

Curso 2 Educación infantil y primaria

Evaluación de la competencia lectora y dificultades

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



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES



PCT de refuerzo de la
COMPETENCIA
LECTORA

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

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

Curso 2A. Evaluación de la competencia lectora y dificultades en infantil y primaria.

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): 164-25-173-3

1 Evaluación de la lectura

	pp.4
Evaluación de predictores de la lectura	pp.8
Evaluación de la decodificación	pp.12
Evaluación de la fluidez lectora	pp.13
Evaluación de la comprensión lectora	pp.15
La evaluación internacional PIRLS 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
Factores de riesgo y señales de alarma de dificultades en decodificación	pp.31
Factores de riesgo y señales de alarma de dificultades en comprensión lectora	pp.33
Herramientas de cribado para la detección de posibles casos de estudiantes con dificultades	pp.34
Aspectos generales en el aprendizaje de la lectura en las distintas NEAE y principales estrategias para su afrontamiento	pp.36
Aspectos generales en el aprendizaje de la lectura	pp.36
Principales estrategias para el afrontamiento de la lectura en las distintas NEAE	pp.39
Las adaptaciones metodológicas ante dificultades de lectura y comprensión	pp.51

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. Esto es especialmente importante en la etapa de Educación Infantil y en los primeros cursos de Educación Primaria, ya que detectar y mejorar dificultades en esos componentes favorecerá el desarrollo de la competencia lectora.

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

1 *Evaluación de predictores de la lectura* pp.8

1.1 *Evaluación del desarrollo del lenguaje oral* pp.8

1.1.1 *Vocabulario* pp.8

1.1.2 *Habilidades gramaticales* pp.9

1.2 *Evaluación de las habilidades fonológicas* pp.10

1.2.1 *Evaluación de la conciencia fonológica* pp.10

1.2.2 *Evaluación de la velocidad de denominación* pp.10

1.3 *Evaluación de conocimientos sobre el lenguaje escrito* pp.11

1.3.1 *Conocimientos sobre el texto impreso* pp.11

1.3.2 *Conocimiento de las letras* pp.11

2 *Evaluación de la decodificación* pp.12

3 *Evaluación de la fluidez lectora* pp.13

4 *Evaluación de la comprensión lectora* pp.15

4.1 *Forma de las preguntas o actividades de evaluación* pp.15

4.2 *Contenido de los elementos de evaluación* pp.16

4.3 *Presentación del texto y los elementos de evaluación* pp.16

pp.17	La técnica «cloze»	4.4
pp.17	El recontado del texto	4.5
pp.18	Medidas estandarizadas de la comprensión lectora	4.6
pp.18	El problema de la validez en la evaluación de la comprensión	4.6.1
pp.18	Evaluación de las estrategias de lectura	4.7
pp.19	Evaluación del hábito de lectura	4.8
pp.20	La evaluación internacional PIRLS y sus características	5
pp.20	Concepción de la competencia lectora	5.1
pp.20	Marco conceptual y metodológico	5.2
pp.21	Textos utilizados y criterios de selección	5.3
pp.21	Uso docente de los ítems liberados de PIRLS	5.4

Estructura del bloque y objetivos

1

Evaluación de predictores de la lectura

El curso 1 de este itinerario formativo nos presenta tres grupos de predictores de la competencia lectora, referidos al desarrollo del lenguaje oral (vocabulario y habilidades gramaticales), habilidades fonológicas (conciencia fonológica y velocidad de denominación) y a conocimientos sobre el lenguaje escrito (conocimientos sobre el texto impreso y conocimiento de las letras).

Se trata de predictores porque el nivel que el alumnado alcanza en ellos antes del inicio del aprendizaje formal de la lectoescritura está muy relacionado con el nivel que alcanzarán en los aspectos fundamentales de la lectura: decodificación, fluidez y comprensión lectora. Por tanto, este tipo de medidas pueden resultarnos útiles para detectar tempranamente dificultades en el desarrollo de la competencia lectora.

1.1. Evaluación del desarrollo del lenguaje oral

La observación del alumnado en las interacciones orales en el aula nos puede permitir apreciar dificultades evidentes en el desarrollo del lenguaje expresivo, como habla poco inteligible, oraciones con abundantes errores gramaticales, o relatos pobres y poco estructurados.

La evaluación del lenguaje receptivo o comprensivo es bastante más compleja, especialmente por la falta de referencias claras acerca de las habilidades o conocimientos que tendría que mostrar el alumnado.

1.1.1. Diseño y evaluación del plan de lectura

Las actividades habituales de evaluación permiten apreciar si el alumnado adquiere el vocabulario establecido en la programación. Estas actividades se muestran en la Tabla 1.:

Tabla 1. Actividades de evaluación del vocabulario y ejemplos

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN	EJEMPLOS
Explicar el significado de una palabra: definirla, decir un sinónimo, representarla mediante gestos o una acción.	<ul style="list-style-type: none"> • Explica qué es una esponja. • Dime alguna palabra que signifique lo mismo que perfume. • Muéstrame cómo utilizarías un secador
Asociar la palabra con lo que representa, por ejemplo, un objeto o una imagen. Normalmente, se elige entre varias alternativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Rodea la chimenea. • Busca una manilla en la clase.
Adivinar una palabra a partir de su definición	Estoy pensando en un vehículo que tiene hélices, vuela y se utiliza para rescatar a personas heridas. ¿Qué es?
Indicar si una palabra es real o inventada.	Voy a decir palabras de verdad y palabras inventadas. Tenéis que levantar la mano si la palabra que digo existe de verdad: «pestaña, espalda, seltono, tobillo, fipero, nuca...»
Valorar si una palabra está correctamente utilizada	Voy a decir algo con la palabra «muelas»: «me bebí las muelas». ¿Está bien dicho? ¿Por qué?
Realizar una oración correcta con la palabra objetivo	Intenta decir tú algo con la palabra «muelas» y que esté bien dicho.

La escasez de referencias de vocabulario básico infantil hace difícil establecer cuándo es preocupante o anómalo el desconocimiento de determinadas palabras. La prueba «Evaluación de la comunicación y del lenguaje (ECOL)» (Aleman et al., 2011) ofrece algunas referencias sobre la extensión del vocabulario, desde la comprensión de entre 100 y 200 palabras a los 18-24 meses de edad hasta una extensión de vocabulario a partir de 2200 palabras después de los 54 meses.

También indica (Anexo 5) el tipo de palabras, expresiones y relaciones semánticas que sería característico en distintos momentos de la Educación Infantil y en los primeros cursos de primaria.

Para una evaluación específica e individualizada, existen pruebas estandarizadas de comprensión

de palabras y conceptos básicos:

- Test de conceptos básicos BOEHM-3 y BOEHM-3 Preescolar.
- Test de vocabulario en imágenes Peabody (PPVT-5).
- Test Magallanes de vocabulario de conceptos básicos.
- Prueba de valoración del vocabulario VAVEL, infantil, inicial y superior.

Además, existen pruebas de evaluación psicopedagógica que incluyen escalas de vocabulario, entre ellas: BADyG i-R, BAS-II escolar, BIL 3-6, CELF-5, CELF preschool-2, IPAL, ITPA, RIAS, WPPSI-IV, WISC-5.

1.1.2. Habilidades gramaticales

Podemos explorar la comprensión de estructuras sintácticas con órdenes o enunciados de cierta complejidad, especialmente si no se acompañan por ayudas no verbales, aparecen poco contextualizados y no tienen una interpretación evidente. Si a alguien le damos una bola de papel, le señalamos la papelerera y le decimos: «Tira la bola de papel a la papelerera», es muy probable que realice correctamente lo que requerimos. Aunque no haya comprendido el enunciado, es fácil que intuya qué es lo que demandamos. En cambio, si le damos indicaciones como: «Pon la bola de papel debajo de la papelerera.», «Busca en la papelerera otra bola parecida a esta.» o «Antes de meter la bola de papel en la papelerera, da dos vueltas alrededor de ella.», tendrá que comprender correctamente los enunciados para poder cumplir la orden.

Podemos observar cómo las instrucciones de aula pueden ser confusas para una parte del alumnado, incluso cuando se dan de forma individual y se consigue su atención. El juego de «Simón dice» puede ser una oportunidad para introducir enunciados complejos y observar quiénes tienen mayores dificultades para seguirlos.

En alumnado de mayor edad podemos plantear actividades de ejecución colectivas, en las que demos indicaciones de cierta complejidad y poco predecibles. Por ejemplo, ante una imagen como la presentada en la Figura 1, podemos solicitar acciones como:

- Escribe un número debajo de cada ojo.

- Haz una «x» en el pelo del personaje que no lleva un paraguas.
- Rodea tres gotas de lluvia o escribe tu nombre entre los dos personajes.
- Si los dos personajes están sentados, pinta el mango del paraguas.

Figura 1. Imagen para trabajar las habilidades gramaticales



Fuente: <https://publicdomainvectors.org/es/vectoriales-gratuitas/Ajedrez-mientras-lleuve/60692.html>

La «Evaluación de la comunicación y del lenguaje (ECOL)» (Alemán et al., 2011) ofrece en su anexo 4 una secuencia de hitos en el desarrollo sintáctico entre los primeros meses de vida y los 54 meses, así como una descripción de errores sintácticos comunes en estas edades. Además, en el anexo 5 (p. 62) encontramos información sobre la complejidad de las órdenes que puede seguir el alumnado de Educación Infantil.

Otra forma de evaluar la comprensión de estructuras sintácticas sería elegir entre varias alternativas la imagen que se corresponde con una oración o, al revés, elegir entre varias oraciones la que indique lo mismo que el dibujo.

Disponemos de tres test estandarizados para evaluar la comprensión gramatical oral:

- CEG-Infantil. Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales de 2 a 4 años.
- Test de comprensión de estructuras gramaticales (CEG).
- TSA. El desarrollo de la morfosintaxis en el niño.

Los tres coinciden en utilizar la actividad de elegir, entre varias alternativas, una imagen que se corresponda con la oración escuchada. También existen test psicopedagógicos que incluyen escalas que evalúan la comprensión sintáctica: BAS-II, CELF-5 o CELF preschool 2.

La batería BIL 3-6 incluye una escala de estructuras gramaticales con otro enfoque: se leen oraciones y la persona evaluada debe indicar si son correctas o no.

Además, hay pruebas que evalúan la comprensión de oraciones escritas en test como BECOLE-R, LEE o PROLEC-R. Obviamente, estas están destinadas a alumnado de Educación Primaria.

1.2. Evaluación de las habilidades fonológicas

Las habilidades fonológicas son mecanismos para el procesamiento del habla que incluyen la memoria fonológica (recordar información oral), la conciencia léxica (distinguir y hacer operaciones con las palabras), la conciencia fonológica (distinguir y hacer operaciones con los sonidos que forman las palabras), la velocidad de denominación o denominación rápida (nombrado rápido de elementos muy familiares) o la fluidez fonológica (evocación de palabras que tengan una característica fonológica, como empezar con el sonido /f/). Destacaremos aquí dos habilidades muy relacionadas con el aprendizaje inicial de la lectura.

