

Curso 2 Educación Secundaria

Evaluación de la competencia lectora y dificultades

Materiales del Itinerario Formativo del PCT de
Refuerzo de la Competencia Lectora

Catálogo de publicaciones del MEFID: <https://libreria.educacion.gob.es>

Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado (CPAGE): <https://cpage.mpr.gob.es/>

Curso 2B. Evaluación de la competencia lectora y dificultades en secundaria.

Autores: Juan Cruz Ripoll Salceda, Juan Martínez Cubelos y Pablo Delgado Herrera.

Maquetación: Eric A. Pavón Sánchez

Concepto gráfico de la colección: Eric A. Pavón Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Edita: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones, Madrid.

Edición: 2025

NIPO (línea): 164-25-174-9

1 Evaluación de la lectura

pp.4

| | |
|--|-------|
| Evaluación de la lectura (ES) | pp.8 |
| Evaluación de la decodificación | pp.9 |
| Evaluación de la comprensión lectora | pp.13 |
| La evaluación internacional PISA y sus características | pp.20 |

2 Dificultades de la lectura y comprensión (EI-EP)

pp.26

| | |
|--|-------|
| Indicadores de riesgo y signos de alarma de las dificultades de aprendizaje de lectura | pp.30 |
| Herramientas para la detección de posibles casos de estudiantes con dificultades | pp.33 |
| Aspectos generales en el aprendizaje de la lectura | pp.35 |
| Principales estrategias para el afrontamiento de la lectura en las distintas NEAE | pp.37 |
| Gestión de la mejora de la competencia lectora en aulas con alumnado diverso | pp.46 |
| Las adaptaciones metodológicas ante dificultades de lectura y comprensión | pp.48 |

Evaluación

de la

lectura



Introducción

La lectura es un fenómeno muy complejo en el que intervienen de forma rápida y coordinada varios procesos mentales y conocimientos. Al plantearnos evaluar la lectura, podemos enfocarnos en sus resultados, especialmente en la comprensión lectora. Pero también es posible intentar medir otros componentes de la lectura. Si además de localizar problemas de comprensión lectora, generales o en alumnado concreto, somos capaces de explicar por qué se producen, será más fácil poner los medios necesarios para conseguir mejoras o prevenirlos.

A continuación, se presenta la estructura de este primer bloque.

1

Evaluación de la lectura (ES)

pp.8

2

Evaluación de la decodificación

pp.9

2.1

Evaluación de la fluidez lectora

pp.9

2.1.1

Medición de la velocidad en lectura silenciosa

pp.12

2.2

Pruebas estandarizadas de decodificación

pp.12

3

Evaluación de la comprensión lectora

pp.13

3.1

Forma de las preguntas o actividades de evaluación

pp.13

3.2

Contenido de los elementos de evaluación

pp.13

3.3

Presentación del texto y los elementos de evaluación

pp.14

3.4

La técnica «cloze»

pp.14

3.5

El recontado del texto

pp.15

3.6

Evaluación de la lectura con textos múltiples

pp.16

3.7

Evaluación de la comprensión crítica

pp.16

| | | |
|-------|---|----------|
| pp.17 | <i>Medidas estandarizadas de la comprensión lectora para alumnado de educación secundaria</i> | 3.8 |
| pp.18 | <i>El problema de la validez en la evaluación de la comprensión</i> | 3.9 |
| pp.18 | <i>Evaluación de las estrategias de lectura</i> | 3.10 |
| pp.19 | <i>Evaluación del hábito de lectura</i> | 3.11 |
| pp.20 | <i>La evaluación internacional PISA y sus características</i> | 4 |
| pp.20 | <i>¿Cómo define PISA la competencia en lectura?</i> | 4.1 |
| pp.20 | <i>¿Cómo evalúa PISA la competencia en lectura?</i> | 4.2 |
| pp.21 | <i>Las tareas y su dificultad</i> | 4.3 |
| pp.21 | <i>Formatos de respuesta</i> | 4.4 |
| pp.22 | <i>Uso docente de los ítems liberados de PISA</i> | 4.5 |

Estructura del bloque y objetivos

1 *Evaluación de la lectura (ES)*

Al llegar a la educación secundaria, se espera que el alumnado tenga bien adquiridas las habilidades que fundamentan la competencia lectora. Sin embargo, no es extraño encontrar carencias en estas. Suele ser frecuente que estas queden ocultas por otros problemas que pueden ser más visibles: bajo rendimiento escolar, falta de interés —incluso rechazo por la lectura— o problemas de comportamiento.

Como hemos visto en el Curso 1, los modelos explicativos proponen que la comprensión lectora está muy influida por la habilidad de decodificación, que permite leer de forma correcta y fluida los textos, y por el desarrollo general del lenguaje, que permite darles sentido.

En la adolescencia es muy complejo medir el nivel de desarrollo del lenguaje y uno de los motivos es la escasez de herramientas adecuadas y de referencias. Dos elementos importantes para la comprensión que pueden ser percibidos en el aula son los conocimientos del alumnado y su comprensión del vocabulario. Las pruebas de evaluación de los saberes básicos o contenidos conceptuales del currículo pueden proporcionar información valiosa. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no suelen evaluar un vocabulario general, que no forma parte del currículo de las áreas, pero que es importante para la comprensión de los textos.

Existen algunas pruebas estandarizadas que valoran el desarrollo del lenguaje de alumnado de educación secundaria:

- Test de lenguaje CELF-5.
- Test de vocabulario en imágenes de Peabody (PPVT-III, PPVT-5).
- Test que ofrecen una medida de cociente intelectual: BAS-II Escolar, RIAS, WISC-5.
- Pruebas que evalúan aptitud verbal: BAT-7, BPR, EFAL-3 y 4.

Pero este es un material técnico que se utiliza en evaluaciones psicopedagógicas. Por otra parte,

aunque puede servir para detectar y evaluar posibles necesidades específicas de apoyo educativo, los resultados en este tipo de pruebas suelen ser poco útiles para plantear actividades de mejora o refuerzo.

Una forma menos directa de evaluar el vocabulario del alumnado puede ser analizar sus producciones escritas. Existen programas de análisis lingüístico que permiten calcular algunos parámetros interesantes. No obstante, hay sistemas de inteligencia artificial generativa que pueden realizar estos cálculos de forma más cómoda.

El índice de diversidad léxica o densidad léxica es bastante conocido y fácil de interpretar. Se calcula dividiendo el número de palabras diferentes en el texto entre el número total de palabras. Cuanto más cercano a 1 sea el resultado, más variedad de vocabulario se ha utilizado en el texto. Parrales y González (2024) han calculado una diversidad léxica de 0,59 en alumnado de 2.º de ESO al escribir descripciones de imágenes.

Se pueden calcular indicadores que tienen en cuenta la frecuencia con la que las palabras del texto se utilizan en el español. El uso de palabras poco frecuentes puede indicar una mayor riqueza de vocabulario. Sin embargo, hay bastante variedad en las denominaciones de estos indicadores y en la forma de calcularlos.

Apenas existen referencias sobre los valores habituales que pueden tener estas medidas en el alumnado de educación secundaria y, si se van a utilizar, es importante tener en cuenta que pueden ser variables dependiendo del tipo de texto que se escriba.

2 Evaluación de la decodificación

Las dificultades en la decodificación son fáciles de observar en situaciones en las que se lee en voz alta. Al escuchar la lectura del alumnado, podemos apreciar su calidad general, si se cometen errores y con qué frecuencia. En la siguiente imagen podemos ver distintos tipos de errores que se podrían cometer durante la lectura.

| TRADICIÓN | | | |
|------------------------|-----------|------------------------------|--------------|
| Error | LETRAS | SÍLABAS | PALABRA |
| Omitir | tradicón | tración | |
| Añadir | tardición | tradileción | la tradición |
| Sustituir | trabición | tradidor | traducción |
| Desordenar | tardición | tracidión | |
| Acentuación | | tradicón | |
| Combinación de errores | | Salto o repetición de líneas | |

En la educación secundaria, la precisión, es decir, el hecho de cometer más o menos errores de lectura, no se debe desvincular de la velocidad lectora. Incluso las personas más hábiles en lectura tienden a cometer más errores cuando leen a una velocidad rápida. Lo que puede estar indicando una dificultad en procesos básicos de lectura es:

- Una velocidad de lectura excesivamente lenta, aunque sea muy precisa.
- Una cantidad notable de errores al leer con una velocidad lenta o normal.

Si nos encontramos con alumnado que comete excesivos errores al intentar leer muy rápido, convendría observar qué sucede al demandar una velocidad de lectura más pausada.

2.1. Evaluación de la fluidez lectora

La fluidez lectora se suele considerar en la lectura en voz alta y combina precisión lectora, velocidad y prosodia o entonación. A pesar de esta aparente complejidad, es uno de los aspectos de la lectura más fáciles de evaluar y, además, es muy

informativa para la detección de dificultades.

La precisión lectora forma parte de la fluidez, pero, además, hay otros componentes, como:

- Velocidad adecuada y mantenida.
- Continuidad, con pausas adecuadas (lectura agrupando unidades de significado, sin silabeo o separaciones entre palabras).
- Seguridad en la lectura, sin repeticiones, rectificaciones o vacilaciones.
- Volumen de la voz.
- Entonación.
- Interpretación de los signos de puntuación.

Una forma de sistematizar una evaluación de la fluidez es elegir cuáles de estos rasgos nos resultan más importantes y construir una rúbrica que ayude a su valoración. Los sistemas de inteligencia artificial pueden ser útiles para preparar estas herramientas. Por ejemplo, aquí tenemos una rúbrica de fluidez generada por ChatGPT de OpenAI.

EVALUACIÓN DE LA LECTURA

BLOQUE 1

| NIVEL | RITMO | VELOCIDAD | ENTONACIÓN | CONTINUIDAD O FRASEO |
|-----------------------------|--|---|--|--|
| 4 - Excelente | Mantiene un ritmo natural y adecuado al significado del texto. | Lee a una velocidad apropiada sin pausas innecesarias. | Usa la entonación correcta, transmitiendo emociones y significado. | Agrupa palabras en frases con pausas adecuadas, sin interrupciones bruscas. |
| 3 - Bueno | Mantiene un ritmo generalmente adecuado con algunas variaciones menores. | Lee a una velocidad mayormente fluida, con algunas pausas innecesarias. | Usa la entonación correctamente en la mayoría del texto. | Generalmente agrupa palabras en frases, aunque puede hacer pausas irregulares. |
| 2 - Aceptable | El ritmo es irregular, con cambios bruscos de velocidad. | Su velocidad de lectura es algo lenta o presenta repeticiones frecuentes. | Presenta dificultades en la entonación, con una lectura monótona o errática. | Hace pausas inadecuadas que afectan la comprensión del texto. |
| 1 - Necesita mejorar | Su lectura es muy lenta o acelerada sin control del ritmo. | Lee de manera entrecortada, con excesivas pausas y repeticiones. | No usa entonación adecuada, su lectura es plana y sin expresión. | No logra agrupar palabras en frases coherentes, lo que afecta la comprensión. |

En la etapa de educación secundaria, la velocidad lectora se suele medir en palabras por minuto. No obstante, en alumnado con muchas dificultades de precisión, puede ser más válido utilizar una medida de palabras correctas por minuto.

1 Palabras por minuto

$$\frac{\text{Nº de palabras leídas} \times 60}{\text{Tiempo (en segundos)}}$$

2 Palabras correctas por minuto

$$\frac{(\text{Nº de palabras leídas} - \text{nº de palabras con errores}) \times 60}{\text{Tiempo (en segundos)}}$$

Existen algunas referencias de velocidad de lectura y las más fiables son las de Ripoll et al. (2020), que consideran la ESO y el Bachillerato.

10

REFERENCIAS DE VELOCIDAD LECTORA DEL ESPAÑOL

| Curso | LECTURA EN VOZ ALTA | | LECTURA SILENCIOSA | |
|------------------------|---------------------|---------|--------------------|---------|
| | Media | Rango | Media | Rango |
| 1º Primaria | 48.7 | 25-72 | 30.5 | 8-53 |
| 2º Primaria | 73 | 45-101 | 79 | 41-117 |
| 3º Primaria | 84.6 | 58-111 | 95.2 | 58-132 |
| 4º Primaria | 104.5 | 75-134 | 124.8 | 84-166 |
| 5º Primaria | 113.8 | 83-145 | 137.2 | 94-180 |
| 6º Primaria | 124.4 | 95-154 | 155 | 105-205 |
| 1º Secundaria | 134.3 | 100-168 | 180.3 | 131-230 |
| 2º Secundaria | 135.9 | 101-171 | 176.2 | 125-228 |
| 3º Secundaria | 143.2 | 112-175 | 182 | 134-230 |
| 4º Secundaria | 164 | 137-191 | 199.8 | 148-251 |
| 1º Bachillerato | 161.4 | 137-186 | 186.3 | 139-234 |
| Adultos | 191 | | 278 | |

Las referencias escolares están tomadas de Ripoll, J. C., Tapia, M. M., y Aguado, G. (2020). Velocidad lectora en alumnado hispanohablante: un meta-análisis. Revista de Psicodidáctica, 25(2), 158-165. Las referencias de adultos, de Brisbaert, M. (2019). How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate. Journal of Memory and Language, 109, 104047.

Las referencias de este tipo deben ser tomadas con mucha precaución, ya que la velocidad lectora está influida por la dificultad del texto y por otros factores como los objetivos de lectura. Lo más informativo sería disponer de referencias de cómo, curso tras curso, el alumnado lee una selección de textos variados. Estos datos se pueden ir acumulando, pero es necesario tener un asesoramiento técnico para convertirlos en percentiles u otra escala que pueda ser útil para valorar el nivel de fluidez.

El profesorado de inglés puede encontrar varias referencias de velocidad lectora en la Tabla 1 de Tindal (2017). Estas referencias están obtenidas de alumnado angloparlante que aprende a leer en inglés. En dos de ellas encontramos velocidades de alumnado al comienzo de la ESO. En 1º de ESO, podemos ver velocidades medias entre 94 y 151 PPM y en 2º de ESO, velocidades medias entre 127 y 151 PPM.

2.1.1. Medición de la velocidad en lectura silenciosa

Las formas más sencillas de evaluar la velocidad de lectura silenciosa del alumnado dan por supuesto que va a actuar con sinceridad al informar sobre la parte del texto leída. Por otra parte, tienen la ventaja de que son rápidas y fáciles de aplicar.

Una forma de hacer esta medición es facilitar a todo el alumnado el mismo texto y pedir que, al acabar el tiempo de lectura, señale la última palabra leída. Con este dato podemos calcular la cantidad de palabras leídas por minuto. Por ejemplo, encargamos la lectura de un documento: «Voy a dejar una hoja con un texto en cada mesa. Mientras tanto, sacad un bolígrafo. No miréis aún el texto. Cuando os pida que empecéis a leer, dad la vuelta a la hoja y comenzad a leer. Cuando os pida hacer una marca, tenéis que rodear con el bolígrafo la última palabra que habéis leído. Después continuáis leyendo el texto hasta el final y os entregaré unas preguntas para responder».

Si dejamos pasar un minuto hasta que pedimos hacer la marca, el número de la palabra señalada será la cantidad de palabras leídas por minuto. Si elegimos otro tiempo tendremos que hacer el cálculo oportuno.

Hay otras alternativas que buscan resultados más fiables, pero, como contrapartida, hacen que la lectura sea menos natural. Una de ellas es proponer una lectura de oraciones en las que el alumnado tiene un tiempo limitado para señalar si su significado es verdadero o falso o si la oración tiene sentido. Este es el recurso que se ha empleado en la evaluación PISA (OECD, 2023). Los datos analizados por PISA nos recuerdan que existe una clara relación entre fluidez lectora y competencia lectora, de modo que una prueba de fluidez lectora puede ayudar, con muy pocos recursos, a identificar al principio de curso al alumnado con dificultades de lectura.

La segunda alternativa es la técnica «maze», en la que el alumnado lee un texto en el que se han suprimido palabras y debe elegir la que corresponde a cada lugar entre tres alternativas. Estas alternativas se preparan de modo que la respuesta sea evidente para quien realmente está leyendo el texto. Por ejemplo:

Había una mujer que guardaba constantemente en su regazo un gato blanco. Era una *mujer / tarta / pieza* que debió haber sido muy bella, con ojos *rotos / muchos / negros*, grandes, sombreados, la nariz algo corva y el tipo egipcio. El gato era, sin duda, lo *espeso / único / muelo* que le quedaba de un pasado mejor. Al entrar el médico, la enferma solía bajar disimuladamente al *bote / sordo / gato* la cama y *dejarlo / sábana / acercar* el suelo; el animal se quedaba escondido, asustado, al ver entrar al médico con sus *sorpresas / alumnos / enteros*; pero uno de los días el médico le vio y *comenzó / animal / tercero* a darle patadas.

Se anima al alumnado a leer el texto rodeando en cada cuadro la palabra más adecuada. Al cabo de un tiempo se detiene la actividad y se calcula la velocidad lectora en función del último cuadro resuelto y del tiempo transcurrido. Alguien que en un minuto haya contestado hasta el último cuadro del texto habría leído 106 palabras por minuto (si consideramos las tres palabras que aparecen en cada cuadro).

2.2. Pruebas estandarizadas de decodificación

Ante la sospecha de que las dificultades en la decodificación puedan estar obstaculizando la comprensión de textos, el profesorado de orientación educativa puede utilizar pruebas estandarizadas de lectura y comprobar si la cantidad de errores o la velocidad lectora resultan anómalos. Algunas pruebas con baremos para alumnado de educación secundaria son:

- Batería psicopedagógica EVALÚA, de Giunti Psychometrics.
- Evaluación cognitiva de las dificultades en lectura y escritura BECOLE-R, de CEPE (solo 1.º de ESO).
- Evaluación de la competencia lectora básica EVALEC, de Giunti Psychometrics (de 1.º a 3.º de ESO).
- PROLEC-SE-R, de TEA Hogrefe
- PROLEXIA, de TEA Hogrefe

También se puede considerar la *Guía de evaluación. Destrezas lectoras* ([enlace](#)) que publicó la Consejería de Educación de Andalucía para la evaluación de alumnado de 4.º de ESO y que ofrece referencias de velocidad lectora y de eficacia lectora (combinación de velocidad y comprensión) para un texto concreto.