1.2.1. Evaluación de la conciencia fonológica

El recurso fundamental para la evaluación de la conciencia fonológica va a ser la observación de la realización de las actividades propuestas para su desarrollo. Si queremos tener algo más detallado que una impresión general del desempeño del alumnado en estas actividades, puede ser interesante disponer de una tabla en la que se pueda registrar el acierto o error de cada componente del aula y el tipo de tarea en el que se ha producido.

Algunas pruebas estandarizadas para la evaluación de la conciencia fonológica son:

- Prueba de evaluación fonética-fonológica (PEFF).

- Test de evaluación de la conciencia fonológica (TECO).
- Test de habilidades metalingüísticas (THM).

Además, encontramos escalas de conciencia fonológica en test psicopedagógicos como Batería BIL3-6, Baterías DIX, EGRA, Evalúa 0, IPAL o Prolexia.

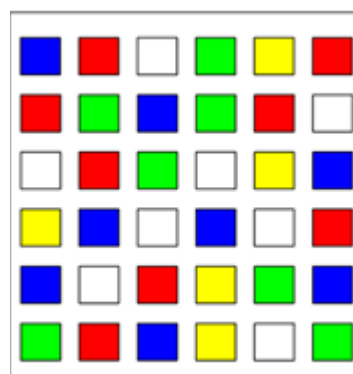
1.2.2. Evaluación de la velocidad de denominación

Preparar tareas de velocidad de denominación es algo bastante sencillo. Basta con preparar una lámina con elementos muy conocidos por el alumnado. Es común utilizar figuras, colores, números o letras, pero hay que tener en cuenta que, a determinadas edades, ciertos números o letras pueden ser aún poco conocidos.

Figura 2. Ejemplo de láminas con elementos conocidos.



4	5	2	1	2	3	5	1
3	2	4	1	5	1	3	4
2	1	5	1	4	3	5	2
1	5	4	2	1	5	2	3
4	5	2	1	5	3	4	2
5	3	1	2	5	4	3	4



Fuente. Elaboración propia.

No es posible encontrar referencias sobre la velocidad a la que sería normal nombrar elementos como los de estos ejemplos, pero sí que se puede comprobar si la velocidad aumenta progresivamente, sin que aparezcan errores.

Hay pruebas psicopedagógicas que incluyen medidas de velocidad de denominación estandarizadas: Baterías DIX, Test para la detección de la dislexia en niños DST-J o Test Prolexia.

1.3. Evaluación de conocimientos sobre el lenguaje escrito

Entre los conocimientos sobre el lenguaje escrito podemos destacar:

- Conocimiento sobre sus funciones.
- Conocimiento sobre sus elementos y convenciones.
- Vocabulario básico sobre el lenguaje escrito.
- Conocimiento de las letras.

El conocimiento de las funciones del lenguaje escrito se puede observar por el uso que se hace de él y, también, preguntando directamente para qué ha servido leer o escribir en distintas situaciones. La Batería BIL 3-6 incluye una prueba de «Funciones de la lectura» que formula ese tipo de preguntas.

1.3.1. Conocimientos sobre el texto impreso

La forma más habitual de explorar los conocimientos del alumnado acerca del texto impreso son pruebas al estilo de la «Concepts about print assessment» de Marie Clay. En ellas se entrega un libro a la persona evaluada y se le pide que realice acciones como:

- Enséñame la portada.
- Enséñame la parte trasera del libro.
- Muéstrame dónde empieza la historia.
- Enséñame un dibujo.
- Enséñame dónde hay palabras.

- ¿Dónde se empieza a leer?
- Al acabar esta línea, ¿dónde sigo leyendo?
- Enséñame una letra
- etc.

La prueba «Indicadores de progreso en el aprendizaje de la lectura (IPAL)» para Educación Infantil incluye una tarea de conocimientos acerca del lenguaje escrito.

1.3.2. Conocimiento de las letras

Se puede hacer un seguimiento del conocimiento que el alumnado posee de las letras y los dígrafos (ch, gu, ll, qu, rr) que tiene el alumnado mediante un registro de cada uno de ellos. En esta herramienta se puede indicar si alguien identifica la letra (en mayúscula, en minúscula), si conoce el o los fonemas que representa, si conoce el nombre de la letra, si es capaz de trazarla, etc. Los conocimientos que se registren dependerán de los contenidos que se trabajen en la clase.

Mantener este registro para toda una clase es bastante trabajoso y se puede considerar utilizarlo para el alumnado que esté experimentando mayores dificultades. Aquí se puede ver un ejemplo de cómo podría organizarse un registro de este tipo.

Tabla 2. Ejemplo de registro.

	A	a	B	b	C	c	D	d
Conoce el					ca	ce	ca	ce
					co	ci	co	ci
Conoce el								
Copia								
Escribe a partir					ca	ce	ca	ce
					co	ci	co	ci
Lee en sílaba					ca	ce	ca	ce
					co	ci	co	ci
Lee en sílaba								
Lee en sílaba					ca	ce	ca	ce
					co	ci	co	ci

Existen escalas estandarizadas de conocimiento de las letras en baterías de lectura como la Batería BIL 3-6, EGRA, IPAL, TALE o PROLEC-R. Estas referencias deben ser tomadas con precaución, ya que ninguna prueba explora todo el repertorio de letras y dígrafos, su resultado puede estar muy condicionado por el tipo de letra que se esté

utilizando en la enseñanza y se limitan a valorar si se conoce el nombre de las letras o el fonema que representan.

2 Evaluación de la decodificación

La decodificación se refiere a cómo transformamos lo que está escrito para convertirlo en sílabas y palabras. Es importante que ese proceso sea preciso, es decir, que la cantidad de errores que se cometen sea mínima.

Habitualmente, evaluamos la decodificación escuchando la lectura en voz alta del alumnado y percibiendo si se cometen errores en la conversión entre grafemas y fonemas. La cantidad y, sobre todo, el tipo de errores que se cometen nos pueden aportar mucha información sobre el progreso, especialmente durante la época de enseñanza inicial de la lectura.

En la siguiente tabla podemos ver distintos tipos de errores que se podrían cometer durante la lectura.

Tabla 3. Distintos tipos de errores durante la lectura

TRADICIÓN			
ERROR	LETRAS	SÍLABAS	PALABRA
Omitir	tradición	tración	
Añadir	tardición	tradileción	la tradición
Sustituir	trabición	tradidor	traducción
Desordenar	tardición	tracición	
Acentuación		tradicion	
Combinación de errores		Salto o repetición de líneas	

Dependiendo de nuestra familiaridad con esta clasificación y de cómo hayamos planteado la evaluación, podemos intentar distintos niveles de evaluación de la precisión:

Escuchar la lectura y hacer una valoración general de si la precisión es buena, suficiente, baja o las categorías que nos puedan resultar útiles.

1. Señalar en qué palabras se producen errores de lectura.
2. Indicar qué tipo de error se ha producido en la palabra. Con mucha experiencia podemos

hacerlo sobre la marcha, pero suele ser mejor anotar en una copia del texto cómo se han leído las palabras en las que se ha cometido el error para analizar estos posteriormente.

Los errores reiterados, como la confusión habitual en una letra o estructura silábica, nos indican un aprendizaje insuficiente y la necesidad de practicar esos elementos. Los errores poco predecibles, que afectan a palabras completas o a la parte final de las palabras, suelen estar relacionados con una lectura demasiado apresurada y con el abuso de estrategias de adivinación.

Existen pruebas estandarizadas de precisión lectora. Algunas de ellas incluyen tareas de lectura de palabras inventadas o pseudopalabras, que no pueden ser reconocidas ni adivinadas. Las Baterías DIX, DST-J, Becole-R, LEE, PROLEC-R, PROLEXIA o TALE son, probablemente, las más conocidas.

3

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 o para el seguimiento de las mejoras.

En la sección anterior ya hemos tenido en cuenta la precisión lectora, así que vamos a centrarnos en los otros componentes de la fluidez. Es común hacer una evaluación de la calidad de la lectura considerando aspectos 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 esto 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.

Tabla 4. Ejemplo de rúbrica de evaluación

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.	Agrupar 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.

También podemos usar o adaptar rúbricas ya existentes, como las que propone Calero (2014).

La velocidad lectora en voz alta puede evaluarse de dos formas:

1 Palabras por minuto

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

2 Palabras correctas por minuto

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

La segunda, que considera la cantidad de errores, es especialmente interesante en los cursos en que se realiza el aprendizaje inicial de la lectura y en la evaluación de alumnado con dificultades de aprendizaje. Existen algunas referencias y las más fiables son las de Ripoll et al. (2020).

Tabla 5. Referencias de velocidad lectora del español

REFERENCIAS DE VELOCIDAD LECTORA DEL ESPAÑOL				
	LECTURA EN VOZ ALTA		LECTURA SILENCIOSA	
Curso	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.

No obstante, 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). Hay que tener en cuenta que se trata de las velocidades lectoras que alcanza alumnado que tiene como lengua materna el inglés.

Otra alternativa es medir la fluidez con pruebas que ya estén estandarizadas. Las mismas baterías que se han mencionado en la evaluación de la precisión permiten recoger datos de velocidad lectora. Becole-R, Baterías DIX, PROLEC-R o TALE incluyen medidas de velocidad en lectura de textos. La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2010) editó dos pruebas de lectura para 2.º y 6.º curso de primaria que valoran precisión, comprensión y también ofrecen una escala de velocidad lectora en percentiles.

4

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.

4.1. 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.

4.2. 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.

1. 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:
2. Buscar una información concreta en el texto.
3. Buscar y relacionar informaciones en el texto.
4. Relacionar la información que aparece en el texto con los conocimientos propios.
5. 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 de 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.

4.3. 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.

4.4. 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 suprimen 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 sintáctica y semánticamente correctas, sin tener en cuenta errores ortográficos. Por cada acierto se concede un punto y se calcula el porcentaje de acierto

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

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

1. Lectura independiente (más del 57% de acierto): buena comprensión del texto, puede comprenderlo de forma autónoma.
2. Nivel instruccional (entre el 45 y el 57% de acierto): cierta comprensión del texto, pero es necesaria ayuda para comprenderlo.
3. 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.

4.5. El recontado del texto

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 cómo valorar esa información. León et al. (2015) exponen una prueba de resumen. Aunque el texto no está disponible, son interesantes los criterios de evaluación, en los que se valoran el contenido, la coherencia y la expresión escrita.

4.6. Medidas estandarizadas de la comprensión lectora para alumnado de Educación Primaria

Entre las pruebas de comprensión lectora aplicables en Educación Primaria y estandarizadas con alumnado hispanohablante tenemos:

PRUEBA	AÑO	CURSOS O EDADES	DISTRIBUCIÓN
ACL	2007	1º a 6º	Graó
BECOLE-R	2019	3º a 6º	CEPE
BEL	2002	3º a 6º	Psymtec
ECL	1999	1º a 5º	TEA Hogrefe
EComplec	2012	4º y 6º	TEA Hogrefe
EDICOLE	2020	7 a 11 años	TEA Hogrefe
EGRA	2011	1º y 2º	Gratuita
EMLE, TALE-2000	2002	2º a 6º	Albor-Cohs
EVALEC	2012	1º a 6º	Giunti Psychometrics
EVALÚA	2012	1º a 6º	Giunti Psychometrics
Guía de evaluación. Destrezas lectoras	2014	2º y 6º	Gratuita
LEE	2006	1º a 4º	Paidós
PAIB	2009	2º a 6º	CEPE
PROLEC-R	2007	1º a 6º	TEA Hogrefe
TEC	2007	5º y 6º	ICCE

Con un carácter diferente, el test de nivel de comprensión lectora NCL (<https://www.testncl.es/>) ofrece una evaluación anual a través de una plataforma en línea para el alumnado de Educación Primaria. Esta evaluación se realiza en unas fechas concretas, hacia el final del curso, y requiere de la inscripción del centro escolar.