3

Evaluación de la comprensión lectora

La forma más habitual de evaluar la comprensión lectora es planteando preguntas sobre un texto leído y valorando las respuestas. Este enfoque básico admite muchas variaciones. Vamos a ver tres aspectos en los que se puede dar esa variedad: la forma de las preguntas o actividades de evaluación, su contenido y la manera en que se presentan texto y actividades.

3.1. Forma de las preguntas o actividades de evaluación

Se pueden plantear preguntas o actividades en las que el alumnado muestre su comprensión de distintas formas:

- Preguntas de desarrollo o ensayo, en las que hay que dar una respuesta extensa.
- Preguntas de respuesta breve.
- Preguntas de elección múltiple, con una o varias alternativas correctas. Entre ellas estarían las preguntas de verdadero o falso.
- Actividades de completar información (completar huecos), también conocidas como «cloze».
- Actividades de relacionar información, en las que se suele pedir emparejar o unir con líneas distintas informaciones.
- Actividades de ordenar información, numerando informaciones o colocándolas en una secuencia determinada. Incluso cabe la posibilidad de reconstruir el texto ordenando sus partes.
- Actividades de ejecución, en las que se debe hacer algo (construir, dibujar, escribir una continuación...) a partir de la información del texto.

3.2. Contenido de los elementos de evaluación

Las preguntas o actividades utilizadas para evaluar la comprensión lectora pueden enfocarse en distintos contenidos. Es muy común distinguir entre preguntas literales o de localización, preguntas inferenciales y preguntas de comprensión crítica.

La «estrategia de relaciones pregunta-respuesta» clasifica las preguntas sobre los textos en cuatro tipos, atendiendo a la relación entre el texto y el conocimiento de la persona que lo lee:

1. Buscar una información concreta en el texto.
2. Buscar y relacionar informaciones en el texto.
3. Relacionar la información que aparece en el texto con los conocimientos propios.
4. Indicar lo que opinamos o sabemos.

Sin embargo, podemos encontrar mucha más variedad y riqueza de posibles contenidos de las preguntas. Por ejemplo:

- Preguntas sobre la estructura, el género, las convenciones o las características del texto.
- Preguntas sobre aspectos lingüísticos o gramaticales, incluyendo las preguntas referenciales: a qué se refiere el texto cuando aparecen pronombres, sinónimos, oraciones sin sujeto, etc.
- Preguntas de vocabulario sobre el significado de palabras y expresiones.
- Preguntas de localización de información que aparece explícita en el texto.
- Preguntas inferenciales causales, que buscan explicar la causa de algo o la relación entre dos informaciones.
- Preguntas de predicción, que tratan de anticipar la información que va a aparecer en el texto.
- Preguntas inferenciales elaborativas, que

buscan poner de relieve información que puede enriquecer el significado del texto, como detalles de los personajes o el escenario en el que suceden los hechos.

- Preguntas sobre la intención de la persona que ha escrito el texto.
- Preguntas aplicación que tratan de utilizar información del texto para resolver un problema o para interpretar otros textos.
- Preguntas de reflexión sobre la forma del texto, que tratan de valorar si esta es correcta y si es adecuada para los objetivos que parece tener.
- Preguntas de reflexión sobre el contenido del texto que valoran críticamente la información que proporciona o las actuaciones de los personajes de una narración.
- Preguntas de relación entre el texto y los recursos gráficos que incluye.
- Preguntas de relación entre distintos textos o entre un texto y otras fuentes de información.
- Preguntas sobre el origen del texto, su fiabilidad o credibilidad.

3.3. Presentación del texto y los elementos de evaluación

Es frecuente que nos hagamos preguntas prácticas acerca de si el alumnado debería poder consultar el texto para responder a las preguntas o tendría que realizar las actividades de evaluación sin tener el texto disponible. Es muy habitual que las preguntas se encuentren situadas tras el texto o que se faciliten después de su lectura.

También existe la posibilidad de emplear preguntas intercaladas a lo largo del texto, normalmente, cercanas a la información pertinente para responderlas. Los datos que tenemos sobre esto son escasos, pero muestran que puede ser una opción interesante para profundizar en el texto (Rubio et al., 2022).

Entre todas estas alternativas, la propuesta más razonable es que en la evaluación de la comprensión lectora planteemos pruebas variadas en cuanto a la forma, el contenido y la presentación de los textos y las preguntas o actividades. No es necesario que en una misma prueba haya variedad en la forma y la presentación de las preguntas, pero sí es recomendable que estas abarquen distintos contenidos.

3.4. La técnica «cloze»

Anteriormente hemos visto que «cloze» se refiere a actividades o preguntas en las que se pide completar algún hueco. La técnica «cloze» es una forma de evaluación de la comprensión lectora en la que se presenta un texto al que se le han eliminado palabras para que el alumnado lo complete. La preparación de una prueba «cloze» sigue unos criterios:

- Se seleccionan pasajes con sentido completo, con una extensión aproximada de entre 250 y 300 palabras.
- No se suprime palabras de la primera ni de la última oración del texto.
- En la segunda oración, se omite la 5.^a palabra y, a partir de ahí, se suprime una de cada cinco palabras del texto (20% de la información).
- No se omiten nombres propios ni números. Si se da el caso de que sean la palabra elegida, se omite la que aparece a continuación.
- Las palabras omitidas se sustituyen por líneas. Todas las líneas tienen la misma longitud.

En la corrección de una prueba «cloze» se consideran acertadas las respuestas que sean sintácticamente correctas, sin tener en cuenta errores ortográficos. Por cada acierto se concede un punto y se calcula el porcentaje de acierto

$$\frac{\text{Nº de puntos X 100}}{\text{Nº de palabras suprimidas}}$$

La forma de interpretar los resultados es variable, pero la más utilizada es la que considera tres niveles:

- Lectura independiente (más del 57% de acierto): buena comprensión del texto; puede comprenderlo de forma autónoma.
- Nivel instruccional (entre el 45 y el 57% de acierto): cierta comprensión del texto, pero es necesaria ayuda para comprenderlo.
- Nivel de frustración (menos del 45% de aciertos): poca comprensión del texto.

El uso de esta técnica para evaluación de la comprensión lectora en la Educación Primaria o Secundaria Española es muy reducido, pero, curiosamente, una de las evaluaciones estandarizadas de la comprensión más utilizadas en lengua inglesa («Passage comprehension» de las escalas de Woodcock) es una prueba tipo «cloze» y en los últimos años, se han publicado varios estudios que utilizan esta técnica para evaluar la comprensión en alumnado universitario hispanoamericano.

cómo valorar esa información. Además, es posible que la evaluación, por ejemplo de un resumen escrito, considere aspectos como la ortografía o la sintaxis, la puntuación, o la corrección gramatical, que tienen más relación con la habilidad de expresión escrita que con la comprensión del texto.

En una investigación sobre el resumen en ESO y Bachillerato, Gràcia et al. (2012) propusieron cuatro niveles de elaboración, teniendo en cuenta seis criterios, según podemos ver en la siguiente tabla.

3.5. El reconto del texto

15

Una forma muy interesante de valorar la comprensión de un texto es pedir al alumnado que exponga lo que ha entendido en su lectura o que haga una síntesis de su contenido fundamental en un resumen, unas notas o algún tipo de esquema.

Un problema práctico de este tipo de evaluación es que, si se hace de forma oral, se requiere bastante tiempo para recoger y valorar lo relatado por el alumnado de un aula. Incluso si se hace de forma escrita, no hay unas directrices claras sobre

| TIPO DE RESUMEN | 1. NO RESUMEN | 2. RESUMEN INCORRECTE | 3. RESUMEN INTENTADO | 4. RESUMEN CANÓNICO |
|--------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|----------------------------|
| CARACTERÍSTICAS | | | | |
| Tema | No | No | No | Sí |
| Ideas relevantes | Algunas | Casi todas | Casi todas | Todas |
| Ideas irrelevantes | Numerosas | Numerosas | Algunas | Ninguna |
| Mecanismos de coherencias y cohesión | Insuficientes o incorrectos | Insuficientes o incorrectos | Suficientes y pertinentes | Suficientes y pertinentes |
| Reformulación del contenido | Copia | Algunas paráfrasis | Algunas paráfrasis | Paráfrasis y elaboraciones |
| Elaboraciones erróneas | Contiene | Contiene | No contiene | No contiene |

3.6. Evaluación de la lectura con textos múltiples

La evaluación de la comprensión de textos múltiples está aún muy poco desarrollada en educación. Sin embargo, desde 2018, la evaluación internacional PISA propone tareas de evaluación con textos múltiples para los procesos de buscar y seleccionar información relevante, integrar y generar inferencias, y detectar y manejar conflictos.

Lo característico es que la información que se precisa para realizar estos procesos no se encuentra en un único texto, sino distribuida en varios, que pueden ser complementarios, pero que en muchas ocasiones resultan contradictorios.

Entre las investigaciones en las que se ha evaluado la comprensión de textos múltiples (Primor y Katzir, 2018), en algunas se ha pedido alguna producción escrita, como:

- Realizar una síntesis conjunta del contenido de los textos trabajados o escribir un ensayo («A partir de esta documentación, explica por qué...»).
- Realizar una argumentación sobre el tema trabajado empleando información de los textos.
- Responder a preguntas abiertas sobre el tema expuesto en los textos.

En otras investigaciones se han empleado otras formas de evaluar la comprensión en las que no era necesario redactar:

- Preguntas orales con contenido similar al de los tres puntos anteriores.
- Colecciones de oraciones que combinan informaciones que aparecen en textos distintos, de forma explícita o implícita. La actividad del alumnado sería verificar esas oraciones.
- Preguntas de integración intertextual con respuesta de elección múltiple.
- Elegir entre varias imágenes la que mejor sintetiza el contenido de los textos.

Aunque todo esto puede dar ideas sobre cómo

plantear este tipo de evaluaciones, no hay acuerdo sobre los criterios a seguir para valorar estas pruebas, más allá del hecho de que en la respuesta a preguntas o en las tareas de verificación, la mayor cantidad de elementos acertados indica una mejor comprensión.

En las tareas de síntesis, ensayo o argumentación puede ser útil contar con algún tipo de rúbrica o lista de control que recoja aspectos importantes de la integración textual, como si se combina información de distintos textos; si se manifiesta una postura con respecto al tema; si se identifican conflictos, inconsistencias o informaciones contradictorias entre los textos; si se corrobora información de un texto con datos de otros, si se infiere información combinando partes de distintos textos; o si se toman decisiones valorando la fiabilidad de los textos.

Los aspectos concretos que se incluyan en la rúbrica pueden estar influidos por el contenido del conjunto de textos que se trabaje.

3.7. Evaluación de la comprensión crítica

Las publicaciones especializadas se han centrado más en la promoción o el desarrollo de la lectura crítica que en su evaluación, lo que resulta paradójico porque sin recursos de evaluación es aventurado considerar si se están consiguiendo mejoras.

Existe cierto acuerdo respecto al tipo de preguntas o actividades que pueden evaluar la comprensión crítica de los textos, pero carecemos de referencias para estimar el nivel alcanzado por el alumnado. En la evaluación de la lectura crítica podemos utilizar preguntas o actividades:

- Sobre la forma del texto: el género, el lenguaje y los recursos que utiliza, su presentación (por ejemplo, el diseño o las ilustraciones) y la coherencia entre lo anterior y la información que se pretende transmitir.
- De opinión o valoración de las actitudes de los personajes o las acciones que realizan.
- De opinión o valoración sobre los temas tratados en el texto.

- Sobre la consistencia de la exposición o de las argumentaciones que se presentan.
- Sobre la intención de la persona que escribe el texto, el entorno y las circunstancias en las que escribe, su postura, su fiabilidad o posibles sesgos.
- Sobre informaciones citadas o aludidas en el texto (datos obtenidos de otras fuentes, testimonios, citas, enlaces, etc.).
- Sobre relaciones del contenido del texto con casos similares, reales o ficticios.

Entre los escasos recursos concretos para la evaluación de la comprensión crítica en educación secundaria, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) realiza una prueba estandarizada al alumnado de Bachillerato. Esta prueba incluye una escala de lectura crítica, sobre la que se ha publicado un modelo (ICFES, 2018).

Según la puntuación obtenida, la prueba sitúa al alumnado en cuatro niveles distintos, desde el nivel 1, en el que el alumnado muestra la capacidad de identificar elementos literales en los textos, hasta el nivel 4, en el que el alumnado:

- Reflexiona a partir de un texto sobre la visión del mundo del autor (costumbres, creencias, juicios, carácter ideológico-político y posturas éticas, entre otros).
- Da cuenta de elementos paratextuales significativos presentes en el texto.
- Valora y contrasta los elementos mencionados, también demuestra que:
 - Propone soluciones a problemas de interpretación que subyacen en un texto.
 - Evalúa contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en un texto.
 - Relaciona información de dos o más textos o fragmentos de texto para llegar a una conclusión.
 - Aplica conceptos de análisis literario para caracterizar diferentes elementos en un texto.

- Reconoce los contextos como elementos importantes en la valoración de un texto.
- Selecciona elementos locales y construye argumentos que sustentan una tesis con base en textos relacionados.
- Asume una postura crítica frente a los planteamientos de un texto.
- Plantea hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto.

Las descripciones de las habilidades que muestra el alumnado con mejor comprensión crítica pueden servir para elaborar rúbricas de evaluación.

3.8. Medidas estandarizadas de la comprensión lectora para alumnado de educación secundaria

Medidas estandarizadas de la comprensión lectora para alumnado de educación secundaria

| PRUEBA | AÑO | CURSOS O EDADES | DISTRIBUCIÓN |
|--|------|----------------------------------|--------------------------|
| BECOLE-R | 2019 | 1.º de ESO | CEPE |
| COMPLEC | 2011 | 1.º y 3.º de ESO | Gratuita |
| ECOMPLEC | 2012 | 13 a 15 años | TEA Hogrefe |
| EMLE (TALE-2000) | 2002 | 1.º a 4.º de ESO | Albor-Cohs |
| EVALEC | 2012 | 1.º y 2.º de ESO | Giunti Psychometrics |
| EVALÚA | 2012 | 1.º a 4.º de ESO | Giunti Psychometrics |
| Guía de Evaluación. Destrezas lectora | 2010 | 4.º de ESO | Gratuita |
| PROLEC-SE-R | 2016 | 1.º de ESO a 2.º de Bachillerato | TEA Hogrefe |
| TEC (Test de estrategias de comprensión) | 2007 | 1.º a 4.º de ESO | ICCE |

También podemos considerar el uso de las pruebas de evaluación de diagnóstico que se aplican en 2.º curso de ESO y que incluyen una parte de comprensión escrita. Las distintas comunidades autónomas tienen servicios de evaluación educativa que suelen informar sobre

estas evaluaciones y ofrecen modelos de pruebas o pruebas ya utilizadas.

Explorando estos recursos, se pueden encontrar pruebas destinadas a otros cursos diferentes, como 4.^º de ESO, y pruebas en idiomas distintos al español. En ocasiones, se pueden localizar informes que nos ayuden a interpretar los resultados.

3.9. El problema de la validez en la evaluación de la comprensión

Es importante tener en cuenta que, aunque estemos utilizando herramientas sofisticadas como test estandarizados, estas no valoran la comprensión lectora. Nos van a proporcionar una información sobre cómo ha respondido el alumnado a unas preguntas o ha realizado unas tareas sobre unos textos determinados en un tiempo concreto.

Estos resultados nos pueden servir para hacer un juicio sobre cómo es la comprensión lectora del alumnado que estamos evaluando. Pero debemos considerar que están influidos por distintos factores, especialmente, la actitud con la que se han realizado las pruebas y los conocimientos previos sobre el tema de los textos leídos. Dependiendo de la forma del test, también pueden estar influidos por la memoria o por la habilidad para redactar respuestas.

Existe la posibilidad de que el texto haya sido comprendido de una forma suficiente, pero haya dificultad para la comprensión de las preguntas o actividades de evaluación. En el alumnado con menor competencia lectora los resultados de una prueba de comprensión lectora pueden variar sustancialmente si las preguntas se redactan de una forma clara y sencilla. Por ejemplo (Cerdán et al., 2019):

Localiza una recomendación para prevenir la formación de ampollas en los corredores.

en lugar de:

Una molestia que sufren habitualmente los corredores es la formación de ampollas. De acuerdo con el texto, identifica una recomendación específica para evitar este problema.

Es recomendable tener en cuenta las características de las pruebas de evaluación y combinar pruebas variadas a lo largo del tiempo para tener distintas informaciones obtenidas con textos variados y formas de pregunta y respuesta diferentes.

3.10. Evaluación de las estrategias de lectura

A pesar de la importancia que se da a las estrategias de comprensión lectora, no disponemos de pruebas útiles para evaluar la aplicación de estrategias de lectura y, normalmente, solo podemos contar con la información que podemos deducir a partir de la observación y de la que proporciona el alumnado cuando describe cómo ha leído o en cuestionarios.

En España es posible adquirir dos cuestionarios que han sido estandarizados con alumnado de educación secundaria. El cuestionario CEA no se centra en la lectura, pero varias de las preguntas que realiza están relacionadas con el estudio de textos y con la comprensión lectora.

| PRUEBA | AÑO | CURSOS O EDADES | DISTRIBUCIÓN |
|---|------|--|----------------------|
| <i>Cuestionario de estrategias de aprendizaje CEA</i> | 2006 | 1. ^º a 4. ^º de ESO | TEA Hogrefe |
| <i>Escala de conciencia lectora ESCOLA</i> | 2009 | Hasta los 13 años | Giunti Psychometrics |

Existen otras escalas de estrategias de aprendizaje o de estrategias metacognitivas que, sin centrarse en la lectura, realizan preguntas acerca de los recursos utilizados para profundizar en los textos o aprender de ellos.

En el entorno escolar es más común utilizar herramientas menos formales orientadas a la autoevaluación, como estos cuestionarios sobre estrategias de lectura ([enlace 1](#), [enlace 2](#)). La encuesta de técnicas de estudio propuesta por Ruiz et al. (2024) ha sido utilizada en una investigación sobre estrategias de aprendizaje en la ESO. Por haberse publicado en una revista internacional, la encontramos en inglés (Apéndice 1 del documento).

Las herramientas estandarizadas o validadas que se han presentado en esta sección pueden darnos

ideas sobre qué incluir en posibles cuestionarios de autovaloración para explorar las estrategias de lectura, comprensión y estudio que el alumnado afirma conocer o utilizar.

3.11. Evaluación del hábito de lectura

Durante la educación secundaria, las oportunidades del profesorado para interactuar individualmente con el alumnado suelen ser más reducidas que en etapas anteriores, de modo que es más difícil observar la disposición o el interés que muestran por la lectura o poder conversar acerca de las preferencias de ocio.

Algunas alternativas para conocer el hábito de lectura del alumnado pueden ser:

- Cuestionarios que exploren la motivación para la lectura o su práctica.
- Realizar listas o registros de los libros leídos.
- Preguntando a la familia acerca de la práctica lectora en las entrevistas de tutoría.
- Con listas de reconocimiento de títulos o autores/as.

La Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) prepara todos los años un informe sobre hábitos de lectura y compra de libros en España. Este documento (FGEE, 2025) incluye una sección sobre lectura en adolescentes que puede aportar información interesante, como ideas o sugerencias sobre preguntas para un cuestionario propio de hábitos y actitudes ante la lectura y datos para comparar los resultados que se obtengan con muestras (10 a 14 años y 15 a 18 años) representativas de la población española.

Existen algunos cuestionarios que han sido validados en investigaciones sobre hábito lector. Normalmente, no tenemos referencias para interpretar sus resultados, pero nos ofrecen modelos de ítems o preguntas. Buena parte de estas herramientas se han construido para alumnado de Educación Primaria, pero podemos encontrar el cuestionario ACTIM-LEC, que ha sido utilizado con alumnado de 2.^º y 4.^º curso de ESO, según se ve en Artola et al. (2021). Aunque dicha publicación no muestra las preguntas, estas se

pueden ver en las tablas 4, 5, 6 y 7 de Artola et al. (2017).

También podemos encontrar una escala construida por Nicolau-Ramos et al. (2022) para evaluar la motivación y preferencias lectoras de alumnado de la ESO. Podemos ver los ítems utilizados en la tabla 1 del documento.

Seguramente, las listas de reconocimiento son la forma de evaluar el hábito lector que menos familiar nos resulta. Se trata de una herramienta que se ha utilizado en investigaciones o en situaciones en las que se pretende recoger información con ciertas garantías de fiabilidad. Para eso se puede plantear una lista en la que se mezclan títulos de obras literarias populares y títulos inventados, para que el alumnado indique cuáles son los títulos reales. Este procedimiento también se puede hacer con nombres de escritores/as o de revistas y periódicos.

El informe de la FGEE (2025) nos indica (p. 120) cuáles son los libros y autores más leídos en el año 2024, algo que puede ser útil para elaborar listas de reconocimiento.

4 La evaluación internacional PISA y sus características

PISA es una evaluación internacional de la OCDE que, cada tres años, mide en jóvenes de 15 años sus competencias en lectura, matemáticas y ciencias. Su marco de lectura, vigente desde 2000, se ha actualizado para reflejar los cambios sociales y tecnológicos, especialmente con la revisión de 2018, que incorporó habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de la lectura digital. El objetivo es evaluar hasta qué punto el alumnado está preparado para participar de forma crítica e informada en la sociedad actual.

4.1. ¿Cómo define PISA la competencia en lectura?

Desde 2018, PISA define la competencia en lectura como la capacidad de los individuos para comprender, utilizar, evaluar, reflexionar y comprometerse con textos con el fin de alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial, y participar en la sociedad. Esta definición hace énfasis, no solo en la comprensión literal de los textos, sino también en una relación activa y crítica con la información escrita. Esta concepción se enmarca en una visión funcional y situada de la lectura, que reconoce que las prácticas lectoras varían según los contextos sociales, culturales y comunicativos. La lectura no se presenta como una actividad puramente académica, sino como una herramienta para interactuar con el mundo, resolver problemas cotidianos o tomar decisiones informadas.

Uno de los elementos centrales es la idea de que las personas competentes en lectura son capaces de adaptarse a distintas situaciones y propósitos. Esto implica que pueden ajustar sus estrategias en función de lo que se les exige, ya sea localizar una información específica, interpretar un argumento, integrar ideas procedentes de distintas fuentes o evaluar críticamente el contenido de un texto. Además, se destaca una dimensión motivacional y ética de la lectura, en la que el individuo no solo interactúa con los textos de manera mecánica, sino que se involucra activamente con ellos, valora su pertinencia, se posiciona frente a lo que lee y toma decisiones con base en ello.

4.2. ¿Cómo evalúa PISA la competencia en lectura?

La evaluación de la competencia lectora en PISA se estructura en torno a tres dimensiones principales: los **procesos cognitivos** que se activan durante la lectura, el **formato y tipo de los textos** que se presentan, y la **situación o propósito de lectura**. A partir de estas dimensiones, se pueden identificar fortalezas y debilidades específicas, orientar intervenciones pedagógicas y comprender mejor las habilidades necesarias para desenvolverse en un mundo saturado de información.

1. Los **procesos cognitivos** se agrupan en tres grandes categorías:
 - a. **Localizar información:** implica identificar y recuperar datos explícitos en el texto, una habilidad básica pero esencial.
 - b. **Comprender e interpretar:** requiere que el lector construya significado, integre ideas y relacione distintos fragmentos del texto
 - c. **Evaluar y reflexionar:** demanda una actitud crítica, que permita juzgar la calidad, la credibilidad la intención del texto o el autor, así como la toma de decisiones.
2. **Tipo de texto**, distinguiendo entre:
 - a. **Textos continuos**, como narraciones o exposiciones, que siguen una estructura basada en párrafos; **textos no continuos**, como gráficos, tablas, formularios o anuncios, que organizan la información de forma más visual o fragmentada; y **textos mixtos**, que combinan ambos tipos de formato.
 - b. **La estructura comunicativa** del texto (descriptivo, argumentativo, narrativo, instructivo, persuasivo...) y el uso de elementos multimodales, como imágenes, hipervínculos o combinaciones de lenguaje verbal y visual. También se considera el registro, el tono y el nivel de formalidad del texto.
3. **Situación de uso o propósito de lectura**, distinguiendo:

- a. El contexto de lectura: contextos personales, públicos, educativos y ocupacionales, lo cual permite enmarcar cada tarea en un escenario comunicativo concreto. Así, la lectura se entiende como una práctica situada que adquiere sentido según las necesidades y el momento.
- b. La lectura de múltiples textos: en la que se debe integrar y comparar información proveniente de diversas fuentes, con estructuras, estilos y puntos de vista diferentes. Se evalúa así la capacidad para navegar entre textos, construir sentido a partir de un conjunto de documentos, identificar contradicciones, establecer relaciones entre ideas y adoptar una postura crítica. Estos textos incluyen desde páginas web hasta distintos posts en un foro de internet ficticio.

4.3. Las tareas y su dificultad

Las tareas se presentan en unidades que incluyen preguntas o tareas que siguen a uno o más textos dentro de un escenario realista. Cada pregunta o tarea se diseña para activar principalmente uno de los tres procesos definidos en el marco: localizar información, comprender e interpretar, y evaluar y reflexionar. Por ejemplo, puede pedirse al estudiante que identifique un dato explícito, que interprete el sentido de una expresión en su contexto o que valore la intención del autor. En el caso de tareas que involucran múltiples textos, se requiere comparar perspectivas, integrar información dispersa o detectar contradicciones, habilidades clave en entornos digitales.

La dificultad de los ítems no depende únicamente del tipo de texto o del contenido temático, sino de una combinación de factores que interactúan. Uno de los más determinantes es el tipo de proceso cognitivo requerido: las tareas centradas en localizar información explícita tienden a ser más sencillas, mientras que aquellas que implican inferencias complejas, interpretación o juicio crítico presentan un mayor grado de dificultad. A esto se suma la estructura del texto: los textos con una organización clara y familiar facilitan la comprensión, mientras que aquellos con estructuras inusuales o información densa plantean mayores exigencias.

También influye la cantidad de información. Las tareas que requieren buscar entre fragmentos dispersos, integrar datos o mantener activa una gran cantidad de información aumentan significativamente la carga cognitiva. Este desafío se incrementa en la lectura de textos múltiples, que demanda una gestión estratégica del contenido. La formulación de la pregunta es otro factor relevante: las instrucciones claras y específicas hacen más accesible la tarea, mientras que las formulaciones abiertas o ambiguas añaden dificultad.

Por último, la familiaridad temática y el contexto sociocultural del texto pueden afectar el desempeño. Cuando los ítems se refieren a situaciones o contenidos poco conocidos por los estudiantes, pueden resultar más difíciles, no necesariamente por las habilidades lectoras que exigen, sino por la distancia entre el conocimiento previo del lector y el contenido del texto.

4.4. Formatos de respuesta

Uno de los formatos es el de **opción múltiple**, que permite evaluar con eficacia habilidades como la localización de información o la identificación de relaciones explícitas dentro del texto. Además, facilita y asegura una alta fiabilidad en la evaluación. Sin embargo, es limitada su capacidad para captar procesos complejos, como la reflexión crítica o la integración.

Para compensar estas limitaciones, se incorporan también **preguntas abiertas**, que requieren que los estudiantes construyan la respuesta, desde respuestas breves hasta otras más elaboradas, que incluyen incluso tareas como la redacción de un email. Estas preguntas permiten explorar la capacidad del estudiante para expresar con sus propias palabras interpretaciones, inferencias o valoraciones, y son especialmente útiles para evaluar procesos de comprensión profunda y pensamiento crítico.

Además, el entorno digital introducido en PISA 2018 permitió insertar **formatos interactivos** de respuesta. Requieren que el estudiante seleccione, arrastre o relacione elementos dentro de la pantalla, y realizar acciones como seguir hipervínculos o comparar información entre ventanas. Estos formatos aumentan elrealismo y generan datos sobre el comportamiento durante la tarea.

4.5. Uso docente de los ítems liberados de PISA

Tras cada evaluación, el programa PISA libera alguno de los ítems que fueron utilizados. Dado que han sido cuidadosamente diseñados, estos materiales son ideales para ser utilizados para el trabajo de la comprensión lectora en el aula, tanto como forma de evaluación como para la enseñanza y entrenamiento de la comprensión de los estudiantes (Mullis y Martin, 2017). Utilizar la evaluación no únicamente como un mecanismo de medición, sino también como una estrategia metodológica integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje, representa una vía eficaz para fomentar el desarrollo lector (Black y Wiliam, 2009).

La evaluación, entendida en sentido formativo, permite al docente identificar con precisión las fortalezas y debilidades del alumnado en relación con los distintos procesos de comprensión: localizar información, realizar inferencias, integrar ideas o emitir juicios críticos sobre un texto (OECD, 2019). A partir de este diagnóstico, se pueden diseñar intervenciones pedagógicas ajustadas a las necesidades reales de los estudiantes, lo que contribuye a una enseñanza más personalizada y efectiva (Heritage, 2010). Este enfoque convierte la evaluación en una herramienta de retroalimentación continua que guía el aprendizaje, más que en una práctica meramente calificadora.

Además, el uso sistemático de evaluaciones en comprensión lectora promueve en el alumnado el desarrollo de habilidades metacognitivas esenciales, como la autorregulación, la autoevaluación y la conciencia sobre sus propios procesos de lectura (Paris y Winograd, 1990). Cuando los estudiantes comprenden cómo se les evalúa y por qué, se sienten más implicados en su propio aprendizaje y aprenden a monitorear su comprensión, identificar obstáculos y buscar estrategias para superarlos. Esta dimensión metacognitiva es clave para formar lectores estratégicos y críticos (Afflerbach, 2016).

Otro aspecto relevante es que la evaluación fomenta la reflexión docente sobre las prácticas de enseñanza. A través del análisis de los resultados de comprensión lectora, el profesorado puede replantearse métodos, materiales y enfoques, buscando siempre una mayor eficacia

pedagógica (Stiggins, 2005). De este modo, la evaluación no solo informa sobre el rendimiento del alumnado, sino que también actúa como un mecanismo de mejora continua para la enseñanza. Si se diseñan y aplican instrumentos que consideren distintos niveles de dificultad, tipos textuales y modalidades de lectura (como la lectura digital), se puede garantizar una evaluación más equitativa que responda a la variedad de trayectorias lectoras del alumnado (Mullis et al., 2020).

Para ello, los materiales liberados de PISA resultan muy útiles. Por ejemplo, en [este enlace](#) puedes encontrar los ítems en español liberados desde 2012, incluyendo los ítems interactivos de la versión digital de PISA 2018, que pueden realizarse *online* a través de [este enlace](#). Incluso distintas instituciones oficiales ofrecen los materiales liberados ya organizados para su uso didáctico, como en el de [este enlace](#), que incluye un documento realizado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF).

Los ítems están organizados en unidades, cada unidad se basa en uno o varios textos y una serie de preguntas que evalúan los distintos procesos cognitivos. Para cada unidad se indica el tipo de contenido textual, y cada ítem o pregunta se acompaña de información sobre el proceso cognitivo que evalúa, lo que permite identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes. Además, para cada ítem se proporciona una guía con criterios para evaluar las respuestas, lo cual es especialmente necesario para valorar las respuestas de carácter abierto. Un ejemplo es el que puede observarse en la Figura 1, extraído del documento realizado por el INTEF antes mencionado.

A continuación, podemos encontrar diversos enlaces que nos conducen a ítems liberados de distintos años de evaluaciones PISA:

- Ítems liberados de lectura (2000 y 2003): [enlace](#).
- Ítems liberados de lectura (2009): [enlace](#).
- Ítems liberados de lectura electrónica (2009): [enlace](#).
- Ítems liberados de lectura electrónica (2012): [enlace](#).

- Ítems liberados de preguntas interactivas (2018): [enlace](#)
- Ítems liberados de 2018: [enlace](#).
- Preguntas liberadas de PISA como recursos didácticos de comprensión lectora: [enlace](#).

Figura 1. Extracto de criterios de corrección de pregunta abierta

| | |
|---|---|
| <p>Pregunta 2</p> <p>Podemos hablar sobre el contenido de un escrito (lo que dice). Podemos hablar sobre su estilo (el modo en el que se presenta). Raquel quería que esta hoja informativa tuviera un estilo cordial y que animase a vacunarse. ¿Crees que lo consiguió?</p> <p>Explica tu respuesta refiriéndote a los detalles tales como el diseño, el estilo de redacción, los dibujos o los gráficos de la presentación de la hoja informativa.</p> <p>CRITERIOS DE CORRECCIÓN</p> <p>Máxima puntuación:</p> <p>Código 2: Respuestas que se refieren con precisión al texto y relacionan el estilo con la finalidad, y reconocen la intención del autor de ser cordial y animar a vacunarse. La respuesta debe hacer al menos una de las siguientes posibilidades:</p> <p>(1) Referirse a uno de los rasgos en detalle (disposición del texto, estilo, imágenes u otros gráficos, u otros detalles similares); esto es, a una parte o calidad concreta de un rasgo; y/o,</p> <p>(2) Utilizar términos valorativos distintos de "cordial" y "animar a vacunarse" (notese que términos como "interesante", "legible" y "claro" no son suficientemente concretos por sí mismos).</p> <p>La opinión acerca de si Raquel lo consiguió puede ser explícita o implícita. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No, fue una mala idea poner la imagen de una jeringuilla al comienzo. Asusta [Se refiere a una parte concreta del diseño (1)]. Utiliza un término valorativo: "asusta" (2). • Sí, las imágenes rompen el texto y lo hacen más fácil de leer [Describe un aspecto concreto del diseño (1)]. • El dibujo de tipo tebeo es cordial [Se refiere a un aspecto concreto ("dibujo tipo tebeo") de una ilustración (1)]. • No, las ilustraciones son infantiles y poco relevantes [Utiliza sus propios términos ("infantil", "poco relevante") para valorar uno de los aspectos mencionados en el enunciado de la pregunta (2)]. | <p>2 1 0 9</p> <p>Sin puntuación:</p> <p>Código 0: Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, consigue que parezca que es una buena idea. • Sí, es cordial y anima a vacunarse [Los términos no se aplican a detalles concretos]. • No, no funciona. • No, porque una parte de la información no es correcta [Se refiere al contenido sin realizar ninguna conexión con la idea de un estilo "cordial y que anima a vacunarse"]. • Sí, las ilustraciones animan a la vacunación y el estilo de la nota también es aceptable ["Las ilustraciones animan a la vacunación" no rebasa los términos de la pregunta. "El estilo de la nota también es aceptable" es demasiado vago]. • Lo consiguió, fácil de leer y claro [Los términos no son suficientemente concretos]. • Que ella lo ha conseguido plenamente. Ha seleccionado imágenes y ha escrito un texto interesante [Las imágenes no son valoradas y "texto interesante" es demasiado vago]. <p>O bien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo: • Sí, a todos hay que ponerles la inyección [irrelevante e impreciso]. • No, las imágenes no tienen nada que ver con el mensaje [impreciso]. |
|---|---|

Fuente. INTEF

Referencias

Afflerbach, P. (Ed.) (2016). *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context*. Routledge.