También podemos considerar el uso de las pruebas de evaluación de diagnóstico que se aplican en 4.º curso de Educación Primaria 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 3.º o 6.º de Educación Primaria, y pruebas en idiomas distintos al español. En ocasiones, se pueden localizar informes que nos ayuden a interpretar los resultados.

4.6.1. 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. 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.

4.7. Evaluación de las estrategias de lectura

No disponemos de pruebas útiles para evaluar la aplicación de estrategias de lectura y, normalmente, solo disponemos de 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.

Existen cuestionarios que han sido validados, siendo el más conocido, la «Escala de conciencia lectora (ESCOLA)», editada por Giunti Psychometrics. Además, es una de las pocas herramientas de este tipo diseñadas para utilizarse en Educación Primaria.

Es más común utilizar herramientas menos formales para la autoevaluación, como estos cuestionarios sobre estrategias de lectura ([enlace 1](#), [enlace 2](#)).

4.8. Evaluación del hábito de lectura

Podemos obtener información sobre el hábito de lectura de nuestro alumnado de distintas formas:

- Observando su disposición y su interés por la lectura en el aula.
- Preguntando por sus preferencias de ocio o explícitamente por la lectura (¿lees un rato todos los días?, ¿te regalan libros?, ¿sueles ir a la biblioteca?, ¿te lo pasas bien leyendo?, etc).
- Pidiendo el registro de los materiales que leen fuera del colegio.
- Preguntando a la familia acerca de la práctica lectora.
- Con listas de reconocimiento de títulos o autores/as.

Una de las formas de preguntar al alumnado por su interés o práctica de la lectura es utilizando cuestionarios. No parece haber herramientas de este tipo que hayan sido estandarizadas para hispanohablantes, pero sí algunas que se han validado con alumnado de Educación Infantil y Primaria.

En el Anexo I de Cobarro (2018) encontramos una encuesta sobre los hábitos de lectura destinada a alumnado de 5.º curso de primaria, que puede servir como modelo para herramientas de este tipo.

Con respecto a la información que proporciona la familia del alumnado, existen algunos cuestionarios o entrevistas semiestructuradas en inglés. En español, el único intento de sistematizar esta información parece haber sido la propuesta de cuestionario de Zapata, Sellés y Martínez (2024). Aunque esta herramienta no está lista para su uso, podemos ver una lista de ítems en la tabla 4 (pp. 511-513). Resulta especialmente interesante porque valora en qué medida el entorno familiar favorece el interés por la lectura.

Seguramente, la quinta forma es la 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 sobre el hábito lector 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.

5

La evaluación internacional PIRLS y sus características

El estudio internacional PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), evalúa cada cinco años el nivel de comprensión lectora del alumnado de cuarto curso de Educación Primaria. Desde su primera implementación en 2001, PIRLS ha proporcionado datos comparables entre países, no solo sobre el rendimiento lector, sino también sobre los factores escolares, familiares y educativos que influyen en él. Su objetivo es ofrecer a responsables políticos, investigadores y docentes una base sólida para tomar decisiones que mejoren la enseñanza de la lectura y fomenten el desarrollo de competencias clave para la vida académica, social y profesional del alumnado. A lo largo del tiempo, se ha consolidado como referente internacional para evaluar la comprensión lectora en la Educación Primaria.

excesivamente complejos puede dificultarla.

PIRLS reconoce, además, que se lee por diversos propósitos: aprender, informarse, participar en comunidades lectoras o simplemente disfrutar. Esta pluralidad se refleja en los textos seleccionados y en las tareas de evaluación. Asimismo, se subraya la importancia de comprender las convenciones discursivas propias de los diferentes géneros textuales, desde cuentos hasta artículos informativos o textos digitales.

5.2. Marco conceptual y metodológico

El marco de PIRLS ha sido actualizado regularmente para reflejar los cambios en los hábitos lectores, las demandas educativas y el avance de la tecnología. Aunque los textos y tareas cambian en cada ciclo, la escala de rendimiento se ha mantenido estable desde 2001, lo que permite analizar tendencias longitudinales. PIRLS 2021 incluye dos componentes complementarios: la versión tradicional (en papel o digital) y ePIRLS, que evalúa la comprensión lectora en entornos digitales simulados.

Las tareas de evaluación se diseñan en base a dos dimensiones:

5.1. Concepción de la competencia lectora

PIRLS define la competencia lectora como la capacidad de comprender y utilizar las formas lingüísticas escritas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Esta definición contempla dimensiones funcionales, sociales y personales, e integra enfoques teóricos cognitivos, socioculturales y metacognitivos. Leer, según PIRLS, es una actividad constructiva e interactiva donde el lector construye significado a partir de la interacción entre el texto, sus conocimientos previos y el contexto de lectura.

El proceso de comprensión requiere aplicar estrategias cognitivas como la inferencia, la predicción o la síntesis, así como estrategias metacognitivas como la autoevaluación del nivel de comprensión. PIRLS enfatiza que el entorno de lectura puede facilitar o dificultar esta interacción: un contexto motivador y textos adecuados pueden favorecer la comprensión, mientras que un entorno poco contextualizado o con textos

1. Los propósitos de la lectura, contemplando:

- a. Leer por experiencia literaria, centrado en textos narrativos que apelan a la imaginación y reflexión.
- b. Leer para adquirir y usar información, centrado en textos expositivos o instructivos.

2. Los procesos cognitivos de comprensión, contemplando:

- a. Localización de información explícita (20% de las preguntas): requiere que el lector identifique datos o detalles directamente enunciados en el texto. Esta habilidad la considera esencial para construir la base textual sobre la que se sustenta toda comprensión posterior y constituye el primer nivel de interacción con el texto.
- b. Extracción de conclusiones directas

(30%): implica realizar inferencias básicas conectando información explícita. No se trata solo de recuperar información, sino de establecer relaciones de causa-efecto, anticipar resultados o deducir intenciones a partir de indicios textuales. Este nivel de comprensión requiere que el lector integre fragmentos de información y active su conocimiento contextual.

- c. Interpretación e integración de ideas (30%): requiere una comprensión más profunda y global. El estudiante debe combinar información dispersa, comprender la estructura global del texto, interpretar figuras retóricas o implicaciones y establecer conexiones entre las ideas principales. Este proceso representa un salto cualitativo hacia una comprensión más crítica y coherente.
- d. Análisis y evaluación del contenido (20%): exige emitir juicios sobre el valor, la credibilidad, la estructura y la intención del texto. Esto incluye, por ejemplo, evaluar el punto de vista del autor, identificar sesgos o estrategias persuasivas y analizar el impacto de recursos lingüísticos, gráficos o multimodales.

Por su parte, ePIRLS se centra exclusivamente en la lectura informativa en línea. Simula tareas reales que los estudiantes realizan en contextos escolares, como investigar temas científicos o evaluar información de distintas fuentes. En este entorno, los alumnos deben navegar entre páginas web, identificar información relevante y aplicar estrategias de comprensión digital. Aunque se evalúan aspectos técnicos como el uso de enlaces o pestañas, el foco principal sigue siendo la comprensión lectora.

5.3. Textos utilizados y criterios de selección

Los textos seleccionados para PIRLS y ePIRLS cumplen con criterios de claridad estructural, relevancia cultural y lingüística, interés temático y potencial para activar distintos procesos de comprensión. En PIRLS tradicional, los textos tienen entre 500 y 800 palabras e incluyen cuentos, artículos, fragmentos teatrales o textos funcionales como correos electrónicos. En ePIRLS,

los textos están distribuidos en múltiples páginas interactivas, con una extensión combinada de hasta 1 000 palabras, acompañadas de gráficos, mapas, vídeos y otros recursos multimodales.

Los textos son propuestos por los países participantes y luego revisados internacionalmente. También se validan mediante pruebas piloto con estudiantes reales, quienes valoran su interés y comprensión. Solo los textos que reciben una alta aceptación se utilizan en la evaluación definitiva.

5.4. Uso docente de los ítems liberados de PIRLS

Tras cada evaluación, el programa PIRLS 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 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 PIRLS resultan muy útiles. Por ejemplo, en [este enlace](#) pueden encontrarse los ítems liberados de PIRLS 2021. Como puede observarse en el documento enlazado, en el encabezado de cada ítem se indica (1) el propósito de lectura que evalúa y (2) la dificultad para estudiantes de 4º de primaria. Tras ello, se presenta el material textual de lectura seguido de las preguntas de comprensión. Las preguntas pueden ser de carácter cerrado — opción múltiple— o abierto. Tras las preguntas se ofrece una «guía de codificación» que indica el subproceso cognitivo que evalúa cada pregunta, así como la respuesta correcta. En el caso especial de las preguntas abiertas, la guía ofrece unas indicaciones exhaustivas para evaluar las respuestas de los estudiantes. Para ello, algunas respuestas pueden ser calificadas como correcta o incorrecta, indicando la guía qué características debe tener la respuesta en ambos casos, seguido de algunos ejemplos (ver Figura 1).

Sin embargo, en otras ocasiones la evaluación de la respuesta puede ser más amplia. En el ejemplo de la Figura 2, puede observarse cómo la respuesta puede considerarse como totalmente correcta («Comprensión total»), parcialmente correcta («Comprensión parcial») o como incorrecta («Comprensión nula»), ofreciendo igualmente una descripción detallada y ejemplos que facilitan la valoración.

Podemos encontrar el resto de los ítems en español liberados en la siguiente página del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes: [enlace](#).