Artola, T., Sastre, S. y Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 11-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>

Artola, T., Sastre, S., Jiménez-Blanco, A. y Alvarado, J. M. (2021) Evaluación de las actitudes, motivación e intereses lectores en preadolescentes y adolescentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(55), 651-670. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i55.3923>

24

Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Cerdán, R., Pérez, A., Vidal-Abarca, E. y Rouet, J. F. (2019). To answer questions from text, one has to understand what the question is asking: Differential effects of question aids as a function of comprehension skill. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 32(8), 2111- 2124. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09943-w>

Federación de Gremios de Editores de España (2025). Hábitos de lectura y compra de libros en España | 2024. FGEE. https://www.editorasgalegas.gal/wp-content/uploads/2025/01/Habitos-de-Lectura-y-Compra-de-Libros-2024-ESPAÑA_DETALLADO.pdf

Gràcia, M., Castells, N. y Espino, S. (2012). Resúmenes para aprender en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato. *Revista de Educación*, 358, 426-449. <https://www.educacionfpdeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358-20.html>

Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781452219493>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

(2018). Prueba de lectura crítica. Gobierno de Colombia. <https://educa.occidente.co/wp-content/uploads/2021/07/Cuadernillo-de-preguntas-Saber-11-lectura-critica.pdf>

Mullis, I. V. S. y Martin, M. O. (Eds.) (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework*. (2.ª ed.). TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I. V. S. y Martin, M. O. (Eds.) (2019). *PIRLS 2021 Assessment Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center.

Nicolau-Ramos, S., Suárez-Robaina, J. R. y Martín-Quintana, J. C. (2022). Incidencia del rol del profesorado en el hábito lector adolescente. En C. M. Travieso, S. Tomás, J. M. Canino, J. Bernardino, A. G. Ravelo y D. Sánchez (Eds.), *IX Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC* (pp. 207-214). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/119609>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2023) ¿Qué lecciones podemos aprender de la prueba de fluidez lectora de PISA? *PISA in Focus*, 121. https://www.libreria.educion.gob.es/libro/pisa-in-focus-121-que-lecciones-podemos-aprender-de-la-prueba-de-fluidez-lectora-de-pisa_184046/

Paris, S. G. y Winograd, P. (1990). How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction. En B. F. Jones y L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (pp. 15–51). Lawrence Erlbaum Associates.

Parrales, A. B. y González, X. A. (2024). Competencia léxica y expresión escrita. Un estudio empírico en el aula de ESO. *Ogigia. Revista Electrónica De Estudios Hispánicos*, 35, 63-84. <https://doi.org/10.24197/ogigia.35.2024.63-84>

Primor, L. y Katzir, T. (2018). Measuring multiple text integration: A review. *Frontiers in Psychology*, 9, 2294.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02294>

Ripoll, J. C., Tapia, M. M. y Aguado, G. (2020). Velocidad lectora en alumnado hispanohablante: un metaanálisis. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 158-165. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.01.002>

Rubio, A., Vidal-Abarca, E. y Serrano-Mendizábal, M. (2022). How to assist the students while learning from text? Effects of inserting adjunct questions on text processing. *Instructional Science*, 50, 749-770. <https://doi.org/10.1007/s11251-022-09592-7>

Ruiz-Martín, H., Blanco, F. y Ferrero, M. (2024). Which learning techniques supported by cognitive research do students use at secondary school? Prevalence and associations with students' beliefs and achievement. *Cognitive Research*, 9. Artículo 44. <https://doi.org/10.1186/s41235-024-00567-5>

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328. <https://doi.org/10.1177/003172170508700414>

Tindal, G. (2017). Oral Reading Fluency: Outcomes from 30 Years of Research (Technical Report # 1701). Behavioral Research and Teaching. https://brtprojects.org/wp-content/uploads/2022/07/TechRpt_1701ORF.pdf

Dificultades de lectura y com- prensión (EI-EP)



1

Indicadores de riesgo y signos de alarma de las dificultades de aprendizaje de lectura

pp.30

2

Herramientas para la detección de posibles casos de estudiantes con dificultades

pp.33

2.1

Aspectos generales de las dificultades de lectura y comprensión en las distintas NEAE y principales estrategias para su afrontamiento

3

Aspectos generales en el aprendizaje de la lectura

pp.35

4

Principales estrategias para el afrontamiento de la lectura en las distintas NEAE

pp.37

4.1

Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual

pp.38

4.2

Necesidades educativas especiales por trastorno del espectro autista

pp.40

4.3

Necesidades educativas especiales por discapacidad visual

pp.41

4.4

Necesidades educativas especiales por discapacidad auditiva

- 4.5** *Necesidades por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación y trastornos graves de la comunicación y del lenguaje* pp.42
- 4.6** *Necesidades específicas de apoyo educativo por trastornos del aprendizaje* pp.42
- 4.7** *Necesidades específicas de apoyo educativo por trastornos de atención* pp.43
- 4.8** *Necesidades específicas de apoyo educativo por situación de vulnerabilidad socioeducativa* pp.44
- 4.9** *Necesidades específicas de apoyo educativo por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje* pp.45

5 *Gestión de la mejora de la competencia lectora en aulas con alumnado diverso* pp.46

- 5.1** *Estaciones de aprendizaje* pp.46
- 5.2** *Tutoría entre iguales* pp.47
- 5.3** *Lectura estratégica colaborativa* pp.48

Las adaptaciones metodológicas ante dificultades de lectura y comprensión

6

pp.48

Accesibilidad del material escrito

6.1

pp.48

Adaptación a lectura fácil

6.1.1

pp.49

Edición de textos para alumnado con dificultades en la decodificación

6.1.2

pp.50

Mejora de la comprensión y cohesión de las ideas contenidas en el texto

6.1.3

pp.51

Recursos técnicos

6.2

pp.52

Alternativas al material escrito

6.3

**Estructura
del bloque y
objetivos**

1 *Indicadores de riesgo y signos de alarma de las dificultades de aprendizaje de la lectura*

La detección temprana de posibles casos de dificultades en la competencia lectora es una estrategia clave para detectar riesgos de fracaso escolar y guiar una evaluación más exhaustiva y una intervención más eficaz. Frente al modelo tradicional, basado en una respuesta reactiva al fracaso y que ha demostrado ser insuficiente, se propone una intervención proactiva incluso en los años de escolarización en educación secundaria, con el objetivo de identificar factores de riesgo y no de diagnosticar. Para ser eficaz, esta detección debe usar herramientas sensibles, específicas y adaptadas al contexto, así como a la continua observación por parte del equipo docente. Estas deben centrarse en habilidades predictivas validadas y formar parte de un sistema estructurado que permita traducir resultados en decisiones pedagógicas.

A pesar del consenso sobre su necesidad, el cribado enfrenta dificultades como el uso de herramientas poco validadas o con baja fiabilidad y la falta de competencias técnicas en los equipos escolares para interpretar los resultados. No es extraño que el profesorado de educación secundaria tienda a subestimar o sobreestimar las dificultades, con tasas significativas de falsos negativos y falsos positivos. Además, un aspecto que debe considerarse con atención es que los predictores estadísticamente válidos a nivel poblacional no siempre se traducen en resultados precisos a nivel individual.

En relación con lo anterior, es importante tener en cuenta que el hecho de que no se hayan mostrado dificultades lectoras durante la etapa de Educación Primaria no asegura una buena competencia lectora en secundaria. Al llegar a esta etapa ocurren dos hechos fundamentales que pueden provocar dificultades en quienes antes no las tenían: (1) la complejidad de los textos aumenta significativamente y (2) también aumentan las demandas de aprendizaje autónomo y autorregulado a través de textos. Estas dificultades tardías constituyen un patrón emergente que debe considerarse porque no son detectadas en los primeros años escolares.

También se ha observado que las valoraciones

docentes, aunque útiles, no siempre coinciden con las pruebas objetivas. Todo ello puede llevar a decisiones ineficaces y uso inadecuado de recursos. Por ello, se recomienda combinar distintas fuentes y mejorar la formación docente en la detección de factores de riesgo y signos de alerta. Al respecto, nos referimos a incluir datos de distintos tipos (como habilidades lingüísticas, funcionamiento académico en otras áreas distintas a la lectura y, aspecto muy importante, el contexto familiar y socioeconómico) puede mejorar la identificación.

Sin embargo, combinar pruebas similares que recaban el mismo tipo de información no siempre es efectivo y puede ser costoso. El cribado debe ajustarse al nivel de riesgo: haciéndose con más frecuencia para quienes se observa que pueden estar en situación de riesgo y más limitado para estudiantes sin dificultades muy aparentes, evitando modelos universales y avanzando hacia enfoques más personalizados y sensibles a la diversidad. La evidencia sugiere que quienes presentan mayor riesgo inicial pueden beneficiarse moderadamente de una mayor frecuencia de cribado, siempre que esta se traduzca en acciones concretas de apoyo. No obstante, para estudiantes con rendimiento adecuado, someterlos a cribados repetidos puede incluso resultar contraproducente, al reducir su tiempo de instrucción o limitar el acceso a experiencias de enriquecimiento.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la identificación temprana de estudiantes en riesgo de dificultades en comprensión lectora exige considerar tanto indicadores lingüísticos y cognitivos, como factores de orden emocional, familiar y conductual. Como se ha mencionado, aunque en general el alumnado con dificultades en lectura es identificado durante sus años en la etapa de Educación Primaria, no es infrecuente que aparezcan nuevas dificultades en secundaria, especialmente en relación con la comprensión de textos complejos. Por ello, como se ha dicho, es importante continuar prestando atención a posibles factores de riesgo o señales de alarma. Más aún, en educación secundaria, las dificultades lectoras no se presentan de forma homogénea. Muchos estudiantes muestran déficits combinados en decodificación, fluidez, comprensión y vocabulario, lo que configura perfiles de riesgo complejos.

Esta multiplicidad puede incluir tanto dificultades persistentes desde la infancia como emergentes

en etapas tardías. La lectura lenta y poco automatizada, la escasa exposición a textos, el bajo nivel de vocabulario y la falta de respuesta a intervenciones estándar refuerzan la necesidad de identificar y atender de forma diferenciada estos perfiles. A continuación, se presentan los más relevantes, con base en los resultados de diversos estudios (por ejemplo, Guthrie et al., 2012; Snowling et al., 2007; Snowling y Hulme, 2021; Solis et al., 2014; Zipoli y Merrit, 2017).

1. Dificultades persistentes en la decodificación.

Gran parte del alumnado con dificultades lectoras ha mostrado una trayectoria prolongada de dificultades en el aprendizaje de la lectura desde la infancia, aun tras haber recibido apoyos escolares. La persistencia de dificultades a pesar de la intervención estándar, señala la necesidad de estrategias más intensivas y sostenidas. La resistencia a la mejora, combinada con déficits múltiples en componentes básicos y complejos de la lectura, constituye una señal clara de riesgo. Además, la discrepancia entre el desempeño lector y el potencial cognitivo general, así como una respuesta lenta a la enseñanza de habilidades lectoras durante la escolarización en educación secundaria, refuerzan la necesidad de una intervención ajustada a perfiles específicos. Entre los indicadores más robustos de dificultades lectoras se encuentran las dificultades en la identificación de palabras, la baja velocidad lectora y la fluidez limitada en lectura oral de textos complejos. Estos componentes, cuando aparecen de forma aislada o combinada, evidencian una falta de automatización de los procesos de decodificación y, por ende, comprometen la comprensión de textos complejos, habituales en la educación secundaria.

2. Antecedentes de dificultades en el lenguaje oral.

La existencia de antecedentes de trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) o dificultades del habla constituye un conjunto sólido de predictores de dificultades en lectura durante la adolescencia. Estos antecedentes pueden traducirse en problemas persistentes, incluso cuando los síntomas más evidentes han disminuido o desaparecido, y se relacionan especialmente con dificultades en comprensión, fluidez y ortografía. En particular, se ha observado que la persistencia de debilidades fonológicas o semánticas

desde la infancia anticipa trayectorias lectoras comprometidas en secundaria. Asimismo, la baja escolaridad parental y la presencia de dificultades lectoras en uno o ambos progenitores incrementan significativamente el riesgo de desarrollar un rendimiento lector insuficiente.

3. Dificultades en el uso de estrategias de lectura y autorregulación.

Una señal relevante en secundaria es la escasa utilización de estrategias de lectura y metacomprepción. La ausencia de mecanismos como la formulación de inferencias, la autoevaluación de la comprensión o la planificación para abordar textos complejos se vincula con un bajo rendimiento lector. Esta falta de autorregulación, además, limita la transferencia de estrategias a diferentes tipos de textos, dificultando el aprendizaje en áreas curriculares diversas. Los estudiantes que no generalizan lo aprendido a nuevos contextos muestran una comprensión superficial, lo cual es especialmente problemático en los niveles superiores del sistema educativo.

4. Conocimientos previos limitados.

Los estudiantes que poseen bajo conocimiento previo y vocabulario, o aquellos que no los activan o no logran vincular sus conocimientos previos con lo que leen, tienen mayores dificultades para construir significado, especialmente al enfrentarse a textos expositivos.

5. Desconocimiento de estructuras textuales.

La falta de familiaridad con las estructuras textuales (por ejemplo, causa-efecto, comparación, problema-solución) dificulta la navegación y comprensión de textos académicos. Estas carencias conceptuales y estructurales deben ser consideradas como signos de alerta de posibles dificultades de comprensión lectora.

6. Autopercepción de baja competencia.

La baja autoeficacia lectora, es decir, la percepción negativa en el alumnado sobre su propia competencia lectora emerge como un factor crítico en la consolidación de dificultades lectoras. El alumnado que no confía en sus habilidades tiende a evitar las actividades de lectura, se involucra menos en tareas académicas que requieren

comprensión lectora y muestra una menor persistencia frente a los desafíos académicos.

7. Falta de motivación lectora. Gran parte del alumnado de secundaria con dificultades lectoras muestra actitudes de evitación hacia la lectura. Esta percepción negativa suele estar acompañada de una disminución de la motivación intrínseca, lo que intensifica la desconexión con el aprendizaje lector. Esta evitación, junto con la percepción de que los textos son poco relevantes o excesivamente difíciles, reduce la dedicación y el esfuerzo invertido en las tareas de lectura. Incluso en alumnado que expresa cierto interés por la lectura, la falta de participación en actividades académicas lectoras es un perfil de riesgo identificado como especialmente vulnerable.

8. Ausencia de tiempo dedicado a la lectura por placer. Durante la adolescencia, se observa una disminución generalizada en la frecuencia de lectura por placer, pero este fenómeno afecta de manera desigual al alumnado. Quienes sustituyen la lectura por otras actividades presentan una menor exposición al lenguaje complejo, lo que puede limitar su desarrollo lingüístico. Esta preferencia por formas de ocio menos demandantes en términos lingüísticos, especialmente si no se compensa con otras fuentes de lectura significativa, representa una señal de alerta. Asimismo, las diferencias de género en los hábitos lectores, con las chicas adolescentes leyendo más ficción y mostrando un rendimiento superior, sugieren que ciertos patrones culturales y actitudinales pueden influir en la aparición de dificultades. Además, se encuentra sistemáticamente que es la ausencia o escasa lectura por placer de libros en papel la que más se asocia a baja competencia lectora, mientras que el tiempo de lectura autónoma en medios digitales no parece ser un buen factor para predecir dicha competencia.

9. Dificultades académicas generalizadas. El alumnado con dificultades lectoras suele presentar también problemas de atención sostenida, control inhibitorio y cambio de foco atencional, lo cual compromete tanto la comprensión lectora como el compromiso académico general. Estas limitaciones se asocian con un menor uso de estrategias

metacognitivas y con dificultades para mantener el esfuerzo en tareas complejas.

10. Desfase entre habilidades lectoras y otras áreas académicas. En educación secundaria, los textos se vuelven más extensos, densos y especializados. Una cantidad notable de adolescentes con dificultades lectoras experimenta un desajuste creciente entre sus competencias y las demandas curriculares, especialmente en escritura argumentativa, acceso a textos académicos complejos y uso de lenguaje especializado. Esta brecha puede ocultarse detrás de un rendimiento superficialmente aceptable, pero se manifiesta en bajo desempeño en tareas de integración textual, inferencias y redacción. La identificación de este desfase es especialmente clave para reconocer dificultades de comprensión lectora.

11. Factores relativos al contexto familiar:

a. Historia familiar de dificultades lectoras. Los antecedentes familiares de dislexia o de problemas de lectura y escritura constituyen uno de los factores de riesgo más fiables. Hay que prestar especial atención a este factor, que puede explorarse mediante entrevistas con los progenitores.

b. Nivel educativo bajo de los padres. Un bajo nivel de estudios alcanzado por la madre se ha relacionado con una mayor probabilidad de que el estudiante presente dificultades lectoras, posiblemente por su asociación con una menor exposición continuada al lenguaje escrito, menos recursos en el hogar y menor acompañamiento lector. Esta relación no implica una responsabilidad individual, sino que refleja un patrón social ampliamente documentado: en muchos contextos, las madres asumen de forma principal el rol en la crianza y el acompañamiento educativo. Por este motivo, el nivel educativo del padre no sueleemerger como factor de riesgo fiable en los estudios, aunque también influye en el entorno alfabetizador del hogar.

c. Entorno alfabetizador pobre. Un entorno familiar con poca lectura entre sus miembros, escasos libros disponibles y actitudes poco positivas hacia la lectura

representa un factor ambiental de riesgo significativo. El alumnado con menor exposición a la lectura por placer y escasa motivación hacia la lectura entre sus familiares pueden mostrar dificultades en comprensión lectora.

- d. **Entornos en riesgo de exclusión y limitaciones socioeconómicas.** La pertenencia a contextos de pobreza o grupos sociales minoritarios, y la acumulación de múltiples factores de vulnerabilidad contextual, refuerzan la probabilidad de trayectorias lectoras persistentemente bajas. Sin embargo, es importante señalar aquí que las dificultades en la competencia lectora aparecen en todas las situaciones relativas al estatus socioeconómico de los estudiantes.