Figura 3. Ejemplo de criterios de respuesta correcta / incorrecta. Fuente: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

PAJA BRILLANTE, PREGUNTA 12		RE21Y12/RP21Y12
<p>12. De las siguientes palabras, elige una que, en tu opinión, describe a Paja Brillante.</p> <p>___ Insensata</p> <p>___ Curiosa</p> <p>___ Valiente</p> <p>Explica qué hace ella en la historia para que pienses eso.</p> <p>Propósito: tener una experiencia literaria Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información</p>		<p>1 – Comprensión parcial</p> <p>La respuesta ofrece una descripción que generalmente se relaciona con los acontecimientos de la historia o demuestra la comprensión del descriptor en el contexto de la historia.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quería ver cosas nuevas. (Curiosa)</i> - <i>Nunca piensa en Lobo Azul. (Insensata)</i> - <i>Nunca se tomaba nada en serio. (Insensata)</i> <p>O BIEN la respuesta no marca explícitamente uno de los descriptors, pero proporciona una descripción apropiada de la lista siguiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fue a ver a los humanos.</i> - <i>No escuchó lo que le dijo su madre.</i>
<p>2 – Comprensión total</p> <p>La respuesta demuestra la comprensión del descriptor de Paja Brillante elegido al establecer una conexión entre la palabra y un acontecimiento de la historia. Consulte la lista siguiente para conocer las explicaciones adecuadas para cada una de las palabras.</p> <p>NOTA PARA LOS EVALUADORES: Los estudiantes pueden proporcionar una paráfrasis razonable de estas ideas. La justificación del estudiante debe dejar claro cuál de las descripciones está tratando de respaldar.</p>		<p>0 – Comprensión nula</p> <p>La respuesta no proporciona una explicación precisa o adecuada para el descriptor elegido.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Se reía mucho. (Curiosa)</i> - <i>Cazaba cosas que ningún otro lobo podía atrapar. (Valiente).</i>

Figura 4. Ejemplo de criterios de respuesta correcta/parcialmente correcta/incorrecta. Fuente: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

PAJA BRILLANTE, PREGUNTA 12		RE21Y12/RP21Y12
<p>12. De las siguientes palabras, elige una que, en tu opinión, describe a Paja Brillante.</p> <p>___ Insensata</p> <p>___ Curiosa</p> <p>___ Valiente</p> <p>Explica qué hace ella en la historia para que pienses eso.</p> <p>Propósito: tener una experiencia literaria Proceso: interpretar e integrar las ideas y la información</p>		<p>1 – Comprensión parcial</p> <p>La respuesta ofrece una descripción que generalmente se relaciona con los acontecimientos de la historia o demuestra la comprensión del descriptor en el contexto de la historia.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Quería ver cosas nuevas. (Curiosa)</i> - <i>Nunca piensa en Lobo Azul. (Insensata)</i> - <i>Nunca se tomaba nada en serio. (Insensata)</i> <p>O BIEN la respuesta no marca explícitamente uno de los descriptors, pero proporciona una descripción apropiada de la lista siguiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fue a ver a los humanos.</i> - <i>No escuchó lo que le dijo su madre.</i>
<p>2 – Comprensión total</p> <p>La respuesta demuestra la comprensión del descriptor de Paja Brillante elegido al establecer una conexión entre la palabra y un acontecimiento de la historia. Consulte la lista siguiente para conocer las explicaciones adecuadas para cada una de las palabras.</p> <p>NOTA PARA LOS EVALUADORES: Los estudiantes pueden proporcionar una paráfrasis razonable de estas ideas. La justificación del estudiante debe dejar claro cuál de las descripciones está tratando de respaldar.</p>		<p>0 – Comprensión nula</p> <p>La respuesta no proporciona una explicación precisa o adecuada para el descriptor elegido.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Se reía mucho. (Curiosa)</i> - <i>Cazaba cosas que ningún otro lobo podía atrapar. (Valiente).</i>

Referencias

- Afflerbach, P. (Ed.) (2016).** Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context. Routledge.
- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2010).** Guía de evaluación de destrezas lectoras. Educación Primaria. En <https://creena.educacion.navarra.es/web/bvirtual/2018/06/07/guia-de-evaluacion-destrezas-lectoras-educacion-primaria/>
- Alemán, N., Ardanaz, J., Echeverría, A., Poyo, D. y Yoldi, S. (2011).** Evaluación de la comunicación y del lenguaje (ECOL), Manual. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. <https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/ecol.pdf/c64eee6c-8166-4894-9aca-fb5fc6773c35>
- 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>
- Calero, A. (2014).** Fluidez lectora y evaluación formativa. Investigaciones sobre lectura, 1, 33-49. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10940>
- Cobarro, S. (2018).** Proyecto lector para el aula de primaria. Creamos y descubrimos. Región de Murcia. Consejería de Educación, Juventud y Deportes. <https://www.carm.es>
- Heritage, M. (2010).** Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781452219493>
- León, J. A., Moreno, J. D., Arnal, L. A., Escudero, I. y Olmos, R. (2015).** Baremación de una prueba estandarizada de resúmenes (RESUMeV) para los niveles de 4º y 6º de educación primaria. Clinical Health, 26(1), 49-55. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2015.01.001>
- Mullis, I. V. S. y Martin, M. O. (Eds.) (2015).** PIRLS 2016 Assessment Framework. (2ª 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.
- OECD. (2019).** PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- 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.
- 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>
- 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
- Zapata, M., Sellés, P. y Martínez, T. (2024).** Diseño de un cuestionario para medir las variables familiares que inciden en el aprendizaje de la lectura. REIDOCREA, 13(35), 502-518. <https://www.ugr.es/~reidocrea/13-35.pdf>

*Dificultades
de lectura
y comprensión
(EI-EP)*



pp.30

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

1

pp.31

Factores de riesgo y señales de alarma de dificultades en decodificación

2

pp.33

Factores de riesgo y señales de alarma de dificultades en comprensión lectora

3

pp.34

Herramientas de cribado para la detección de posibles casos de estudiantes con dificultades

4

pp.36

Aspectos generales en el aprendizaje de la lectura en las distintas NEAE y principales estrategias para su afrontamiento

5

6

Aspectos generales en el aprendizaje de la lectura

pp.36

7

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

pp.36

- | | | |
|-----|--|-------|
| 7.1 | Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual | pp.39 |
| 7.2 | Necesidades educativas especiales por trastorno del espectro autista | pp.40 |
| 7.3 | Necesidades educativas especiales por discapacidad visual | pp.42 |
| 7.4 | Necesidades educativas especiales por discapacidad auditiva | pp.43 |
| 7.5 | Necesidades por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación y trastornos graves de la comunicación y del lenguaje | pp.45 |
| 7.6 | Necesidades específicas de apoyo educativo por trastornos del aprendizaje | pp.46 |
| 7.7 | Necesidades específicas de apoyo educativo por trastornos de atención | pp.47 |
| 7.8 | Necesidades específicas de apoyo educativo por situación de vulnerabilidad socioeducativa | pp.49 |
| 7.9 | Necesidades específicas de apoyo educativo por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje | pp.50 |

pp.51

pp.51

Accesibilidad del material escrito

8.1

pp.51

Adaptación a lectura fácil

8.1.1

pp.52

**Edición de textos para alumnado con dificultades
en la decodificación**

8.1.2

pp.53

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

8.1.3

pp.54

Recursos técnicos

8.2

pp.54

Alternativas al material escrito

8.3

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 (cribado) de dificultades en el aprendizaje de la lectura es una estrategia clave para detectar riesgos de fracaso lector y guiar una evaluación más exhaustiva. Frente al modelo tradicional, basado en una respuesta reactiva al fracaso y que ha demostrado ser insuficiente, se propone una intervención proactiva desde la Educación Infantil, así como en Educación Primaria, con el objetivo de identificar factores de riesgo, no diagnosticar. Para ser eficaz, el cribado debe usar herramientas sensibles, específicas y adaptadas al contexto. Estas deben centrarse en habilidades predictivas validadas y formar parte de un sistema estructurado que permita traducir resultados en decisiones pedagógicas.

Sin embargo, 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 docentes para interpretar los resultados. Tanto el profesorado ordinario como especialistas en atención a la diversidad tienden a subestimar o sobrestimar dificultades, con tasas significativas de falsos negativos y falsos positivos. Además, un aspecto que debe considerarse con atención es que, aunque una herramienta sea válida para grupos de población, esto no garantiza su precisión en casos concretos, especialmente en dificultades que se encuentran en un porcentaje relativamente pequeño del alumnado. Por otro lado, algunas pruebas generan muchos falsos positivos, provocando intervenciones innecesarias y ansiedad.

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 hablar de distintas fuentes, podemos pensar en habilidades lingüísticas, resultados académicos en destrezas distintas a la lectura, o el contexto familiar y socioeconómico, que pueden 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 ocasionalmente 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. Sin embargo, 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.

A continuación, repasamos algunos de los factores de riesgo y signos de alarma asociados a la presencia de dificultades presentes o futuras en lectura.

2 Factores de riesgo y señales de alarma de dificultades en decodificación

La detección precoz de las dificultades en el aprendizaje de la lectura requiere una comprensión clara de las situaciones que constituyen factores de riesgo o señales de alarma. Estos factores no actúan de forma aislada, sino que se acumulan y combinan, generando trayectorias de desarrollo lector comprometidas si no se interviene a tiempo. A continuación, se presentan los factores más relevantes de riesgo de dificultades en el aprendizaje de la decodificación lectora identificados por la investigación, y organizados en categorías funcionales (Catts et al., 2001; Harlaar et al., 2007; López, 2018; Morgan et al., 2008; Perazzo et al., 2022; Snowling, 2013; Thompson et al., 2015).

1. Déficits en habilidades fonológicas.

La conciencia fonológica deficitaria — dificultades para identificar, segmentar y manipular sonidos del habla— constituye una señal de alarma clave desde la etapa preescolar. Estas dificultades se manifiestan en tareas como la combinación o supresión de sonidos, la discriminación de fonemas, la segmentación silábica o la identificación de rimas. Estudios longitudinales demuestran que los niños con bajo rendimiento fonológico en infantil presentan dificultades de aprendizaje de la lectura en Educación Primaria.

2. Escaso conocimiento de letras y del principio alfabético. El desconocimiento de los nombres y sonidos de las letras al finalizar la etapa infantil o en los primeros cursos de primaria es un predictor fuerte de dificultades, especialmente en combinación con baja conciencia fonológica. Tanto es así que nombrar correctamente al menos cuatro letras a los 3,5 años reduce considerablemente el riesgo de dislexia.

3. Velocidad de denominación reducida. Una velocidad reducida para nombrar estímulos familiares como colores, letras u objetos es un predictor temprano relevante. Su combinación con conciencia fonológica y conocimiento de letras aumenta significativamente la predicción del riesgo.

Su valor predice con especial eficacia el desarrollo de fluidez lectora, y se ha identificado incluso desde los 3,5-4,5 años.

4. Dificultades en el habla o articulación.

Errores fonológicos, sustituciones, omisiones o distorsiones en la pronunciación al iniciar la escolarización están estrechamente ligados con la conciencia fonémica deficitaria, y son frecuentes en niños que desarrollan dislexia.

5. Lenguaje oral limitado o retrasado. El retraso en el desarrollo del lenguaje, las dificultades en vocabulario, morfología y sintaxis, y el bajo rendimiento en comprensión oral están entre los factores de riesgo más robustos. Se relacionan con un bajo desempeño en tareas fonológicas, memoria verbal y denominación.

6. Déficits cognitivos asociados y dificultades atencionales. La memoria verbal a corto plazo reducida, la baja autorregulación, la desatención, la desorganización y la lentitud en el procesamiento verbal son indicadores que pueden anticipar problemas en el desarrollo lector.

7. Comportamientos desadaptativos y problemas emocionales. La baja implicación en tareas en el aula y especialmente la conducta disruptiva, se vinculan con un peor desempeño lector. Las dificultades lectoras pueden empeorar estos comportamientos en un ciclo de retroalimentación negativa.

8. Dificultad de coordinación y en otras habilidades motoras. Los problemas de coordinación motriz fina y el retraso en habilidades motoras vinculadas a la escritura han sido identificados como posibles señales de inmadurez neuromotora y predictores moderados de dificultades lectoras.

9. Problemas de salud física y mental. El historial de hospitalización, la presencia de trastornos psicológicos o de enfermedades crónicas son predictores de bajo rendimiento lector, tanto por secuelas neurológicas como por el absentismo escolar, la fatiga, el estrés familiar o una menor estimulación en casa.

10. Variabilidad en rendimiento entre distintas habilidades de lectura como señal

de alerta. Diferencias notables entre tareas lectoras (por ejemplo, buen rendimiento en lectura de palabras y mal desempeño en pseudopalabras o comprensión) pueden indicar vulnerabilidad antes de que el bajo rendimiento global sea evidente.

dificultades lectoras, lo que exige abordajes integrales de identificación.

11. Indicadores de riesgo 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 dificultades lectoras en el alumnado, posiblemente por su asociación con una menor exposición temprana 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 temprano. Por este motivo, el nivel educativo del padre no suele emerger 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 compartida, escasos libros y actitudes poco positivas hacia la lectura representa un factor ambiental de riesgo significativo. También se incluye la falta de interacción temprana y la escasa exposición a la lectura en voz alta o autónoma. El alumnado con menor exposición a la lectura por placer tiende a mostrar dificultades en fluidez lectora.

12. Acumulación de factores de riesgo.

La coexistencia de múltiples factores — lingüísticos, cognitivos, conductuales, médicos y contextuales— incrementa exponencialmente la probabilidad de

3 Factores de riesgo y señales de alarma de dificultades en comprensión lectora

A diferencia de las dificultades en decodificación, las dificultades específicas en comprensión lectora suelen pasar desapercibidas en los primeros años escolares, ya que el alumnado con baja comprensión puede llegar a leer palabras de forma precisa y fluida. Esto puede provocar que las dificultades de comprensión sean menos visibles en el aula que las de decodificación. En algunos estudios, menos del 25% de los niños con baja comprensión lectora fueron reconocidos por sus docentes como lectores con dificultades debido a que tenían buenas habilidades de decodificación. Sin embargo, a partir del segundo ciclo de primaria, sus dificultades surgen al enfrentarse a textos más complejos, que exigen habilidades lingüísticas de alto nivel. A continuación, se describen los principales factores de riesgo identificados por la investigación actual (Catts et al., 2016; Elwér et al., 2015; Kelso et al., 2022; Snowling y Hulme, 2011):

1. Vocabulario limitado desde temprana edad.

El conocimiento limitado del significado de las palabras es uno de los predictores más sólidos de dificultades en comprensión lectora. Esta debilidad puede observarse ya en edad preescolar y afecta tanto al acceso al significado como a la integración semántica del texto. El alumnado con vocabulario reducido presenta también menores beneficios ante las intervenciones si no se trabaja explícitamente este componente.

2. Dificultades en la comprensión oral. La comprensión oral baja ha sido identificada como uno de los mejores predictores de la comprensión lectora deficiente. Estudios recientes muestran que esta habilidad permite identificar a alumnado en riesgo, incluso cuando la decodificación es adecuada. Además, las dificultades para recordar frases, historias o instrucciones orales influyen negativamente en la integración de información en los textos.

3. Dificultades en la producción de estructuras gramaticales y sintácticas. Las limitaciones en el uso de estructuras morfosintácticas complejas impiden

construir representaciones precisas del contenido textual. Estas dificultades son estables desde edad preescolar y afectan a la comprensión de frases complejas, los conectores lógicos y a la organización de la información.

4. Déficits en habilidades narrativas. El alumnado con dificultades de comprensión presenta limitaciones para entender y producir narraciones coherentes, lo que afecta especialmente a su desempeño con textos narrativos. Estas debilidades están asociadas con dificultades en el seguimiento de eventos, la identificación de causas y consecuencias, y la comprensión de personajes y emociones.

5. Dificultades en inferencias y monitorización de la comprensión. La comprensión lectora requiere activar conocimientos previos, hacer inferencias y monitorear la comprensión del texto. El alumnado con dificultades específicas en comprensión falla en estas habilidades, incluso cuando lee con precisión.

6. Baja motivación lectora. El alumnado con baja comprensión lectora presenta frecuentemente baja motivación para leer, por lo que este es un buen predictor de dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora.

7. Desfase entre la comprensión y decodificación. Como se ha mencionado, existen estudiantes con baja comprensión lectora con una lectura de palabras adecuada. Este desfase suele pasar desapercibido si la observación se basa solo en precisión o fluidez lectora. La discrepancia de al menos 20 puntos percentiles entre decodificación y comprensión es un criterio útil para su identificación.

8. Factores sociolingüísticos y del entorno. El uso limitado del idioma de instrucción en casa, la pobreza lingüística del entorno y la exposición reducida al lenguaje oral y escrito rico son factores contextuales que incrementan el riesgo de comprensión débil.

4

Herramientas de cribado 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 Primaria. 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.

PRODISCAT: Los *Protocolos de Detección y Actuación en la Dislexia*, publicados por la Generalitat de Catalunya, ofrecen un cuestionario adaptado para cada tramo escolar (final de infantil y los tres ciclos primaria) con ítems de respuesta Sí/No. 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](#).

PEALE y PIPE: Las pruebas PEALE y PIPE son instrumentos diseñados para evaluar habilidades clave implicadas en los primeros años de escolaridad. PIPE se centra en la identificación de palabras escritas a partir de estímulos visuales. A través de una tarea cronometrada, el alumnado debe seleccionar la palabra que corresponde a un dibujo. PEALE es una batería más amplia que incluye diversas pruebas organizadas en habilidades específicas (como ortografía, conciencia fonológica o acentuación) y no específicas (como morfología, sintaxis o vocabulario). Cada prueba es una tarea breve y controlada, con tiempos definidos y corrección ajustada al azar. Ambas pruebas disponen de

datos por curso que permiten comparar al alumnado con valores medios esperados, pero no ofrecen puntos de corte. [Enlace PEALE](#), [enlace PIPE](#), [enlace baremos](#).

EIRD-EP: Dirigida a identificar indicios tempranos de dislexia en los primeros cursos de Educación Primaria. Consta de 20 ítems organizados en cuatro áreas: lenguaje oral, aprendizajes instrumentales, desarrollo grafomotor y capacidades cognitivas. Utiliza un formato tipo Likert de cuatro opciones y ha demostrado buena validez y fiabilidad. No incluye puntos de corte. [Enlace](#).

Test Predictivo de Dificultades en la Lectoescritura: Una prueba breve dirigida a alumnado de 4 años. Está compuesta por seis subtarefas que evalúan componentes del procesamiento fonológico: discriminación de fonemas, segmentación silábica, identificación de fonemas, repetición de pseudopalabras, repetición de dígitos y fluidez verbal. La aplicación es individual y su duración varía entre 6 y 10 minutos. Proporciona baremos normativos con puntos de corte que permiten clasificar el rendimiento en cuatro niveles: buen rendimiento, normal, dificultades leves y dificultades severas. [Enlace](#).

Guía para la detección temprana del Gobierno de Canarias: Incluye un conjunto de cuestionarios dirigidos al profesorado de infantil y primaria para la identificación precoz. La guía ofrece instrumentos específicos para diferentes edades y niveles (infantil 5 años, 1.º y 2.º de primaria), con ítems relacionados con lectura, escritura, cálculo, memoria, atención, lenguaje y coordinación. La respuesta se valora en escalas de frecuencia o desempeño (por ejemplo: nunca, a veces, a menudo). No se incluyen baremos normativos ni puntos de corte numéricos. [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 (infantil, primaria y secundaria) y 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](#).

Guía de evaluación de destrezas lectoras en Educación Primaria de la Junta de Andalucía:

Proporciona dos pruebas estructuradas para evaluar la competencia lectora en 2.º y 6.º de primaria. Cada prueba incluye tareas de lectura en voz alta, comprensión lectora, identificación de la idea principal y evaluación del vocabulario. 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. Esta información convierte a las pruebas en herramientas útiles para el cribado de dificultades lectoras. [Enlace](#).

Guía de Castilla y León: Incluye indicadores para la detección temprana de dificultades lectoras, organizados por etapas educativas (infantil, primaria y secundaria), y detalla señales observables tanto en lectura como en escritura, así como en funciones cognitivas relacionadas (memoria, atención, conciencia fonológica, velocidad lectora). En la etapa de primaria, también se especifican valores orientativos de velocidad lectora por curso. Los cuestionarios están destinados principalmente al profesorado, aunque se contempla también la importancia de recabar información familiar. No se incluyen baremos ni puntos de corte cuantitativos. [Enlace](#).

EDDIX: Instrumento diseñado para docentes dirigido a alumnado de 6-12 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. Ha sido validado estadísticamente y presenta alta fiabilidad. 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 que el alumnado evaluado se encuentra en situación de riesgo de dislexia. [Enlace](#).

Guía práctica del Gobierno de Aragón: Incluye cinco cuestionarios organizados por etapa educativa, dirigidos al profesorado, para la identificación de señales de alerta y posibles indicadores de dislexia. Incorpora tablas para Educación Infantil, 1.º y 2.º de primaria, 3.º y 4.º de primaria, y 5.º y 6.º de primaria. Recogen información sobre dificultades en lectura, escritura, conciencia fonológica, memoria, atención, lenguaje, grafismo y organización. Los ítems se responden en formato dicotómico (Sí/No). No incorpora baremos normativos ni puntos

de corte cuantitativos. [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](#).

LEO-1: Es una prueba breve y grupal diseñada para evaluar la fluidez en el reconocimiento visual de palabras en estudiantes de Educación Primaria. Utiliza una tarea de decisión léxica en la que el alumnado debe subrayar pseudopalabras insertadas entre palabras reales durante un minuto. La prueba está compuesta por cuatro formas alternativas, cada una con 180 estímulos. Se ha validado psicométricamente y muestra buena fiabilidad. Incluye baremos por curso (de 1.º a 6.º de Primaria), permitiendo situar el rendimiento de cada estudiante respecto a su grupo normativo. [Enlace](#).

ATLAS (para detectar casos en los progenitores): Cuestionario diseñado para detectar dificultades de lectoescritura en población adulta mediante autoinforme. Puede utilizarse para conocer posibles casos en las familias del alumnado. [Enlace](#) (ver anexo).

5

Aspectos generales en el aprendizaje de la lectura 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.

6

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. La controversia sobre cuál es la mejor forma de enseñar esta habilidad ha persistido durante el último siglo, dando lugar a la conocida «guerra de los métodos», la cual se ha llevado a cabo tanto a nivel político como educativo. Sin embargo, actualmente, parece haber terminado, ya que los trabajos que sintetizan la investigación sobre esta cuestión apoyan la idea de que el método fonético es el más efectivo, tanto para el alumnado general como para aquel que presenta NEAE, por encima de los analíticos que parten de las palabras, las oraciones o los enunciados. En el método fonético se enseñan de forma explícita y sistemática los sonidos que se corresponden a los distintos grafemas y estos se unen para formar sílabas y palabras.

Cuando enseñamos a leer usando el método fonético, el lector reconoce las palabras escritas decodificándolas por la ruta fonológica, en la que se identifican las letras que forman la palabra, se les asigna su sonido correspondiente, se sintetizan esos sonidos en el ensamblador fonológico, se consulta en el léxico auditivo la palabra resultante y, finalmente, si es conocida por el lector, se accede a su significado. Las palabras que han sido reconocidas por la ruta fonológica varias veces se almacenan en el léxico visual. Estas palabras pueden ser leídas de forma automática, asociando su forma ortográfica con el concepto que representan, el cual se recupera del almacén semántico.