2

Herramientas para la detección de posibles casos de estudiantes con dificultades

Presentamos aquí diversas herramientas que pueden ser útiles para el cribado de estudiantes con posibles dificultades en la lectura en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Aunque existen pruebas que forman parte de baterías comerciales de evaluación psicopedagógica, aquí nos limitaremos a herramientas de libre acceso: algunas incluidas en guías/protocolos elaborados por comunidades autónomas en España, y otras desarrolladas y difundidas a través de publicaciones científicas especializadas. Si bien estas herramientas pueden ser útiles para la identificación temprana, conviene señalar que muchas de ellas carecen de baremos normativos con puntos de corte que permitan discriminar de forma clara al alumnado en riesgo. En estos casos, la interpretación de los resultados recae en el equipo docente, incluyendo a especialistas en atención a la diversidad y orientación, que deben apoyarse en su juicio y otros indicadores del contexto para tomar decisiones.

3

PRODISCAT: Los Protocolos de Detección y Actuación en la Dislexia, publicados por la Generalitat de Catalunya, ofrecen varios cuestionarios adaptados respectivamente para cada tramo escolar con ítems de respuesta Sí/No. Ofrecen un protocolo dirigido a alumnado de educación secundaria y otro para alumnado de ciclos formativos y bachillerato. Los ítems en negrita se consideran indicadores de alto riesgo y funcionan como puntos de corte cualitativos. El resto de los ítems recoge dificultades que deben tenerse en cuenta en la intervención. No incluye baremos cuantitativos. [Enlace](#).

EDDIX: Instrumento diseñado para docentes que puede utilizarse con alumnado de 12 años. Está compuesto por 29 ítems organizados en siete dimensiones: conciencia fonológica, procesos perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos, fluidez y ortografía. Utiliza una escala tipo Likert de cuatro puntos que permite valorar la frecuencia de las conductas observadas. La escala ha sido validada estadísticamente y presenta alta fiabilidad interna. Además, incluye baremos normativos y un punto de corte, establecido en una puntuación total de 53, correspondiente al percentil 80. A partir de este valor se considera

BLOQUE 2

que el alumnado evaluado se encuentra en situación de riesgo de dislexia. [Enlace](#).

Guía de evaluación de destrezas lectoras en educación secundaria de la Junta de Andalucía: Proporciona una prueba para realizar un cribado de dificultades tanto en la precisión, la interpretación de los signos de puntuación y la velocidad de la lectura, como en comprensión lectora. Dirigida a alumnado de 4º de secundaria. La guía incluye baremos normativos y tablas de percentiles derivados de amplias muestras representativas, lo que permite comparar el rendimiento individual con el del conjunto de la población. [Enlace](#).

Protocolo de la Consellería de Educación de Galicia: Incluye dos cuestionarios de detección temprana: uno para la familia y otro para el profesorado. Ambos recogen indicadores organizados por etapas educativas, incluyendo la etapa de educación secundaria. Evalúan aspectos relacionados con lenguaje, atención, motricidad, lectoescritura y comportamiento. Utilizan una escala de respuesta gradual (0–2). No incluye baremos ni puntos de corte. [Enlace](#).

PRODISLEX: Protocolos organizados por etapas educativas (Educación Infantil y los tres ciclos de Educación Primaria) elaborados por la asociación DISFAM, la Universidad de las Islas Baleares y un equipo de docentes colaboradores. Su objetivo es identificar signos tempranos de riesgo de dislexia. Cada protocolo incluye un cuestionario extenso dividido por áreas (lectura y escritura, lenguaje oral, matemáticas, memoria, atención, salud, coordinación, entre otras) que se responde mediante una escala dicotómica: sí, no o sin evidencia. La acumulación de indicadores orienta al profesorado en la necesidad de derivación al equipo de orientación o a especialistas para una evaluación más profunda. No incluyen baremos ni puntos de corte numéricos. [Enlace](#).

Cuestionario de estrategias lectoras de textos académicos: El Survey of Reading Strategies (SORS), adaptado al español por Ramírez y Pereira (2006), es un cuestionario que evalúa el uso de estrategias metacognitivas durante la lectura de textos académicos. Aunque estos autores lo han puesto a prueba para la lectura de textos en inglés como lengua extranjera, puede utilizarse para cualquier lectura académica. Está dirigido a estudiantes de 16 a 19 años, pero puede utilizarse con estudiantes de 14-15 años. Consta de 24 ítems con escala Likert de 1 a 5 y permite

identificar el nivel de conciencia lectora del estudiante. Incluye puntos de corte que clasifican el uso de estrategias en nivel alto, medio o bajo (aunque solo para estudiantes de 16-19 años), lo que facilita su aplicación en contextos educativos. [Enlace](#).

Cuestionario de Estrategias Metacognitivas de Comprensión de Textos Narrativos (CEMCoTeN): Elaborado por Larrañaga y Yubero (2015), está diseñado para evaluar las estrategias que emplean los lectores al enfrentarse a textos literarios narrativos. Consta de 17 ítems organizados en tres dimensiones: estrategias globales de lectura, estrategias de personalización y estrategias de creatividad. El cuestionario se responde en una escala de frecuencia de 1 (nunca) a 4 (siempre). Aunque está pensado para estudiantes universitarios, puede aplicarse a estudiantes de últimos cursos de secundaria y de Bachillerato o ciclos formativos. Si bien ofrece niveles de análisis a través de medias y puntuaciones por subescalas, no incluye baremos normativos con puntos de corte, por lo que su interpretación queda a criterio del profesorado. [Enlace](#).

Cuestionario de motivación y hábitos lectores (ACTIM-LEC): Cuestionario adaptado y validado en español diseñado para evaluar distintos componentes del hábito lector en estudiantes de 6º de primaria y educación secundaria. Evalúa cinco dimensiones: motivación hacia la lectura, actitud hacia el estudio, lectura social, percepción de la competencia lectora e intereses lectores. Consta de 43 ítems en escala Likert de 4 puntos y ha demostrado buenas propiedades psicométricas (α global = 0.91). Incluye puntos de corte interpretativos: las puntuaciones superiores a 2.5 indican valoración positiva. Es una herramienta útil para detectar perfiles lectores en la adolescencia y planificar intervenciones educativas ajustadas. Puede descargarse en inglés (que puede traducirse y usarse, puesto que la versión en inglés es una traducción de la versión española). [Enlace](#).

ATLAS: Cuestionario de autoinforme diseñado para detectar dificultades de lectoescritura en población universitaria, pero puede utilizarse con estudiantes de últimos cursos de educación secundaria, bachillerato y ciclos formativos. Además, puede utilizarse para conocer posibles casos de dificultades lectoras en las familias del alumnado. [Enlace](#) (ver anexo).

2.1. Aspectos generales de las dificultades de lectura y comprensión en las distintas NEAE y principales estrategias para su afrontamiento

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) indica en su preámbulo que se deberá dedicar un tiempo diario a la lectura y que la comprensión lectora se trabajará en todas las áreas de Educación Primaria. Por otra parte, el artículo 4 establece que, a lo largo de la enseñanza básica, se debe garantizar una educación común para todo el alumnado, adoptando la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender.

En el artículo 71 se concreta que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) forma parte de esa diversidad. En esta categoría se incluye a aquel alumnado que requiere de una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, haberse incorporado tarde al sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar. En el Artículo 73 se especifica que el alumnado que presenta necesidades educativas especiales es el que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje.

El objetivo de esta sección es proponer un marco didáctico que nos oriente en la toma de decisiones a la hora de seleccionar estrategias, procedimientos y actividades que sean útiles para conseguir que el alumnado con necesidades, el más vulnerable, alcance una lectura lo más funcional y eficiente posible. La mejora de la competencia lectora en este alumnado es un tema de cierta urgencia social, ya que el nivel de este colectivo, de forma general, es relativamente bajo. Esto limita no solo su desarrollo escolar, sino también laboral y social.

3

Aspectos generales en el aprendizaje de la lectura

El aprendizaje de la lectura conlleva la adquisición y el desarrollo de dos habilidades básicas: la comprensión del lenguaje y la decodificación. La decodificación nos permite reconocer las palabras de un texto de forma fluida, es decir, con precisión, velocidad y una prosodia adecuada. Se ha encontrado que la relación entre la decodificación y la comprensión lectora en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria es significativa (Florit y Cain, 2011). No obstante, parece que en esta etapa el nivel de decodificación alcanzado es suficiente para tener éxito en la lectura, puesto que las intervenciones centradas en esta habilidad no muestran efectos positivos, o son mínimos, sobre la comprensión lectora (Ripoll y Aguado, 2014; Therrien, 2004). Esta afirmación no se puede generalizar al alumnado con NEAE, ya que de forma general presenta un bajo desempeño en las tareas de decodificación. Además, los programas de intervención destinados a la mejora del reconocimiento de palabras parecen tener efectos positivos, principalmente en el alumnado con dificultades más graves.

Los recursos didácticos mejor fundamentados para la mejora de la decodificación en el alumnado con NEAE son: la lectura repetida, la lectura coral, el establecimiento de metas medibles y el registro de los resultados de lectura a lo largo del tiempo. En la lectura repetida, leemos una lista de palabras o una sección de un texto en voz alta para actuar como modelo y luego el alumnado practica su lectura en voz baja entre tres y cinco veces. En la lectura coral, leemos al mismo tiempo que el alumnado una lista de palabras o una sección de un texto en voz alta, tratando de que sigan nuestra velocidad y ritmo. El establecimiento de metas medibles ayuda al alumnado a conocer cuáles son las características de la lectura fluida y a controlar su propio aprendizaje. Normalmente, las metas se relacionan con el número de palabras leídas correctamente o el tiempo máximo dedicado a la lectura. El registro de los resultados de lectura a lo largo del tiempo facilita la motivación del alumnado, ya que conoce sus avances, e identifica los aspectos en los que necesita mejorar.

Del mismo modo que podemos encontrar distintos componentes en la comprensión lectora,

también podemos considerar distintos aspectos que componen la comprensión del lenguaje. Por ejemplo, el modelo directo y de la mediación inferencial (Martínez-Cubelos y Ripoll, 2022) propone que las subhabilidades de la comprensión del lenguaje son: los conocimientos previos, el vocabulario, la habilidad inferencial y las estrategias de comprensión, que son un conjunto heterogéneo de procedimientos que pueden ayudar a solucionar problemas de comprensión o a profundizar en el significado de los textos. Este modelo es especialmente interesante para el diseño de programas de mejora de la comprensión lectora, ya que existen evidencias de que realizar en el aula actividades relacionadas con sus componentes impacta en la mejora de la comprensión lectora, tanto del alumnado en general como de aquel que presenta NEAE.

En el alumnado con NEAE, la forma en la que planificamos la enseñanza de la lectura es especialmente importante, ya que necesita que la información esté claramente estructurada, además de más repeticiones y de más tiempo para adquirir los aprendizajes. En este sentido, existen diferentes recursos didácticos que están bien fundamentados para afrontar su enseñanza de forma eficaz: la enseñanza directa, el modelado, la práctica guiada, la práctica independiente, la retroalimentación correctiva, las oportunidades múltiples para practicar las nuevas habilidades, la secuenciación de la dificultad de la tarea, los recordatorios constantes de cómo se usan las estrategias, los repasos acumulativos de los aprendizajes previos, las intervenciones intensivas y las intervenciones individuales o en pequeño grupo.

Según Swanson (1999), la enseñanza directa engloba aquellas prácticas que al menos tienen cuatro de las siguientes características: dividimos la tarea en pasos, realizamos evaluaciones, informamos al alumnado repetidamente de sus resultados, proporcionamos representaciones gráficas de los contenidos, permitimos la práctica independiente a un ritmo personalizado, dividimos las instrucciones en pasos, el alumnado realiza las tareas en pequeño grupo, modelamos una habilidad, proporcionamos diferentes materiales, enseñamos de forma individual y realizamos preguntas.

El modelado, la práctica guiada y la práctica independiente son recursos didácticos que utilizamos para enseñar un contenido transfiriendo gradualmente la responsabilidad

al alumnado. Inicialmente usamos el modelado explicando de forma clara la habilidad o los conocimientos que queremos que aprendan. En el caso de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, como el resumen o los organizadores gráficos, nos apoyamos en la técnica conocida como pensamiento en voz alta, en la cual verbalizamos nuestros razonamientos y los motivos por los que tomamos diferentes decisiones al realizar una tarea. A continuación, usamos la práctica guiada, en la que aplicamos junto al alumnado los conocimientos o la habilidad enseñada a una tarea o actividad. En este paso ofrecemos todas las ayudas necesarias, las cuales se van retirando progresivamente, para que pueda realizar la tarea sin errores. Finalmente, el alumnado aplica los conocimientos o la habilidad a una tarea o actividad de forma independiente con nuestra supervisión.

La retroalimentación correctiva es un recurso en el que informamos al alumnado inmediatamente sobre el error que ha cometido. A continuación, le solicitamos que lo vuelva a intentar; si el error persiste, le ofrecemos ayuda. Si con la ayuda la respuesta sigue siendo errónea, le facilitamos el modelo correcto indicándole que lo repita.

4 Principales estrategias para el afrontamiento de la lectura en las distintas NEAE

Los términos utilizados en la LOMLOE para identificar al alumnado con NEAE, en ocasiones, no coinciden con las categorías utilizadas en la investigación educativa o en el sistema sanitario. Por motivos prácticos, las principales estrategias para el afrontamiento de la lectura se proponen según la clasificación propuesta por la LOMLOE.

4.1. Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual

Según el DSM-5T-R, es decir, la 5.^a edición revisada del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2022), la discapacidad intelectual es un trastorno que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual y del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico. El aprendizaje de la lectura en este alumnado es muy heterogéneo, estando condicionado por la gravedad de la discapacidad. Se ha encontrado que el 29.3% no ha aprendido a leer, el 6.8% está en la etapa logográfica (las palabras se aprenden de memoria), el 31.9% en la etapa alfabética (las palabras se leen por la ruta fonológica) y el 32% en la etapa ortográfica (las palabras se leen sin esfuerzo por la ruta visual) (Ratz y Lenhard, 2013).

Mejora de la comprensión lectora

Las estrategias que proponemos para la mejora de la comprensión lectora se basan en dos trabajos de revisión que han considerado al alumnado con discapacidad intelectual de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Joseph et al., 2021; Shelton et al., 2019). Los resultados encontrados sugieren que parecen ser útiles algunas estrategias como:

Vocabulario:

- Enseñar vocabulario.

- Estrategia de las palabras clave.

Comprensión de estructuras lingüísticas:

- Inferencias.
- Analogías.
- Deducciones.
- Inducciones.
- Opuestos.

Comprensión de la estructura del texto:

- Mapa de la historia.
- Estructuras textuales expositivas.

Estrategias de comprensión:

- Enunciados basados en reglas (rule-based statement).
- Activar conocimientos previos.
- Estrategia de paráfrasis o RAP (read-ask-paraphrase).
- Enseñanza recíproca.
- Organizador gráfico basado en preguntas Q.
- Organizador gráfico KWL (know-want-learned).
- Procedimiento RAAC (reread-adapt-answer-comprehend).
- Preexaminar.
- Identificar la idea principal del párrafo.
- Autopreguntas.
- Relectura.
- Resumen.
- Predicciones.

Otras:

- Reconto de narraciones.
- Responder a preguntas.

DIFICULTADES DE LECTURA Y COMPRENSIÓN (EI-EP)

BLOQUE 2

El programa LECRIT se ha utilizado para enseñar a jóvenes con discapacidad habilidades de lectura crítica, como reconocer información contradictoria o valorar la fiabilidad de fuentes de información (Delgado et al., 2019). El manual para su aplicación y las presentaciones con los textos y las actividades se ofrecen de forma gratuita en la web de ERI-Lectura ([enlace](#)).

Este programa trata de enseñar que en internet existe información contradictoria, poco fiable y engañosa y de dar criterios para valorarla. Para ello, muestra distintos tipos de páginas web, con y sin control sobre la información que publican, y ofrece criterios para valorar la credibilidad de un autor o una fuente. También incluye algunas actividades en las que poder poner en práctica esos conocimientos.

Figura 1. Ejemplo del programa LECRIT (Nº Registro: UV-MET-202183R)

The screenshot shows a web browser with the URL www.clinicadenutricion.net/. The main content is a page titled "CLINICA DE NUTRICIÓN" with a sub-section "Tipos de Dietas para Adelgazar Adecuadamente". The sidebar on the right contains the following text:

LECTURA
Estructura de Recerca
Interdisciplinar
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

¿Dónde está escrito?
Web: Clínica de nutrición
¿Quién es el autor?
Autor: Eva Vila
Profesión: Médica

A red arrow points from the sidebar text "¿Dónde está escrito?" to the word "nutrición" in the main text. Another red arrow points from the sidebar text "¿Quién es el autor?" to the author's name "Eva Vila". A third red arrow points from the sidebar text "Profesión: Médica" to the word "Médica" in the author's title.

38

Eva Vila
Médica nutricionista.

Autores: V. Ávila, I. Fajardo, P. Delgado, L. Salmerón.
LECRIT
(PROGRAMA DE FORMACIÓN EN LECTURA CRÍTICA EN INTERNET)
Nº Registro: UV-MET-202183R

4.2. Necesidades educativas especiales por trastorno del espectro autista

Según el DSM-5-TR (APA, 2022), el trastorno del espectro autista (TEA) se refiere a un conjunto tanto de deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social como de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, los cuales causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual. De la

misma forma que en la discapacidad intelectual, el aprendizaje de la lectura en este alumnado es muy heterogéneo, estando condicionado por la gravedad del trastorno. No obstante, a grandes rasgos, el rendimiento en lectura es significativamente más bajo en comparación con el observado en el alumnado en general. Se ha sugerido que, habitualmente, presenta fortalezas relacionadas con la decodificación, pero que la comprensión lectora está altamente afectada debido a un bajo dominio de las habilidades lingüísticas. Sin embargo, parece que las investigaciones actuales no apoyan esa idea, ya que sugieren que únicamente alrededor del 18% muestra ese perfil (Solis y McKenna, 2023).