Cuando se utiliza un método analítico, se empieza la casa por el tejado, ya que el alumnado únicamente puede reconocer las palabras enseñadas que son almacenadas en el léxico visual. Sin embargo, no podrá leer palabras nuevas, o no enseñadas, hasta que descubra espontáneamente el código alfabético, es decir, el conjunto de reglas que relaciona los sonidos de una lengua con su representación gráfica o grafema. El alumnado con NEAE tiene enormes

dificultades para deducir las correspondencias entre grafemas y sonidos partiendo del aprendizaje de palabras globales y, por tanto, es primordial que reciba una enseñanza explícita al respecto.

Aunque el método fonético parece ser el más adecuado para el alumnado en general, es habitual que, inicialmente, los avances sean mínimos o demasiado lentos en el alumnado con NEAE. En estos casos, la mejor opción es utilizar de forma simultánea un método analítico, para que pueda acceder lo antes posible a un sistema de representación del lenguaje oral. El alumnado con dificultades más graves puede tardar varios años en alcanzar una lectura fonológica, incluso hasta la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, la lectura tiene un efecto muy significativo en su desarrollo escolar y calidad de vida. Monfort y Juárez (2004), en el libro *Leer para Hablar*, proponen que, para enseñar a leer a alumnado con graves dificultades de la comunicación y del lenguaje, debemos diseñar un material básico compuesto por unas cuantas palabras escritas de su interés, tres o cuatro, y sus referentes representados en dibujos. Se proponen juegos de asociación durante varios días hasta que el alumnado es capaz de realizarlos sin cometer errores. Posteriormente se añaden nuevas palabras, de una en una, y se siguen realizando juegos de asociación y de estructuración de oraciones.

En los casos en que es posible, se combinan esas actividades con otras cuyo objetivo es que el

alumnado acceda a la vía fonológica. En estas últimas se realizan juegos de asociación entre grafemas y sonidos. Es importante trabajar primero la identificación, es decir, emitimos un sonido y la persona que está aprendiendo tiene que señalar el grafema correspondiente. Posteriormente, trabajamos la denominación: señalamos el grafema para que el alumnado diga el sonido que le corresponde. El siguiente paso es la unión silábica en la que habitualmente se utiliza la fonación conectada, alargando los sonidos que representan los grafemas (/mmmmaaaaa/) y el modelado (leemos en voz alta y el alumnado lo imita). Finalmente se practica la lectura de palabras utilizando los mismos recursos didácticos que en la unión silábica. Existen investigaciones cuyos hallazgos sugieren que se puede aplicar un procedimiento similar con alumnado no verbal usuario de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. En este caso, se omiten las tareas de denominación y de unión silábica, puesto que no cuenta con la capacidad de emitir sonidos, de forma que la lectura de palabras se practica asociándolas a imágenes que las representan (Ahlgrim-Delzell et al., 2016).

En la tabla que presentamos a continuación se recogen las estrategias mencionadas anteriormente y otras que también cuentan con respaldo científico para abordar la enseñanza inicial de la lectura en el alumnado con NEAE. Estas estrategias, exceptuando enseñar conocimientos sobre el lenguaje escrito, también son efectivas para la mejora de la decodificación.

	DI	TEA	DV	DA	TLC	TA	TDH	SVS	DGLA
<i>Enseñar conocimientos sobre el lenguaje escrito</i>		X				X			
<i>Entrenar la conciencia fonológica</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Enseñar de forma explícita y sistemática las correspondencias entre grafemas y sonidos</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Enseñar de forma explícita y sistemática las correspondencias entre los caracteres braille y los sonidos que representan</i>			X						
<i>Enseñar a reconocer palabras de forma visual</i>	X	X							
<i>Entrenar la decodificación de palabras y de textos que incluyen las correspondencias aprendidas</i>	X	X		X	X	X		X	
<i>Enseñar de forma simultánea la escritura</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	XX

DI = discapacidad intelectual (Afacan et al., 2017; Browder et al., 2006; Dessemontet et al., 2019; Hill, 2016; Joseph y Seery, 2004; Williams, 2024); TEA = trastorno del espectro autista (Bailey y Arciuli, 2020; Rimmer et al., 2022; Spector, 2011; Whalon et al., 2009); DV = discapacidad visual (McCall et al., 2011; Ferrell et al., 2006); DA = discapacidad auditiva (Ochoa et al., 2023; Wang y Williams, 2014); TLC = trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación y trastornos graves de la comunicación y del lenguaje (Coleman y Venediktov, 2013; Cabbage y Algeo-Nichols, 2024); TA = trastornos del aprendizaje (Hall et al., 2022; Suggate, 2016; Wanzek et al., 2018); TDH = trastornos por déficit de atención con hiperactividad (Ferrari, 2015; Lane et al., 2001; Walcott et al., 2014); SVS = situación de vulnerabilidad socioeducativa (Hatcher et al., 2006; Machin et al., 2018); DGLA = desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje (WWC, 2007; 2014).

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. Estas subhabilidades deben abordarse desde el inicio de la escolaridad, especialmente, en el alumnado más vulnerable.

acumulativos de los aprendizajes previos, la secuenciación de la dificultad de las tareas, los refuerzos verbales, las intervenciones intensivas y las intervenciones individuales o en pequeño grupo. También parecen ser útiles otros recursos como las estaciones de aprendizaje y la lectura estratégica colaborativa.

Sin importar el tipo de necesidad que presente el alumnado, parece que los recursos didácticos mejor fundamentados para la enseñanza inicial de la lectura y para la mejora tanto de la decodificación como de la comprensión lectora son: la enseñanza directa, el modelado, la práctica guiada, la práctica independiente, la retroalimentación correctiva, el aprendizaje sin error basado en el andamiaje, los repasos

7 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. Para cada una de las NEAE, presentamos las estrategias de intervención en este orden: 1) enseñanza inicial, 2) mejora de la decodificación, 3) mejora de la comprensión lectora. Como veremos, en bastantes ocasiones, las estrategias para afrontar la lectura en las distintas NEAE son coincidentes.

7.1. Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual

Según el *DSM-5-TR*, 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 y está 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).

Enseñanza inicial

De forma general, los trabajos que han revisado la literatura científica sobre la enseñanza inicial de la lectura en el alumnado con discapacidad intelectual sugieren que pueden aprender a reconocer visualmente varias decenas de palabras sin tener acceso a la ruta fonológica. Aunque es un primer paso importante, este aprendizaje no permite hacer transferencias para la lectura de nuevas palabras. Por suerte, las evidencias

identificadas también muestran que se pueden beneficiar de la enseñanza del principio alfabético, facilitándoles acceder a la decodificación de todas las palabras que forman parte de su vocabulario oral, e incluso desconocidas, por la ruta fonológica (Afacan et al., 2017; Browder et al., 2006; Dessemontet et al., 2019; Hill, 2016; Joseph y Seery, 2004; Williams, 2024). En los estudios identificados en esos trabajos, se han utilizado recursos didácticos como la jerarquía de ayudas, la demora constante (*constant time delay*), las *cajas de Elkonin*, la eliminación de distracciones del entorno y la presentación de las letras, asociándolas tanto a su nombre como a su sonido y a otras formas de representación, como los gestos manuales.

Lemons et al. (2016) añaden a lo anterior algunas ideas interesantes como:

- Planificar a largo plazo el programa de intervención (incluso hasta el cambio a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria).
- Evaluar de forma continuada la respuesta del alumnado a la instrucción para proponer las adaptaciones necesarias en el programa de intervención.
- Utilizar palabras, oraciones y textos interesantes para favorecer la motivación.
- Enseñar conocimientos sobre el lenguaje escrito.
- Animar a la familia a ofrecer múltiples oportunidades para acceder a la literatura a través de lecturas en voz alta, textos adaptados y lecturas repetidas.

En español contamos con algunos recursos didácticos como el *Programa de intervención para la alfabetización de estudiantes con discapacidad intelectual* (PANDA) (Palazón y López, 2024) y *Síndrome de Down: lectura y escritura* (Troncoso y del Cerro, 1997).

Mejora de la decodificación

Las investigaciones sobre lo que puede ser efectivo para mejorar la decodificación de este alumnado son limitadas. Hasta donde sabemos, se ha publicado únicamente un estudio en el cual se encontraron efectos positivos utilizando algunos recursos didácticos como la lectura repetida y la tutoría entre iguales (Sahin y Özçelik, 2024).

Mejora de la decodificación

Las estrategias mejor fundamentadas para la mejora de la comprensión lectora en el alumnado con discapacidad intelectual son (Joseph et al., 2023; Shelton et al., 2019):

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*).
- Procedimiento RAAC (*reread-adapt-answer-comprehend*).
- Preexaminar.
- Identificar la idea principal del párrafo.
- Enseñanza recíproca.
- Organizador gráfico basado en preguntas Q.
- Organizador gráfico KWL (*know-want-learned*).
- Autopreguntas.

- Relectura.
- Resumen.
- Predicciones.

Otras:

- Recontado de narraciones.
- Responder a preguntas.

7.2. 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 y está 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 (Solís y McKenna, 2023).

Enseñanza inicial

Las revisiones sistemáticas que han sintetizado las evidencias disponibles sobre la enseñanza inicial de la lectura en el alumnado con TEA muestran resultados similares a las que se centran en estudiantes con discapacidad intelectual (Bailey y Arciuli, 2020; Rimmer et al., 2022; Spector, 2011; Whalon et al., 2009). En las décadas de 1970 y 1980 el enfoque de aprendizaje visual de palabras para la alfabetización inicial de los estudiantes con TEA fue muy popular, en parte debido a que las evidencias mostraban que podían asociar un número elevado de palabras con sus referentes.

No obstante, las investigaciones actuales indican que también pueden acceder a la decodificación fonológica de palabras a partir de una instrucción sistemática sobre las relaciones entre grafemas y fonemas. En los estudios localizados en esas revisiones sistemáticas, se han utilizado recursos didácticos como la demora constante (*constant time delay*), las cajas de palabras (*word boxes*) y la presentación de las letras asociándolas a su sonido y a otras formas de representación como los gestos manuales.

Mejora de la decodificación

Las intervenciones para la mejora de la decodificación en el alumnado con TEA no deben solo tener en cuenta la precisión y la velocidad lectora, sino que también deben considerar la prosodia, ya que está especialmente afectada en este alumnado. Esta habilidad se refiere al uso del volumen, la entonación, la acentuación y las pausas, para leer con expresión y transmitir el significado del texto. Las referencias sobre lo que funciona para mejorar la decodificación en el alumnado con TEA son escasas. Algunas experiencias han encontrado resultados positivos utilizando recursos didácticos como la lectura repetida, la lectura modelada por el docente con énfasis en la prosodia, y enseñar de forma explícita el uso de los signos de puntuación en lectura y escritura (Solis et al., 2022).

Mejora de la comprensión lectora

La recopilación de estrategias que proponemos para la mejora de la comprensión lectora en alumnado con TEA se basa en las evidencias identificadas en tres revisiones (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 del alumnado con TEA también parecen ser útiles algunos recursos didácticos como los grupos cooperativos, las parejas de tipo mixto (el alumnado con TEA trabaja con otro alumnado que no presenta este trastorno) y los dispositivos electrónicos como *tablets* o computadoras.

7.3. 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. 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 (Santos y del Campo, 2008).

Enseñanza inicial

La elección del sistema de lectura destinado al alumnado con discapacidad visual para la enseñanza inicial (letra impresa en tinta, braille o ambos), es una de las decisiones educativas más importantes que debemos abordar durante los primeros años de la escolarización. En la toma de decisiones, debemos valorar qué sistema va a ser más funcional para acceder a la información escrita en igualdad de condiciones que el alumnado sin problemas de visión. En la mayoría de ocasiones, si el resto visual permite aprender a leer utilizando la letra impresa en tinta, pero la lectura no va a ser funcional, la mejor opción es usar el braille. En aquellos casos en los cuales el resto visual permite una lectura funcional, pero la enfermedad que afecta a la vista es degenerativa, la mejor alternativa también es usar el braille. No obstante, sin importar el sistema que seleccionemos, es de vital importancia realizar un seguimiento continuo de los aprendizajes para determinar si está cumpliendo su propósito, es decir, responder a las exigencias académicas del

nivel cursado y, en caso contrario, introducir un nuevo sistema lo antes posible.

Ahora bien, debido a que la función visual de este alumnado es muy heterogénea, ¿cómo podemos saber qué sistema es más idóneo? Para responder a esta pregunta debemos tener en cuenta, principalmente, dos aspectos: por un lado, la gravedad de la pérdida visual y, por otro lado, los resultados obtenidos con el sistema seleccionado. En la ceguera es evidente que siempre se va a utilizar el braille; mientras que, en la discapacidad visual leve y moderada, normalmente, se empleará la letra impresa en tinta. Las dudas se centran principalmente en el alumnado con discapacidad visual grave. En estos casos, inicialmente, la mejor opción es optar por los dos sistemas.

Con respecto a los resultados obtenidos, debemos valorar si el alumnado está consiguiendo una lectura funcional con el sistema seleccionado. No tenemos datos sólidos para determinar con seguridad cuál es la velocidad lectora que se considera funcional en letra impresa en tinta en los distintos cursos. Sin embargo, es razonable pensar que va a ser menor a la velocidad media del alumnado de la misma edad sin dificultades de visión. Por otro lado, la ONCE (Ruiz y Lluch, 2015) propone que los valores considerados como funcionales en braille son: a) primer ciclo de Educación Primaria: entre 20 y 30 palabras/minuto; b) segundo ciclo de Educación Primaria: entre 30 y 50; c) tercer ciclo de Educación Primaria: entre 50 y 70.

Se debe tener en cuenta que existen dos tipos de braille: alfabético (cada letra, signo de puntuación y número se representa con una celda) y contraído, también llamado literario (utiliza abreviaturas para representar palabras o partes de palabras frecuentes). Parece que, entre ambas opciones, la más adecuada durante el aprendizaje inicial es el braille alfabético, puesto que el contraído tiene una base logográfica o de lectura global y, por tanto, puede dificultar el desarrollo de las habilidades fonológicas (McCall et al., 2011).

En los estudios incluidos en las revisiones sistemáticas que han abordado la enseñanza inicial de la lectura en este alumnado, se han utilizado recursos didácticos como la pantalla braille actualizable y el teclado braille (McCall et al., 2011; Ferrell et al., 2006). En el alumnado que aprende a leer en letra impresa en tinta, los recursos didácticos mejor fundamentados

son: dispositivos ópticos (lupas), ayudas no ópticas (atrilles) y textos adaptados aumentando el tamaño de la letra. En un consenso de 40 expertos sobre cómo afrontar la enseñanza de la lectoescritura en alumnado con baja visión (Corn y Koenig, 2022) encontramos estos porcentajes de acuerdo:

- Habilidades de alfabetización emergente (92%): escuchar cuentos, conocimientos sobre el lenguaje escrito, lectura simulada y escritura de garabatos.
- Uso integrado de habilidades visuales (100%): búsqueda visual a distancia, análisis de imágenes, utilización de dispositivos para controlar la intensidad y el color de la luz, de rotuladores para baja visión y de filtros para el deslumbramiento y el contraste.
- Uso de dispositivos ópticos en entornos cercanos (100%): enseñar el uso de dispositivos para leer textos cercanos (lupas de mano y de soporte).
- Uso de dispositivos ópticos en entornos distantes (94%): enseñar el uso de dispositivos para leer textos lejanos (telescopios binoculares y monoculares).
- Habilidades de alfabetización en letra impresa en tinta (83%): escribir, decodificar y analizar palabras, desarrollar vocabulario y habilidades de comprensión.
- Habilidades de alfabetización dual (letra impresa en tinta y braille) (100%): escribir, decodificar y analizar palabras, desarrollar vocabulario y habilidades de comprensión.
- Habilidades de alfabetización en braille para el alumnado que cambia de sistema o lo va a utilizar como complemento a la letra impresa en tinta (100%): percepción táctil, movimientos de las manos y reconocimiento de símbolos en braille.

Algunos recursos didácticos de uso habitual para la enseñanza del braille son: *BRAITICO* (ONCE) y *Bricks braille* (LEGO).

Mejora de la decodificación

En lo que se refiere a la mejora de la decodificación en el alumnado con discapacidad

visual, tanto en letra impresa en tinta como en braille, se han publicado experiencias en las cuales se han encontrado beneficios utilizando la lectura repetida y la lectura oral guiada (Pattillo et al., 2004; Savaiano et al., 2013). En el alumnado que usa como sistema la letra impresa en tinta, parecen ser útiles para mejorar la velocidad lectora algunos recursos didácticos 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., 2016; McLaughlin y Kamei-Hannan, 2018). En alumnado que usa el braille, se ha investigado la eficacia de recursos didácticos como el entrenamiento táctil en el reconocimiento del código braille y el entrenamiento del movimiento de las manos para la mejora de la precisión y de la velocidad lectora (Ferrell et al., 2016)..

Mejora de la comprensión lectora

La mejora de la comprensión lectora en el alumnado con discapacidad visual ha recibido menos atención, desde el ámbito de la investigación que la centrada en la enseñanza inicial y la mejora de la decodificación. En el alumnado que usa como sistema la letra impresa en tinta, parecen funcionar los mismos recursos que se han mencionado para la mejora de la decodificación (Ferrell et al., 2016; McLaughlin y Kamei-Hannan, 2018). En el alumnado que utiliza el braille se ha encontrado que reducir la velocidad de lectura mejora la comprensión lectora (Ferrell et al., 2016).

7.4. 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 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.

Enseñanza inicial

El aprendizaje inicial de la lectura en el alumnado con discapacidad auditiva parece que depende del dominio de las mismas habilidades que están bien establecidas para los oyentes, independientemente de aspectos como el grado de pérdida auditiva o de la modalidad de comunicación utilizada. En las investigaciones localizadas en varios trabajos que han sintetizado las evidencias disponibles sobre la enseñanza inicial de la lectura en este alumnado, se han usado recursos didácticos como las pistas semánticas, las oportunidades múltiples para practicar las nuevas habilidades, la presentación de las letras asociándolas a su nombre, a su sonido y a los personajes de una narración (por ejemplo, la s con una serpiente), la fonética visual (*see the sound/visual phonics*), la palabra complementada (*cued speech*) y el alfabeto dactilológico (Ochoa et al., 2023; Wang y Williams, 2014).

Mejora de la decodificación

Las estrategias y los recursos didácticos que parecen funcionar para la mejora de la decodificación en el alumnado con discapacidad auditiva son las mismas que hemos expuesto en el aprendizaje inicial de la lectura. Además, se ha investigado la eficacia de otros recursos didácticos como la lectura repetida, la tutoría entre iguales, el establecimiento de metas (cantidad de errores o tiempo de lectura) y la técnica relectura-adaptación y respuesta-comprensión (*reread-adapt and answer-comprehend*) (Luckner y Urbach, 2011).

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.

En los estudios identificados en el trabajo de Wang y Williams (2014), se han usado algunos recursos didácticos que parecen ser útiles, como la tutoría entre iguales y las oportunidades múltiples para practicar las nuevas habilidades. En español se ha publicado el programa *Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromó perdido* (Domínguez et al., 2019), que está diseñado para alumnado con dificultades de comprensión por discapacidad auditiva.

7.5. 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, puesto que los problemas para articular, discriminar, manipular y representar los sonidos, comunes en el TSH, afectan al desarrollo de la conciencia fonémica y al aprendizaje de las correspondencias entre grafemas y sonidos (Farquharson et al., 2019). Por ejemplo, si el alumnado presenta problemas para discriminar y representar los sonidos: /θ/, /s/ y /f/, es habitual que lo asocie al mismo grafema y cometa errores de decodificación como leer «fapo» en lugar de «sapo».

Según Aguado et al. (2015), 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. Atendiendo a los componentes del lenguaje oral afectados se puede clasificar en dos subtipos: fonológico-sintáctico y sintáctico-semántico. En estos casos, la comprensión oral siempre se ve afectada en mayor o menor medida. Las dificultades de lectura parecen ser comunes en el TDL, ya que, en mayor o menor grado, las habilidades del lenguaje oral que se ven afectadas son importantes para la lectura (Ripoll, 2023).

Enseñanza inicial

En los estudios incluidos en las revisiones sistemáticas que se han centrado en la enseñanza

inicial de la lectura se han utilizado recursos didácticos como la práctica de la articulación de los sonidos no adquiridos, la práctica de la discriminación auditiva de los sonidos que se confunden, las tareas de conciencia fonológica usando palabras que incluyen sonidos o estructuras silábicas que se producen con errores, la identificación de palabras producidas con errores fonéticos o fonológicos, los pares mínimos, las *cajas de Elkonin* y la presentación de las letras asociándolas a su nombre y a su sonido (Coleman y Venediktov, 2013; Cabbage y Algeo-Nichols, 2024).

Mejora de la decodificación

Las evidencias sobre las estrategias y los recursos didácticos más adecuados para mejorar la decodificación en este alumnado son limitadas, puesto que, hasta donde sabemos, no se ha realizado ninguna revisión sistemática sobre esta cuestión. Se ha publicado alguna experiencia que nos puede orientar sobre cómo abordar esta cuestión. Por ejemplo, Acosta et al. (2016) diseñaron un programa que mostró efectos positivos en alumnado de lengua española con TDL. La intervención se centraba en el lenguaje oral y los procesos básicos de la lectura: conciencia fonológica, correspondencias entre grafemas y sonidos, lectura de palabras y pseudopalabras, vocabulario, morfosintaxis y habilidades narrativas. Para trabajar los procesos básicos de la lectura se utilizó el *Programa ALE* (González y Cuetos, 2008) y *Leer en un clic* (García de Castro y Cuetos, 2012).

Mejora de la comprensión lectora

Las referencias sobre lo que puede ser útil para mejorar la comprensión lectora en el alumnado con TDL también son escasas. Se han publicado, al menos, dos investigaciones centradas en este alumnado y otra en la que el alumnado fue seleccionado por presentar dificultades de comprensión oral. Los hallazgos encontrados sugieren que son útiles las siguientes estrategias (Clarke et al., 2010; Starling et al., 2012; Takala, 2006):

Modificaciones en los textos:

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

Vocabulario:

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

Estrategias de comprensión:

- Enseñanza recíproca
- Autopreguntas.
- Mapa de la historia.
- Elaborar organizadores gráficos de forma colaborativa.
- Resumen.