Mejora de la comprensión lectora

La recopilación de estrategias que proponemos para la mejora de la comprensión lectora se basa en las evidencias identificadas en tres revisiones sistemáticas en las cuales se considera al alumnado con TEA de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Rivero-Contreras y Saldaña, 2021; Singh et al., 2021; Tárraga-Mínguez et al., 2021).

Modificaciones en los textos:

- Contenidos relacionados con los intereses.
- Adaptación de los textos: longitud, dificultad e ideas detalle.

Vocabulario:

- Imágenes sobre el vocabulario clave.
- Enseñar vocabulario.

Comprensión de estructuras lingüísticas:

- Anáforas.
- Inferencias.
- Metáforas.
- Analogías.
- Deducciones.
- Inducciones.
- Opuestos.

Comprensión de la estructura del texto:

- Mapa de la historia.
- Mapa de eventos de los personajes (*character event map*).
- Mapa de toma de perspectiva (*perspective taking map*)
- Estructuras textuales expositivas.
- Imágenes sobre los eventos de la narración.

Estrategias de comprensión:

- Estrategia QAR (*question-answer-relationship*).

- Estrategia de paráfrasis o RAP (*read-ask-paraphrase*).
- Enseñanza recíproca.
- Organizadores gráficos: diagrama de Venn, organizador basado en preguntas Q.
- Preexaminar.
- Identificar la idea principal del párrafo.
- Estrategia TWA (*think before reading, think while reading, and think after reading*).
- Resumen.
- Predicciones.

Otras:

- Recontado de narraciones.
- Recontado de narraciones desde la perspectiva de un personaje.
- Responder a preguntas: qué, quién y dónde.

En la mejora de la comprensión lectora del alumnado con TEA parece ser útil la enseñanza directa, estando especialmente investigado el programa Corrective reading. Además, parece haber resultados positivos en experiencias en las que se trabaja en grupos cooperativos y en parejas de tipo mixto (el/la alumno/a con TEA trabaja con compañeros/as sin TEA), y en las que se usan recursos didácticos como los elogios verbales y la economía de fichas.

4.3. Necesidades educativas especiales por discapacidad visual

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), la discapacidad visual es la disminución total o parcial de la vista. Su gravedad se clasifica considerando la agudeza visual corregida en el mejor ojo (capacidad de distinguir detalles de forma nítida a una distancia determinada): leve (inferior a 6/12; pérdida aproximada de un 50%); moderada (inferior a 6/18; pérdida aproximada de un 77%); grave (inferior a 6/60; pérdida aproximada de un 90%); ceguera (inferior a 3/60; pérdida aproximada de un 95%). Además, considera que la discapacidad visual es grave o ceguera cuando el campo visual en el mejor ojo es inferior a 20 o a 10 grados, respectivamente (capacidad para percibir los objetos situados fuera de la visión central). Contamos con datos que indican que la competencia lectora del alumnado con discapacidad visual, tanto en letra impresa en tinta (en los casos que es posible) como en braille, es significativamente inferior en comparación con el alumnado que presenta una visión normal, principalmente en la decodificación (Santos y del Campo, 2008).

40

Mejora de la comprensión lectora

La mejora de la comprensión lectora en el alumnado con discapacidad visual ha recibido poca atención desde el ámbito de la investigación. En el alumnado que usa como sistema la letra impresa en tinta parecen funcionar algunos recursos como los dispositivos ópticos, los textos adaptados aumentando el tamaño de la letra, y la modificación del contraste y el color de la letra en textos digitales (Ferrell et al., 2006; McLaughlin y Kamei-Hannan, 2018). En el alumnado que usa el braille, se ha encontrado que reducir la velocidad de lectura mejora la comprensión lectora (Ferrell et al., 2006).

Necesidades educativas especiales por discapacidad auditiva

La Asociación Americana de Habla, Lenguaje y Audición (ASHA, s.f.) define la discapacidad auditiva como la incapacidad parcial o total para oír. Habitualmente se utiliza el término de hipoacusia cuando la incapacidad es parcial y el de cofosis cuando es total. Los datos hallados en diferentes investigaciones apoyan la idea de que los problemas auditivos conllevan que la

adquisición y el desarrollo de la lectura sea más lento y prolongado que en el alumnado oyente (Pérez y Domínguez, 2006). Las dificultades que experimenta con la lectura este alumnado están condicionadas por el grado de la pérdida auditiva (leve, moderada, severa y profunda), el momento en el que se produce (antes o después de la adquisición del lenguaje), las frecuencias del habla afectadas, la eficacia de ayudas como los audífonos o los implantes cocleares, y la modalidad comunicativa usada por los progenitores (oral o signada). En función de estos aspectos, el desarrollo lingüístico se verá afectado en mayor o menor medida, y sabemos que la morfosintaxis, el vocabulario y la pragmática se relacionan con la comprensión lectora; mientras que la fonología se vincula con la decodificación.

Mejora de la comprensión

Wang y Williams (2014) revisaron la investigación sobre enseñanza y mejora de la lectura en personas con discapacidad auditiva. No encontraron ninguna revisión sistemática cuantitativa que analizase la eficacia de intervenciones sobre la comprensión lectora, pero sí algunas síntesis de tipo descriptivo que mencionaban el uso de estrategias como:

Modificaciones en los textos:

- Adaptación de los textos: dificultad.
- Contenidos relacionados con los intereses.
- Vocabulario:
- Enseñar morfología.
- Definir palabras.
- Ver videos con subtítulos.
- Usar gestos asociados a palabras de alta frecuencia.
- Estrategia de las palabras clave.

Comprensión de estructuras lingüísticas:

- | • Inferencias.

Comprensión de la estructura del texto:

- Estructuras textuales expositivas.
- Mapa de la historia

Estrategias de comprensión:

- Activar conocimientos previos.
- Predicciones.
- Enseñanza recíproca.

Otras:

- Responder a preguntas.
- Visualizar o crear imágenes mentales.

El programa *Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromo perdido* (Domínguez et al., 2019) está diseñado para alumnado con dificultades de comprensión por discapacidad auditiva. Más específicamente, busca el desarrollo de sus habilidades morfosintácticas y de su habilidad lectora. En lugar de dirigirse a una edad o curso concreto, está pensado para alumnado con un nivel de competencia A2 en lengua española y podría utilizarse también con alumnado con discapacidad intelectual, trastornos de lenguaje o de incorporación tardía con desconocimiento del idioma.

Está dividido en seis unidades, que se agrupan en tres módulos centrados, respectivamente, en la ubicación, la temporalidad y la cantidad.

4.4. Necesidades educativas especiales por discapacidad auditiva

La Asociación Americana de Habla, Lenguaje y Audición (ASHA, s.f.) define la discapacidad auditiva como la incapacidad parcial o total para oír. Habitualmente se utiliza el término de hipoacusia cuando la incapacidad es parcial y el de cofosis cuando es total. Los datos hallados en diferentes investigaciones apoyan la idea de que los problemas auditivos llevan que la adquisición y el desarrollo de la lectura sea más lento y prolongado que en el alumnado oyente (Pérez y Domínguez, 2006). Las dificultades que experimenta con la lectura este alumnado están condicionadas por el grado de la pérdida auditiva (leve, moderada, severa y profunda), el momento en el que se produce (antes o después de la adquisición del lenguaje), las frecuencias del habla afectadas, la eficacia de ayudas

como los audífonos o los implantes cocleares, y la modalidad comunicativa usada por los progenitores (oral o signada). En función de estos aspectos, el desarrollo lingüístico se verá afectado en mayor o menor medida, y sabemos que la morfosintaxis, el vocabulario y la pragmática se relacionan con la comprensión lectora; mientras que la fonología se vincula con la decodificación.

Mejora de la comprensión

Wang y Williams (2014) revisaron la investigación sobre enseñanza y mejora de la lectura en personas con discapacidad auditiva. No encontraron ninguna revisión sistemática cuantitativa que analizase la eficacia de intervenciones sobre la comprensión lectora, pero sí algunas síntesis de tipo descriptivo que mencionaban el uso de estrategias como:

Modificaciones en los textos:

- Adaptación de los textos: dificultad.
- Contenidos relacionados con los intereses.

Vocabulario:

- Enseñar morfología.
- Definir palabras.
- Ver videos con subtítulos.
- Usar gestos asociados a palabras de alta frecuencia.
- Estrategia de las palabras clave.

Comprensión de estructuras lingüísticas:

- Inferencias.

Comprensión de la estructura del texto:

- Estructuras textuales expositivas.
- Mapa de la historia

Estrategias de comprensión:

- Activar conocimientos previos.
- Predicciones.
- Enseñanza recíproca.

Otras:

- Responder a preguntas.
- Visualizar o crear imágenes mentales.

El programa *Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromo perdido* (Domínguez et al., 2019) está diseñado para alumnado con dificultades de comprensión por discapacidad auditiva. Más específicamente, busca el desarrollo de sus habilidades morfosintácticas y de su habilidad lectora. En lugar de dirigirse a una edad o curso concreto, está pensado para alumnado con un nivel de competencia A2 en lengua española y podría utilizarse también con alumnado con discapacidad intelectual, trastornos de lenguaje o de incorporación tardía con desconocimiento del idioma.

Está dividido en seis unidades, que se agrupan en tres módulos centrados, respectivamente, en la ubicación, la temporalidad y la cantidad.

4.5. Necesidades por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación y trastornos graves de la comunicación y del lenguaje

La LOMLOE propone dos categorías relacionadas con los problemas del habla, el lenguaje y la comunicación, las cuales se han interpretado de forma diferente en distintas comunidades autónomas, pudiendo incluir distintos tipos de dificultades. Normalmente, las alteraciones que se consideran en estas categorías que tienen una repercusión directa en la adquisición y en el desarrollo de la lectura son: trastornos de los sonidos del habla (TSH) y trastornos del desarrollo del lenguaje (TDL).

El TSH es una alteración que afecta a la producción articulatoria de los sonidos (fonética) y a su correcta organización en el habla (fonología). En ocasiones impacta negativamente en el aprendizaje inicial de la lectura, pero no en la comprensión lectora. El TDL, tradicionalmente conocido como trastorno específico del lenguaje, es una alteración significativa en la adquisición y desarrollo del lenguaje, que no está justificada por ninguna causa física, neurológica, intelectual ni sensorial, en unas condiciones sociales adecuadas (Aguado et al., 2015). Se puede clasificar, en función de los componentes del lenguaje oral afectados, en dos subtipos: fonológico-sintáctico y sintáctico-semántico, estando siempre la

comprensión oral afectada en mayor o menor medida. Las dificultades de lectura parecen ser comunes en el TDL, ya que, en mayor o menor medida, las habilidades del lenguaje oral que se ven afectadas son importantes para la lectura (Ripoll, 2023).

Mejora de la comprensión lectora

Las referencias sobre lo que puede ser útil para mejorar la comprensión lectora en el alumnado con TDL son escasas. Se ha publicado, al menos, una investigación centrada en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Los hallazgos encontrados sugieren que son efectivas algunas estrategias como (Starling et al., 2012):

Modificaciones en los textos:

- Esquemas
- Desglosar los textos en secciones más pequeñas visualmente diferenciadas.
- Añadir el significado de palabras difíciles.

Vocabulario:

- Enseñar morfología.
- Definir palabras.
- Imágenes sobre el vocabulario clave.

Estrategias de comprensión:

- Elaborar organizadores gráficos de forma colaborativa.

Otras:

- Responder a preguntas.

4.6. Necesidades específicas de apoyo educativo por trastornos del aprendizaje

El DSM-5-TR (APA, 2022) utiliza el término «trastorno específico de aprendizaje» para referirse a una dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas relacionadas con la lectura, la escritura y el cálculo. Cuando las alteraciones afectan a la lectura, propone usar el término «trastorno específico de aprendizaje con dificultades

en la lectura» o «dislexia». La dislexia es una incapacidad específica de aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras, así como deficiencias en la escritura y en las capacidades de decodificación. Esas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje, que es a menudo inesperado en relación con otras capacidades cognitivas y a la adecuada instrucción escolar. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión lectora y una disminución de la experiencia con la lectura que puede impedir el desarrollo del vocabulario y de los conocimientos generales (Lyon et al., 2003).

Mejora de la compresión lectora

En el alumnado con dislexia es importante trabajar la decodificación, ya que hay algunos datos que sugieren que impacta positivamente en la comprensión lectora. Sin embargo, desde el inicio de la intervención se deben realizar actividades para facilitar la interpretación de los textos y el estudio de los contenidos curriculares. Algunas de las revisiones sistemáticas que han considerado al alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria con dislexia, en general, indican que resultan útiles algunas estrategias como (Filderman et al., 2022; Pyle et al., 2017; Scammacca et al., 2015):

Modificaciones en los textos:

- Resaltar las ideas importantes.
- Incluir ilustraciones.
- Esquemas.
- Recursos multimedia.

Vocabulario:

- Enseñar morfología.
- Definir palabras.
- Estrategia de las palabras clave.
- Escuchar textos leídos en voz alta
- Organizadores semánticos.

Comprensión de estructuras lingüísticas:

- Inferencias.

Comprensión de la estructura del texto:

- Estructuras textuales expositivas.

Estrategias de comprensión:

- Estrategia de paráfrasis o RAP (*read-ask-paraphrase*).
- Enseñanza recíproca.
- Activar conocimientos previos.
- Identificar ideas importantes.
- Resumen.
- Autopreguntas.
- Relectura.
- Estrategia de visualización.
- Predicciones.

Otras:

- Enseñar contenidos o conocimientos.
- Responder a preguntas.
- Escribir sobre lo leído: contestar a preguntas de desarrollo o tomar notas.
- Dispositivos de conversión de texto a voz.
- Escuchar grabaciones de los textos.

En español contamos con varias aplicaciones informáticas que se pueden utilizar con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria con dislexia: DyTECTive, UBinding, Glifing y Tradislexia. Sin embargo, presentan algunas limitaciones, como que su acceso es solo para profesionales, los precios de las suscripciones son elevados y, hasta donde sabemos, las evidencias sobre su eficacia son limitadas.

4.7. Necesidades específicas de apoyo educativo por trastornos de atención

El DSM-5-TR (APA, 2022) usa el término «trastorno por déficit de atención con hiperactividad» (TDAH) para referirse a un patrón

persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad. El TDAH se puede manifestar de tres formas: a) combinada en la cual se cumplen los criterios tanto de inatención como de hiperactividad-impulsividad; b) predominante con falta de atención; c) predominante hiperactiva-impulsiva. Algunos de los síntomas asociados a la inatención son: errores en las tareas escolares por descuido, no seguir las instrucciones y no terminar las tareas, desorganización en el trabajo o mala gestión del tiempo; mientras que los relacionados con la hiperactividad-impulsividad son: levantarse de la silla, correr en situaciones no apropiadas, hablar excesivamente, estar incómodo al permanecer quieto o no respetar el turno de conversación. Los déficits de la función ejecutiva presentes en este alumnado afectan tanto a la decodificación como a la comprensión lectora (Sánchez-Carmona et al., 2023).

Mejora de la comprensión lectora

Algunas de las revisiones sistemáticas que han considerado el trabajo explícito de la comprensión lectora, incluyendo a alumnado con TDAH de Educación Secundaria Obligatoria, muestran que las estrategias mejor fundamentadas son (Chan et al., 2022; Garwood et al., 2014; Stewart y Austin, 2019):

Modificaciones en los textos:

- Resaltar las ideas importantes.
- Esquemas.

Vocabulario:

- Enseñar morfología.
- Escuchar textos leídos en voz alta.
- Definir palabras.
- Debatir sobre el significado de las palabras.
- Proporcionar ejemplos.

Comprendión de estructuras lingüísticas:

- Inferencias.
- Analogías.
- Deducciones.
- Inducciones.

- Opuestos.

Comprendión de la estructura del texto:

- Estructuras textuales expositivas.

Estrategias de comprensión:

- Estrategia TWA (*think before reading, think while reading, and think after reading*).
- Estrategia PLANS (*pick goals, list ways to meet goals, and notes, sequence notes*).
- Autorregulación (propuesta de objetivos, autoseguimiento y autoevaluación).
- Organizadores gráficos.
- Activar conocimientos previos.
- Identificar ideas importantes.
- Resumen.
- Relectura.
- Detectar incongruencias.
- Predicciones.

Otras:

- Responder a preguntas.
- Escribir sobre lo leído: contestar a preguntas de desarrollo y tomar notas.

En los estudios aceptados en las revisiones sistemáticas sobre la mejora de la comprensión lectora también se utilizaban algunos recursos didácticos que parecen ser efectivos como: los planes de contingencia y la economía de fichas.

4.8. Necesidades específicas de apoyo educativo por situación de vulnerabilidad socioeducativa

Conceptualización

La categoría «situación de vulnerabilidad socioeducativa» engloba diferentes circunstancias que provocan que el alumnado se encuentre en un entorno social y familiar que afecta

negativamente a su educación, por ejemplo, familias desestructuradas, con bajos ingresos económicos o que viven en zonas marginales. Los resultados del *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes* (OECD, 2022) muestran que el alumnado de 15 años procedente de familias cuyos progenitores tienen bajos ingresos económicos y niveles educativos obtiene puntuaciones más bajas en comprensión lectora.

Mejora de la comprensión lectora

No se han publicado revisiones sistemáticas centradas en el alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa. No obstante, en la revisión realizada por Scamacca et al. (2015) se aceptaron investigaciones en las cuales participaba alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria procedente de familias con bajos ingresos económicos o minorías étnicas. En esas estrategias se usaron las siguientes estrategias:

Vocabulario:

- Organizadores semánticos.
- Definir palabras.
- Estrategia LINCS (*link-image-note-construct-self interest*).

Estrategias de comprensión:

- Autopreguntas.
- Estrategia de paráfrasis o RAP (*read-ask-paraphrase*).
- Estrategia ART (*ask-read-tell*)

Otras:

- Visualizar o crear imágenes mentales.

4.9. Necesidades específicas de apoyo educativo por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje

En la categoría de desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje se incluye el alumnado inmigrante cuya lengua materna es distinta del español. La problemática a la cual se enfrenta cuando accede a nuestro sistema educativo es doble, ya que tiene que aprender la lengua

de instrucción, tanto a nivel oral como escrito, mientras trata de adquirir los saberes básicos de las distintas áreas curriculares. Los resultados del *Estudio Internacional sobre el Progreso en la Competencia Lectora* (IEA, 2021) y del *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes* (OECD, 2022), indican que el alumnado inmigrante muestra un rendimiento inferior en lectura al de los nativos en Educación Primaria (26 puntos de diferencia), y que la brecha se acentúa durante la Educación Secundaria Obligatoria (32 puntos de diferencia). La LOMLOE también recoge la denominación «integración tardía al sistema educativo español» para referirse al alumnado inmigrante que procede de países hispanohablantes; sin embargo, no tiene por qué presentar dificultades de decodificación o de comprensión lectora.

Enseñanza inicial

En la atención del alumnado con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje es necesario abordar la enseñanza inicial de la lectura.

La agencia estadounidense What Works Clearinghouse (Gersten et al., 2007; Baker et al., 2014) ha sintetizado las evidencias disponibles sobre la enseñanza de la lectura en el alumnado con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje. Las guías que han publicado indican que, desde el inicio de su escolarización, se debe trabajar la conciencia fonológica, las correspondencias entre grafemas y sonidos, la fluidez lectora, el vocabulario y la comprensión, tanto oral como escrita. En español contamos con varios programas para la enseñanza de la lectura a este alumnado, como *Integra: manual de alfabetización para inmigrantes* (Capilla et al., 2022) y *Unidades didácticas de compensación* (Ruiz, 2002).

Además, existen muchos recursos de comprensión lectora para la enseñanza del español como lengua extranjera que aparecen etiquetados con el nivel de competencia al que se destinan, por ejemplo, en webs como DELE AHORA ([enlace](#)).

Mejora de la comprensión lectora

En el alumnado con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje la enseñanza de vocabulario académico es el núcleo central de las intervenciones para la mejora de la comprensión lectora, ya que su adquisición es esencial para poder interpretar los textos de las distintas áreas curriculares. Las estrategias mejor fundamentadas son (Gersten et al., 2007; Baker et al., 2014; Yapp, 2021):

Vocabulario:

- Enseñar morfología.
- Organizadores semánticos.
- Definir palabras.
- Descubrir el significado de palabras buscando pistas.
- Enseñar palabras de alta frecuencia en los textos académicos.
- Proporcionar ejemplos y contraejemplos.
- Debatir sobre el significado de las palabras.
- Imágenes sobre el vocabulario clave.
- Practicar la escritura de las palabras nuevas.

Comprendión de estructuras lingüísticas:

- Inferencias.

Comprendión de la estructura del texto:

- Estructuras textuales expositivas.

Estrategias de comprensión:

- Organizadores gráficos.
- Activar conocimientos previos.
- Autopreguntas.
- Identificar ideas importantes.
- Resumen.
- Predicciones.
- Autoexplicaciones.
- Estrategia pensar-emparejar-compartir (*think-pair-share*).

Otras:

- Reconto del texto
- Practicar la escritura de textos con ayuda de organizadores gráficos.
- Responder a preguntas.

5***Gestión de la mejora de la competencia lectora en aulas con alumnado diverso***

La mejora de la competencia lectora en aulas con alumnado diverso no es una tarea sencilla, puesto que requiere la puesta en marcha de estrategias flexibles y personalizadas para atender las diferentes necesidades. Para abordar este reto en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, resultan útiles algunas estrategias que se basan en la organización del alumnado para trabajar desde un enfoque colaborativo, como la práctica diferenciada (Lyon et al., 2021), la tutoría entre iguales (Alzahrani y Leko, 2017) y la lectura estratégica colaborativa (Cavendish y Hodnett, 2017).

5.1. Estaciones de aprendizaje

Las intervenciones individuales o en pequeño grupo cuentan con evidencias sólidas sobre su efectividad para la mejora de la lectura en el alumnado con NEAE. Sin embargo, esto no implica necesariamente que se realicen en espacios diferentes al aula ordinaria. De hecho, se ha encontrado que cuando se llevan a cabo en este contexto a través de la codocencia se obtienen mejores resultados (King-Sears et al., 2021). La práctica diferenciada a través de estaciones de aprendizaje es una estrategia utilizada en la codocencia que ha mostrado buenos resultados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo de esta estrategia es proporcionar al alumnado que enfrenta mayores desafíos educativos un apoyo intensivo para fortalecer las habilidades y los conocimientos que se consideran fundamentales para una comprensión lectora efectiva. Para mejorar esas habilidades y conocimientos a través de la práctica diferenciada a través de estaciones de aprendizaje usamos recursos didácticos que cuentan con evidencias como: el modelado, la práctica guiada y la práctica independiente. Posteriormente agrupamos al alumnado en tres grupos en función del nivel alcanzado: revisar, practicar y ampliar.

Las dos personas que nos encargamos de la docencia trabajaremos: una con el grupo «revisar» y otra con el grupo «participar». En el grupo «revisar» agrupamos al alumnado que ha presentado mayores dificultades para aplicar

las habilidades y los conocimientos enseñados a una tarea, por ejemplo, elaborar un resumen, realizar predicciones sobre los contenidos del texto, completar un organizador gráfico o activar conocimientos previos (práctica individual). Aquí utilizaremos el modelado y la práctica guiada para volver a enseñar el contenido, adaptando nuestro lenguaje y ofreciendo las ayudas y las adaptaciones necesarias para que el alumnado pueda aplicar sin errores lo aprendido.

En el grupo «practicar» realizamos actividades o tareas a través de la práctica guiada con el alumnado que necesita más repeticiones, pero sin adaptar la dificultad de la tarea. En el grupo «ampliar», el alumnado con mayor nivel trabaja de forma individual aplicando lo aprendido a tareas más difíciles. Las agrupaciones son flexibles y el alumnado rota entre los grupos en función de sus necesidades.

5.2. Tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales ha mostrado resultados positivos en varios trabajos de síntesis con alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria con necesidades educativas. Se trata de una estrategia en la cual emparejamos al alumnado para que supervisen mutuamente la lectura en parejas. Es habitual, aunque no siempre es así, que los papeles de lector y supervisor vayan rotando. En inglés se han publicado diferentes programas basados en esta estrategia, siendo los mejor fundamentados *ClassWide Peer Tutoring* (CWPT) y *Peer-Assisted Learning Strategies* (PALS).

El programa CWPT, habitualmente, se implementa de manera semanal, conformando dos grupos que, a su vez, se agrupan en parejas. En estas parejas, el alumnado actúa por turnos como lector o supervisor. El supervisor realiza preguntas (quién, qué, cuándo, dónde y por qué), actuando de la siguiente forma ante las respuestas del lector: a) asigna puntos cuando es correcta; b) explica los motivos cuando es incorrecta. Nosotros también damos puntos al alumnado supervisor por desempeñar correctamente su rol. Todos los días informamos al grupo aula de los puntos que ha obtenido cada equipo y, el último día de la semana, de cuál ha conseguido el mayor número.

En cada una de las sesiones del programa PALS, los roles de lector y supervisor también rotan. En la primera parte de la sesión el alumnado, por turnos, utiliza la técnica de lectura compartida: un

miembro de la pareja lee en voz alta una parte del texto, mientras que la otra persona supervisa la lectura en voz baja y corrige los posibles errores (volver a leer las palabras de forma aislada y en la frase en la que se encuentran).

En la segunda parte de la sesión, el alumnado lee párrafos del texto por turnos y realiza un resumen que debe incluir: de quién o de qué trata el párrafo, lo más importante que se dice del quién o el qué, y la idea fundamental, intentando describirla en 10 palabras o menos. Si el resumen no es adecuado, quien está supervisando solicita la revisión del párrafo y un nuevo resumen.

En la tercera parte de la sesión, el alumnado realiza predicciones después de la lectura de una sección del texto. Normalmente, se lee la primera parte de una página y, a continuación, se intenta adivinar qué va a aparecer en la segunda mitad.

Se suelen realizar tres o cuatro sesiones semanales de unos 35 minutos de duración. El alumnado es recompensado con un punto por cada actividad realizada (lectura, predicción, respuesta, resumen...), los cuales se acumulan para canjearlos por premios.

En español contamos con un programa basado en la tutoría entre iguales que ha mostrado buenos resultados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria: *Leemos en parejas. Tutoría entre iguales para la competencia lectora* (Durán y Vidal, 2004). El alumnado se organiza en parejas, según el rol previamente asignado: lectura o supervisión. Estos roles pueden ir rotando o ser fijos; en este caso, se otorga el papel de supervisión al alumnado que tiene más nivel de comprensión lectora. Las sesiones se organizan en tres bloques: *leemos en parejas, comprensión del texto y lectura expresiva*.

En el primer bloque se realizan actividades previas a la lectura (establecer objetivos de lectura, activar conocimientos previos, elaborar hipótesis...), la lectura por parte de quien tiene el rol de supervisión para actuar como modelo, la lectura conjunta y la lectura por parte de quien tiene el rol de lectura, usando la técnica PPP (*pause-prompt-praise*). Si quien está leyendo comete un error, la persona que supervisa espera cinco segundos para ver si lo corrige espontáneamente; si no lo hace, le proporciona pistas para hacer la lectura correcta y, cuando lo consigue, le elogia.

En el segundo bloque se comprueban los objetivos y las hipótesis iniciales, se identifican las ideas principales y se formulan y responden preguntas (literales, inferenciales y críticas).

En el tercer bloque, quien tiene el rol de lectura practica la lectura expresiva del texto.

5.3. Lectura estratégica colaborativa

La lectura estratégica colaborativa cuenta con evidencias sobre su eficacia para la mejora de la comprensión lectora en alumnado diverso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En este programa primero enseñamos por pasos, a través del modelado, cuatro estrategias de forma individual: *echar un vistazo* (preview), *clic-clac* (click & clunk), *pilla la idea* (get the gist) y *remata* (wrap-up). Luego, el alumnado, en pequeño grupo, aplica las estrategias con nuestra supervisión. Inicialmente se trabaja únicamente una estrategia en el grupo hasta que sea capaz de aplicarla de forma correcta. Una vez que ha conseguido utilizar las cuatro estrategias de forma individual con éxito, el grupo trabaja de forma conjunta las cuatro estrategias.

La estrategia *echar un vistazo* (preview) consiste en activar conocimientos previos y en realizar predicciones; *clic-clac* (click & clunk) consiste en autosupervisar la comprensión, preguntándose si se ha comprendido una parte del texto (clic: sí; clac: no, volver a leer); *pilla la idea* (get the gist) trata de identificar las ideas importantes de lo que se está leyendo; y *remata* (wrap-up) consiste en reflexionar sobre lo aprendido del texto y en formular y responder preguntas.

Es habitual que, mientras que el grupo trabaja estas estrategias, vaya completando una ficha u organizador gráfico en la que se anotan los resultados de la aplicación de las cuatro estrategias.

6

Las adaptaciones metodológicas ante dificultades de lectura y comprensión

Garantizar que los materiales escritos sean accesibles para todas las personas, especialmente aquellas con dificultades lectoras, es un requisito clave para una educación inclusiva y equitativa, tanto para la enseñanza como para la evaluación. En este apartado se exponen distintas estrategias destinadas a mejorar la comprensión y accesibilidad de los textos, atendiendo tanto a aspectos lingüísticos como visuales y estructurales.

6.1. Accesibilidad del material escrito

La accesibilidad de los textos es un aspecto fundamental para garantizar que todas las personas puedan comprender y utilizar la información escrita. En esta sección se presentan tres estrategias complementarias que contribuyen a hacer los textos más comprensibles y usables para un público amplio, especialmente para quienes enfrentan dificultades lectoras. La primera es la adaptación a lectura fácil, que transforma el lenguaje y la estructura del texto para facilitar su comprensión. La segunda aborda el formateo visual de los textos, con el fin de mejorar su legibilidad y reducir la carga cognitiva en la decodificación. Finalmente, se exploran dos métodos de mejora de la cohesión y comprensión del contenido, orientados a facilitar el aprendizaje en contextos educativos. Cada técnica responde a necesidades específicas y puede aplicarse de manera combinada para promover una comunicación más clara, accesible e inclusiva.

6.1.1. Adaptación a lectura fácil

Las adaptaciones de textos a lectura fácil son una herramienta que busca facilitar la comprensión de la información escrita para personas con dificultades significativas en lectura, como el alumnado con discapacidad intelectual o dificultades importantes debido a dislexia. Consisten en modificar el contenido, tanto en su lenguaje como en su estructura, para que sea más accesible a personas con dificultades de comprensión lectora. Esto

no significa simplemente usar palabras más sencillas, sino también organizar las ideas de manera clara, utilizar frases breves y evitar conceptos abstractos o técnicos que puedan dificultar la lectura. El propósito principal de estas adaptaciones es garantizar el derecho a la información de todas las personas, especialmente de aquellas que, por diferentes razones, encuentran barreras en los textos convencionales.

Además, este tipo de textos puede resultar útil para cualquiera que desee una comunicación más clara y directa. La adaptación de un texto a lectura fácil implica varios cambios importantes. Se emplea un lenguaje claro y cotidiano, evitando palabras poco frecuentes o difíciles. Las frases se construyen de forma simple y breve, transmitiendo una sola idea por oración o párrafo. Además, se cuida el diseño visual, utilizando tipografías legibles, buen espaciado y, en ocasiones, apoyos gráficos como imágenes o pictogramas que refuerzan el contenido. Es fundamental que los textos sean revisados y validados por personas con dificultades lectoras, para asegurar que realmente resultan comprensibles para dicha población.

Existen diversas guías muy detalladas para la elaboración o adaptación de textos a lectura fácil. Entre ellas destacan la guía editada por Real Patronato sobre Discapacidad ([enlace](#)), la elaborada por la Asociación Española de Normalización ([enlace](#)), o la editada por Plena Inclusión ([enlace](#)).

6.1.2. Edición de textos para alumnado con dificultades en la decodificación.

El diseño del texto es un aspecto clave para favorecer la accesibilidad y la comprensión lectora, especialmente en personas con dislexia u otras dificultades de lectura. Aplicar ciertos principios de formateo puede mejorar significativamente la legibilidad y reducir el esfuerzo cognitivo durante la lectura. A continuación, se presentan las principales recomendaciones organizadas en torno a cinco áreas: tipografía, diseño de página, uso del color, medios y elementos visuales (Camargo et al., 2024).

En el ámbito de la tipografía, se recomienda utilizar fuentes de tipo Sans Serif, como Arial, Verdana, Tahoma o Century Gothic. Estas tipografías tienen formas más limpias y simples, lo que facilita la identificación de las letras.

Es preferible evitar estilos como cursivas, subrayados o el uso excesivo de mayúsculas sostenidas, ya que dificultan la fluidez de lectura. El uso de negrita puede ser útil para destacar información importante, siempre con moderación. El tamaño de la fuente debe ser como mínimo de 12 puntos, y puede ampliarse hasta 18 o más si es necesario. Además, se aconseja aumentar ligeramente el espacio entre letras, lo que contribuye a una mejor diferenciación visual de los caracteres.

En cuanto al diseño de página, es fundamental mantener una estructura clara y ordenada. Se recomienda alinear el texto a la izquierda y evitar la justificación, ya que los bordes irregulares ayudan a guiar visualmente la lectura. También se debe evitar el uso de columnas múltiples. El espaciado entre líneas debe incrementarse alrededor de un 150% respecto al tamaño de la fuente, y se aconseja dejar un espacio adicional entre párrafos. Las líneas de texto deben tener una longitud moderada, con un máximo de entre 60 y 70 caracteres por línea, para facilitar el seguimiento visual y evitar retrocesos innecesarios durante la lectura.

El uso del color también juega un papel importante en la legibilidad. Se recomienda emplear combinaciones de alto contraste, preferiblemente con texto oscuro sobre fondo claro, pero sin utilizar blanco puro. Tonos suaves como el beige o el gris claro para el fondo resultan más cómodos para la vista. Es importante evitar patrones o imágenes de fondo que puedan interferir con el texto. Aunque no hay un consenso amplio sobre colores específicos a evitar, es prudente minimizar el uso de tonos muy saturados o llamativos, como el rojo, verde o rosa, que podrían causar fatiga visual.

Respecto al medio de presentación, aunque muchas de estas recomendaciones se aplican tanto a formatos impresos como digitales, en dispositivos electrónicos es necesario considerar factores como el tamaño de la pantalla, la resolución y la iluminación ambiental. Es preferible evitar reflejos o brillos excesivos, y optar por pantallas de buena calidad o impresiones en papel mate.

Por último, el uso de imágenes debe estar cuidadosamente planificado. Los elementos visuales, como pictogramas, ilustraciones o diagramas, deben complementar el contenido del texto, ayudando a reforzar su significado.

Estos recursos visuales deben ser familiares, claros y fácilmente reconocibles para evitar interpretaciones erróneas. La sobrecarga de elementos gráficos debe evitarse para no dificultar la concentración y comprensión del texto, evitando especialmente el uso de imágenes meramente decorativas. Estas indicaciones permiten crear materiales más accesibles, inclusivos y eficaces para estudiantes con dificultades lectoras, y pueden beneficiar también a otros perfiles de personas, promoviendo una comunicación más clara.

6.1.3. Mejora de la comprensión y cohesión de las ideas contenidas en el texto

La mejora de los textos académicos es una estrategia fundamental para facilitar el aprendizaje del estudiantado. Existen distintos procedimientos que pueden aplicarse con este fin, y entre ellos destacan dos enfoques que responden a concepciones distintas sobre cómo se comprende un texto (Vidal-Abarca et al., 2000): uno orientado a simplificar la lectura reduciendo la carga inferencial, y otro orientado a estimular la elaboración activa de las personas que leen. A continuación, se describen ambos métodos, sus objetivos y su aplicación mediante ejemplos.

50

Método de superposición argumental. Este método consiste en identificar los puntos del texto donde no hay una conexión explícita entre frases o ideas, y añadir elementos que refuerzen la coherencia local. El procedimiento se centra en repetir términos clave, aclarar referencias ambiguas y explicitar relaciones causales o temporales que, en el texto original, están implícitas. El lector ya no necesita deducir por sí mismo estas conexiones, porque el texto se las ofrece de manera directa. Su objetivo es reducir la necesidad de inferencias y facilitar la comprensión literal o superficial del contenido. Esto resulta especialmente útil para alumnado con menos experiencia o con dificultades para activar conocimientos previos durante la lectura. Busca clarificar y simplificar el texto para mejorar su accesibilidad inmediata.

Ejemplo:

Texto original: «Durante el siglo XIX, Rusia se mantuvo al margen de las revoluciones que transformaron Europa. El poder estaba en manos de los zares, quienes reprimieron los intentos de cambio. En 1905 hubo protestas. El zar hizo concesiones.»

Possibles problemas de comprensión:

- No se explicita que las protestas estaban relacionadas con la represión anterior
- El término *zares* puede resultar desconocido o poco claro para algunos lectores.
- No se dice claramente quién protestó ni qué tipo de concesiones se hicieron.
- El lector debe hacer varias inferencias para establecer la relación entre las ideas.

Versión adaptada con superposición argumental:

«Durante el siglo XIX, Rusia se mantuvo al margen de las revoluciones políticas, económicas y sociales que transformaron Europa occidental. En ese período, el poder político en Rusia estaba concentrado en manos de los *zares*, que eran los dictadores rusos, quienes reprimieron con firmeza cualquier intento de reforma por parte de los sectores sociales descontentos. En 1905, como consecuencia de esta represión y del creciente malestar social, diversos grupos —obreros, campesinos y estudiantes— organizaron protestas masivas. Como respuesta, el zar Nicolás II realizó algunas concesiones políticas, como la creación de una asamblea consultiva llamada Duma.»

Cambios realizados:

- Se repiten y aclaran términos clave («poder político», «*zares*», «emperadores rusos») para evitar ambigüedades.
- Se explicita la relación causa-consecuencia entre represión y protestas.
- Se identifican los actores («diversos grupos») y las acciones («organizaron protestas masivas»).
- Se especifica la naturaleza de las concesiones («creación de una asamblea consultiva llamada Duma»).

Método de construcción causal. Este método parte de una lógica opuesta. En lugar de reducir la actividad inferencial del lector, busca estimularla. Para ello, se introducen elementos en el texto que funcionan como disparadores de inferencias

causales. Estos añadidos no explicitan por completo la relación entre los hechos, sino que ofrecen pistas o elementos intermedios que invitan al lector a establecer conexiones más profundas entre las ideas. Se favorece así la comprensión global y significativa del texto. Su objetivo es promover una lectura activa, en la que el lector construya una representación coherente de los hechos, integrando la información nueva con sus conocimientos previos. Este tipo de comprensión se asocia con aprendizajes más duraderos y con una mejor capacidad para responder a preguntas inferenciales. Busca profundizar en la comprensión al estimular la elaboración personal del lector.

Ejemplo:

Texto original: «Durante el siglo XIX, Rusia se mantuvo al margen de las revoluciones europeas. El poder estaba en manos de los zares.»

Versión adaptada con construcción causal: «Durante el siglo XIX, Rusia se mantuvo al margen de los grandes cambios políticos que vivieron otros países europeos. Allí, el poder seguía concentrado en manos de los zares, que evitaban cualquier intento de transformación. Esta situación hizo crecer el descontento entre muchos grupos sociales, lo que más adelante daría lugar a una fuerte revolución.»

Cambios realizados:

- Se introducen pistas sobre el contraste entre Rusia y otros países sin explicarlo todo.
- Se mantiene el término *zares* sin definirlo directamente, dejando espacio a que el lector recurra a su conocimiento previo o lo infiera.
- Se sugiere una cadena causal (poder absoluto → descontento → revolución), pero sin detallar todos los vínculos.
- Se estimula al lector a conectar ideas y a reconstruir el sentido general del proceso histórico.

6.2. Recursos técnicos

Lamentablemente, no existe una gran variedad de recursos tecnológicos que nos permitan automatizar la mejora de la accesibilidad de los textos escritos. Además, en muchas ocasiones se crean aplicaciones que parten de iniciativas públicas (como proyectos de investigación), que posteriormente desaparecen porque no disponen de fondos para su mantenimiento. Aun así, existen algunas posibilidades, por lo que nos centraremos en algunos ejemplos de opciones gratuitas.

Lectura fácil: ATECA. Es una aplicación desarrollada por el Centro Español de Accesibilidad Cognitiva (CEACOG), cuyo propósito es automatizar el proceso de adaptación a lectura fácil. Utiliza inteligencia artificial para analizar textos escritos y sugerir modificaciones que los hagan más comprensibles. Se basa en la norma UNE 153101:2018 EX, que ofrece recomendaciones para elaborar documentos en lectura fácil, y permite detectar elementos del texto que no cumplen con sus pautas, proporcionando propuestas de mejora. Está actualmente en fase piloto y en proceso de mejora continua. El uso de prueba puede solicitarse a través de la web del CEACOG ([enlace](#)).

Lectores en voz alta y otras mejoras de accesibilidad. Existen herramientas digitales que ayudan a mejorar la accesibilidad adaptando el texto a las necesidades del alumnado. Existen diversos sistemas de conversión de texto a voz, muchos de ellos gratuitos y específicos de cada sistema operativo. Además, algunas de estas herramientas tienen utilidades adicionales, como el separar sílabas, resaltar categorías gramaticales y modificar el tamaño, el espaciado o el color del texto, aunque en la mayoría de los casos son aplicaciones de pago o complementos gratuitos de programas de pago. Algunos también permiten añadir traducciones y definiciones visuales (glosas).

Inclusión de pictogramas en textos. El portal del Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC) ofrece herramientas en línea para el uso de pictogramas. Una de sus aplicaciones está destinada a la creación de frases acompañadas de pictogramas que apoyan la comprensión del texto ([enlace](#)).

6.3. Alternativas al material escrito

Además de la intervención para la mejora de las habilidades de lectura y la adaptación del material escrito para facilitar su accesibilidad y comprensión, tenemos también la posibilidad de incluir materiales y metodologías alternativas al uso de textos en el aprendizaje y evaluación de estudiantes con dificultades lectoras.

Evidentemente, esto no implica abandonar el uso de textos, pues la lectura es una competencia fundamental que debe aprenderse, sino complementarlo. Entre estas posibilidades se destacan:

Lenguaje oral como medio principal. La oralidad es una herramienta que permite transmitir conocimientos, construir ideas y evaluar sin necesidad de textos escritos. Explicaciones verbales, narraciones orales, entrevistas simuladas, conversaciones guiadas y exposiciones son algunas formas efectivas de enseñar y evaluar. Por ejemplo, un estudiante puede demostrar su comprensión sobre el ciclo del agua a través de una explicación oral o participando en una conversación grupal.

Representaciones visuales y simbólicas. El uso de imágenes, gestos, sonidos y objetos reales ofrece canales alternativos para enseñar y evaluar. Las secuencias de imágenes, dramatizaciones, maquetas, dibujos e incluso la música permiten expresar y representar ideas de manera no verbal. El alumnado puede mostrar lo que sabe mediante una dramatización de un cuento, la construcción de una maqueta de un hábitat natural o una coreografía que represente una secuencia de eventos.

Actividades prácticas y experimentales. El aprendizaje a través de la acción permite que los contenidos se comprendan desde la experiencia directa. Experimentos, juegos de roles, actividades de laboratorio, proyectos artísticos y resolución de problemas concretos son formas de incorporar el conocimiento sin recurrir al texto escrito. En matemáticas, por ejemplo, el uso de materiales manipulativos como bloques, regletas o balanzas permite trabajar conceptos abstractos de forma tangible.

Evaluación a través de la acción y la observación. Para evaluar sin textos, se pueden utilizar

registros de observación, rúbricas orales o demostraciones prácticas. El alumnado puede ser evaluado mientras explica en voz alta cómo resolvió un problema, participa en una actividad grupal o representa un concepto con materiales concretos. Lo importante es valorar lo que el alumnado hace, dice y muestra, más allá de lo que puede leer o escribir.

Referencias

- Aguado, G., Coloma, C. J., Martínez, A. B., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, R. y Serra, M. (2015).** Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 35(4), 147-149. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.06.004>
- Alzahrani, T. y Leko, M. (2018).** The Effects of Peer Tutoring on the Reading Comprehension Performance of Secondary Students With Disabilities: A Systematic Review. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 34(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1302372>
- American Speech-Language-Hearing Association (s.f.).** Hearing loss in children. <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/hearing-loss-in-children/>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2022).** *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-5-TR.* (5.^a ed., texto revisado). Editorial Médica Panamericana.
- Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). (2023).** PIRLS 2021. *Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español.* Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pirls-2021-estudio-internacional-de-progreso-en-comprension-lectora-informe-espanol_179987/
- Baker, S., Lesaux, N., Jayanthi, M., Dimino, J., Proctor, C. P., Morris, J., Gersten, R., Haymond, K., Kieffer, M. J., Linan-Thompson, S. y Newman-Gonchar, R. (2014).** *Teaching academic content and literacy to English learners in elementary and middle school* (NCEE 2014-4012). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. https://ies.ed.gov/hncee/wwc/Docs/practiceguide/english_learners_pg_040114.pdf
- Cavendish, W. y Hodnett, K. (2017).** Current practice alerts focus on: collaborative strategic reading. *Council for Exceptional Children's Division for Learning Disabilities and Division for Research*, 26, 1-6.
- Chan, E. S. M., Shero, J. A., Hand, E. D., Cole, A. M., Gaye, F., Spiegel, J. A. y Kofler, M. J. (2023).** Are reading interventions effective for at-risk readers with ADHD? A meta-analysis. *Journal of Attention Disorders*, 27(2), 182-200. <https://doi.org/10.1177/10870547221130111>
- Delgado, P., Ávila, V., Fajardo, I. y Salmerón, L. (2019).** Training young adults with intellectual disability to read critically on the internet. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(3), 666-677. <https://doi.org/10.1111/jar.12562>
- Domínguez, M. N., Domínguez, A. B., Fernández, C., González, Y., González, V., Herreros, M., Izquierdo, V., y Rubió, R. (2019).** *Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromo perdido. Materiales para mejorar las habilidades lectoras.* Ediciones Universidad de Salamanca. https://complidis.usal.es/wp-content/uploads/Las_Aventuras_de_An_a_y_Coco_completo.pdf
- Duran, D. y Vidal, V. (2004).** *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica.* Graó.
- Ferrell, K. A., Mason, L., Young, J. y Cooney, J. (2016).** Forty Years of Literacy Research in Blindness and Visual Impairment. National Center on Low-Incidence Disabilities (NCLID).
- Filderman, M., Austin, C. R., Boucher, A. N., O'Donnell, K. y Swanson, E. (2021).** A Meta-Analysis of the Effects of Reading Comprehension Interventions on the Reading Comprehension Outcomes of Struggling Readers in Third Through 12th Grades. *Exceptional Children*, 88(2), 163-184. <https://doi.org/10.1177/00144029211050860>
- Florit, E. y Cain, K. (2011).** The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Educational Psychology Review*, 23, 553-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Garwood, J. D., Brunsting, N. C. y Fox, L. C. (2014).** Improving Reading Comprehension and Fluency Outcomes for Adolescents With Emotional-Behavioral Disorders: Recent Research Synthesized. *Remedial and Special Education*, 35(3), 181-194. <https://doi.org/10.1177/0741932513514856>

DIFICULTADES DE LECTURA Y COMPRENSIÓN (EI-EP)

- Gersten, R. (Ed.) (2007).** *Effective Literacy and English Language Instruction for English Learners in the Elementary Grades.* National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/20074011.pdf>
- Joseph, L., Ross, K., Xia, Q., Amspaugh, L. A. y Accurso, J. (2023).** Reading Comprehension Instruction for Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Literature Review. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 70(3), 314-339. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2021.1892033>
- King-Sears, M., Stefanidis, A., Berkeley, S. y Strogilos, V. (2021).** Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 34. Artículo 100405. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. y Shaywitz, B. A. (2003).** A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Lyon, C. P., Hogan, E. K. y Kearns, D. M. (2020).** Individualizing Literacy Instruction in Co-Taught Classrooms Through a Station Teaching Model. *Intervention in School and Clinic*, 56(4), 224-232. <https://doi.org/10.1177/1053451220944376>
- Martínez-Cubelos, J. y Ripoll, J. C. (2022).** Adaptación del modelo de comprensión lectora directo y de la mediación inferencial para hispanohablantes: una revisión sistemática. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 186-193. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.05.001>
- McLaughlin, R. y Kamei-Hannan, C. (2018).** Paper or Digital Text: Which Reading Medium is Best for Students with Visual Impairments? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(4), 337-350. <https://doi.org/10.1177/0145482X1811200401>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2023).** *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.* Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019).** *World report on vision.* <https://www.who.int/docs/default-source/documents/publications/world-vision-report-accessible.pdf>
- Pérez, I. y Domínguez, A. B. (2006).** Habilidades lectoras de los alumnos sordos con y sin implante coclear a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Integración. Revista de la Asociación de Implantados Cocleares*, 40, 7-11.
- Pyle, N., Vasquez, A. C., Lignugaris-Kraft, B., Gillam, S. L., Reutzel, D. R., Olszewski, A., Segura, H., Hartzheim, D., Laing, W. y Pyle, D. (2017).** Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 469-501. <https://doi.org/10.1002/rrq.179>
- Ratz, C. y Lenhard, W. (2013).** Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(5), 1740-1748. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.021>
- Ripoll, J. (2023).** La lectura en alumnado hispanohablante con trastorno del desarrollo del lenguaje. Una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 43(2). Artículo 100291. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2022.04.004>
- Ripoll, J. y Aguado, G. (2014).** La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>
- Rivero-Contreras, M. y Saldaña, D. (2021).** Comprensión lectora en autismo: revisión de las intervenciones y sus niveles de evidencia. *Psychology, Society & Education*, 13(2), 87-102. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/2977/4794>
- Sánchez-Carmona, A. J., Albert, J., López-Martín, S., Calleja-Pérez, B., Fernández-Mayoralas, D. M., Jiménez De Domingo, A., Fernández-Perrone, A. L. y Fernández-Jaén, A. (2023).** El impacto del TDAH en la lectura. *Medicina*, 83(Supl. II), 22-26. <http://hdl.handle.net/10486/713906>
- Santos, C. M. y del Campo, M. E. (2008).** Características diferenciales de la lectura en vista de los alumnos con baja visión en la Educación Secundaria Obligatoria. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 53, 7-24.
- Scammacca, N. K., Roberts, G., Vaughn, S., y Stuebing, K. K. (2013).** A Meta-Analysis of Interventions for Struggling Readers in Grades 4–12: 1980–2011. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 369-390. <https://doi.org/10.1177/0022219413504995>
- Shelton, A., Wexler, J., Silverman, R. D. y Stapleton, L. M. (2019).** A Synthesis of Reading Comprehension Interventions for Persons With Mild Intellectual Disability. *Review of Educational Research*, 89(4), 612-651. <https://doi.org/10.3102/0034654319857041>
- Singh, B. D., Moore, D. W., Furlonger, B. E., Anderson, A., Fall, R. y Howorth, S. (2021).** Reading Comprehension and Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review of Interventions Involving Single-Case Experimental Designs. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8(1), 3-21. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00200-3>
- Solis, M. y McKenna, J. W. (2023).** Reading Instruction for Students with Autism Spectrum Disorder: Comparing

Observations of Instruction to Student Reading Profiles. *Journal of Behavioral Education*. <https://doi.org/10.1007/s10864-023-09532-6>

Starling, J., Munro, N., Togher, L. y Arciuli, J. (2012). Training Secondary School Teachers in Instructional Language Modification Techniques to Support Adolescents With Language Impairment: A Randomized Controlled Trial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 474-495. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0066\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0066))

Stewart, A. A. y Austin, C. R. (2020). Reading Interventions for Students With or At Risk of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Systematic Review. *Remedial and Special Education*, 41(6), 352-367. <https://doi.org/10.1177/0741932519849660>

Swanson, H. L. (1999). Instructional Components That Predict Treatment Outcomes for Students With Learning Disabilities: Support for a Combined Strategy and Direct Instruction Model. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(3), 129-140. https://doi.org/10.1207/sldr1403_1

Tárraga-Mínguez, R., Gómez-Marí, I. y Sanz-Cervera, P. (2021). Interventions for Improving Reading Comprehension in Children with ASD: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 11(1). Artículo 3. 1-13. <https://doi.org/10.3390-bs11010003>

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: a meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>

Wang, Y. y Williams, C. (2014). Are We Hammering Square Pegs Into Round Holes?: An Investigation of the Meta-Analyses of Reading Research With Students Who Are d/Deaf or Hard of Hearing and Students Who Are Hearing American *Annals of the Deaf*, 159(4), 323-345. <https://doi.org/10.1353/aad.2014.0029>

Yapp, D. J. (2021). An approach to academic success: *Improving Second Language (L2) Reading Performance in Higher Education through Explicit Reading Strategy Instruction* [Tesis de Doctorado, Universidad de Utrecht]. Repositorio Institucional de la Universidad de Utrecht. <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/406848/final%20manuscript%20deborah%20yapp%20-%2061927abb1301e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>