Otras:

- Responder a preguntas.

7.6. 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).

Enseñanza inicial

La enseñanza formal de la lectura se inicia, habitualmente, al final de la etapa de Educación Infantil o al comienzo de la Educación Primaria, mientras que la confirmación del diagnóstico de dislexia se produce mucho más tarde. Debido a esta peculiaridad, los datos con los que contamos sobre la enseñanza inicial se basan en trabajos de síntesis que han considerado a alumnado en riesgo de presentar dislexia (Hall et al., 2022; Suggate, 2016; Wanzek et al., 2018). En las investigaciones identificadas en esos trabajos, se han utilizado recursos didácticos como las pistas semánticas, los pares mínimos, las imágenes mnemotécnicas con letras integradas (*letter-embedded picture mnemonics*), las *cajas de Elkonin*, la fonación conectada, la denominación del abecedario y la presentación de las letras asociándolas a su nombre, a su sonido o a imágenes que representan la posición de los órganos articulatorios durante la producción de un sonido.

Mejora de la decodificación

Una vez identificada la dislexia, la mejora de la decodificación es uno de los principales objetivos de la intervención. Aunque por motivos prácticos hemos separado las estrategias destinadas a la mejora de esta habilidad en aquellas centradas en la precisión, la velocidad y la prosodia, parece que intervenir sobre cualquiera de ellas impacta positivamente en la otras, puesto que están notablemente relacionadas.

Las tres estrategias que cuentan con mayor respaldo científico para la mejora de la precisión lectora coinciden con las usadas en la enseñanza inicial del alumnado en riesgo: entrenar la conciencia fonológica, enseñar de forma explícita y sistemática las correspondencias entre grafemas y sonidos, y practicar la lectura de palabras y textos para mejorar la fluidez lectora (Hall et al., 2022). El recurso didáctico mejor fundamentado para la mejora de la velocidad lectora es la lectura repetida, aunque también se ha estudiado la eficacia de la lectura acelerada (Galuska et al., 2014; Lee y Yoon, 2017). En español, existen al menos dos aplicaciones que se basan en la lectura acelerada: el *Programa de aceleración en lectura y Galexia* (López-Escribano, 2016; Serrano et al., 2016). Desde la investigación, se ha presentado poca atención a los recursos destinados a la prosodia. En español, existen algunas experiencias en las cuales se han encontrado resultados positivos usando la lectura repetida enfocada a la expresividad y actividades de sensibilidad

prosódica (Calet et al., 2017).

En español, contamos con varias aplicaciones informáticas para la mejora de la lectura en las cuales se trabajan las habilidades que se consideran deficitarias en el alumnado con dislexia: *Dyetective*, *UBinding*, *Glifing*, *GraphoGame*, *Tradislexia* o *Leeduca*. También se han publicado programas en formato físico como el Método *diverlexia*.

Mejora de la comprensión 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 se han centrado en la enseñanza explícita de la comprensión, en general, indican que resultan útiles 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 los estudios identificados en las revisiones sistemáticas sobre la mejora de la comprensión lectora, se utilizan con buenos resultados algunos recursos didácticos como los recordatorios sobre cómo se usan las estrategias y la tutoría entre iguales.

7.7. 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. Los déficits de la función ejecutiva presentes en este alumnado afectan a la adquisición de los predictores del aprendizaje de la lectura, en concreto, a la conciencia fonológica y a las reglas de correspondencia entre grafemas y sonidos, así como a la decodificación y a la comprensión (Sánchez-Carmona et al., 2023).

Enseñanza inicial

No contamos con datos sobre la enseñanza inicial de la lectura en el alumnado con TDAH, puesto que la enseñanza formal se inicia, habitualmente, al final de la etapa de Educación Infantil o al comienzo de la Educación Primaria, mientras que la confirmación del diagnóstico suele ocurrir a partir de los 7 años. Los datos que tenemos se basan en revisiones sistemáticas que han tenido en cuenta a alumnado en riesgo por manifestar déficits de atención o problemas conductuales (Ferrari, 2015; Lane et al., 2001; Walcott et al., 2014). En los estudios localizados en esas revisiones, se han usado recursos didácticos como la denominación del abecedario, la eliminación de distracciones del entorno, los altos niveles de repetición, las ayudas para redirigir la atención, los planes de contingencia individual y la presentación de las letras asociándolas a su nombre y a su sonido.

Mejora de la decodificación

Se han publicado varias revisiones sistemáticas en las cuales se ha encontrado que las siguientes estrategias son efectivas para la mejora de la decodificación: entrenar la conciencia, enseñar de forma explícita y sistemática las correspondencias entre grafemas y sonidos, y enseñar morfología (Chan et al., 2022; Stewart y Austin, 2019). En los estudios incluidos en esas revisiones, se utilizaban recursos didácticos con resultados positivos como la lectura coral, la lectura repetida, la formación de palabras ordenando letras, la identificación de palabras por analogía, los planes de contingencia, el establecimiento de metas (cantidad de errores o tiempo de lectura), el registro de los resultados de lectura y la tutoría entre iguales.

Mejora de la comprensión lectora

Algunas de las revisiones sistemáticas que han considerado el trabajo explícito de la comprensión lectora en alumnado con TDAH muestran que las estrategias que cuentan con evidencias sobre su eficacia son (Chan et al., 2022; Roberts et al., 2020):

Modificaciones en los textos:

- Resaltar las ideas importantes.
- Esquemas.

Vocabulario:

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

Comprensión de estructuras lingüísticas:

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

Comprensión 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 se han usado algunos recursos didácticos que parecen ser efectivos, como la tutoría entre iguales, los planes de contingencia y la economía de fichas.

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

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 *Estudio Internacional sobre el Progreso en la Competencia Lectora* (IEA, 2021) muestran que el alumnado procedente de familias cuyos progenitores tienen bajos ingresos económicos y niveles educativos obtienen puntuaciones más bajas en comprensión lectora.

Enseñanza inicial

El alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa tiene menos probabilidades de tener experiencias en el hogar que favorezcan el desarrollo de habilidades que facilitan el aprendizaje inicial de la lectura. Los programas de alfabetización familiar cuentan con evidencias sólidas para desarrollar habilidades lingüísticas como el vocabulario y la comprensión oral, y otras como los conocimientos sobre el lenguaje escrito, el conocimiento del alfabeto y la conciencia fonológica. El programa más investigado es la lectura dialógica o lectura compartida, la cual también es efectiva en el contexto educativo (Fikrat-Wevers et al., 2021). Además, se han realizado experiencias en las que se ha encontrado que utilizar textos culturalmente relevantes impacta positivamente tanto en la motivación por la lectura como en el rendimiento lector (Manz et al., 2010). Algunos autores han propuesto otros recursos didácticos para reducir la brecha de vocabulario, como las definiciones comprensibles, la presentación de las palabras asociándolas a objetos o a imágenes que las representan y su repetición en diferentes contextos y momentos en el tiempo (Jalongo y Sobolak, 2011).

Mejora de la decodificación

Las evidencias sobre las estrategias y los recursos didácticos más útiles para la mejora de la decodificación en el alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa son anecdóticas. En algunas experiencias en las cuales se ha considerado este alumnado se han utilizado las mismas estrategias que las destinadas a la enseñanza inicial y algunos recursos didácticos como (Balbi et al., 2010; Morris et al., 2010): la identificación de palabras por analogía, la enseñanza de morfología, la lectura repetida, la lectura oral guiada y el teatro lector.

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 Scammacca et al. (2015) se aceptaron investigaciones en las cuales participaba alumnado procedente de familias con bajos ingresos económicos o minorías étnicas. En esas investigaciones 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 (RAP; *read-ask-paraphrase*).
- Estrategia ART (*ask-read-tell*)

Otras:

- Visualizar o crear imágenes mentales.

7.9. 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) indican que el rendimiento es inferior en lectura al de los nativos en Educación Primaria (26 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

La agencia estadounidense What Works Clearinghouse (Gersten, 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).

Mejora de la decodificación

Los recursos didácticos que cuentan con evidencias para la mejora de la decodificación en este alumnado son la lectura repetida, la lectura coral, la lectura cronometrada y la autosupervisión de la decodificación (August et al., 2006; Gersten, 2007).

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, 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.

Comprensión de estructuras lingüísticas:

- Inferencias.
- Comprensión 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:

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

8 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.

8.1. 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.

8.1.1. Adaptación a lectura fácil.

Las adaptaciones de textos a lectura fácil son una herramienta que busca facilitar la comprensión de la información escrita. 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

Diversos grupos pueden beneficiarse de la lectura fácil. Entre ellos se encuentran estudiantes con discapacidad intelectual, estudiantes con dislexia o retraso lector y quienes están aprendiendo un idioma nuevo. 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 refuercen 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](#)).

8.1.2. 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.

8.1.3. 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 enfocado a estimular la elaboración activa de las personas que leen. A continuación, se describen ambos métodos, sus objetivos y su aplicación mediante ejemplos.

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 refuercen 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: «El sol calienta el agua de los ríos y lagos. El agua se evapora y luego cae la lluvia.»

Versión adaptada con superposición argumental: «El sol calienta el agua de los ríos y lagos. Ese calor hace que el agua se evapore y suba al cielo. En el cielo, el vapor se enfría y forma nubes. Después, el agua vuelve a caer en forma de lluvia.»

Cambios realizados:

- Se explicita la secuencia completa del ciclo (evaporación → nubes → lluvia).
- Se repiten términos clave («agua», «cielo») para reforzar la continuidad.
- Se elimina la necesidad de realizar inferencias.

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: «Algunos osos duermen todo el invierno. Hacen esto en sus madrigueras.»

Versión adaptada con construcción causal: «Cuando llega el invierno, hace mucho frío y hay poca comida. Por eso, algunos osos buscan un lugar tranquilo y cálido, como una madriguera, donde puedan dormir durante varios meses para ahorrar energía.»

Cambios realizados:

- Se introducen causas que explican el comportamiento del oso (frío y escasez).

- Se mantiene la necesidad de que el lector relacione frío → hibernación.
- Se estimula la comprensión profunda del fenómeno

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](#)).

8.2. 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 o 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

8.3. 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, Foniatría y Audiología*, 35(4), 147-149. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.06.004>
- Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D. M., Wood, L., Stanger, C., Preston, A. I. y Kemp-Inman, A. (2016). Systematic Instruction of Phonics Skills Using an iPad for Students With Developmental Disabilities Who Are AAC Users.. *The Journal of Special Education*, 50(2), 86-97. <https://doi.org/10.1177/0022466915622140>.
- 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*. (5ª 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/
- Camargo, M. C., Barela, J. A., Teixeira, L. F. y Paschoarelli, L. C. (2024). Facilitating reading for people with dyslexia: A narrative review of recommendations for text formatting. *InfoDesign-Journal of Information Design*, 21(2), 1-13. <https://doi.org/10.51358/id.v21i2.1189>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. y Tomblin, J. B. (2001). Estimating the Risk of Future Reading Difficulties in Kindergarten Children: A Research-Based Model and Its Clinical Implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in schools*, 32(1), 38-50. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/004\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/004))
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S. y Liu, Y. S. (2016). Early Identification of Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 451-465. <https://doi.org/10.1177/0022219414556121>
- Domínguez A. B., y González, V. (2019). *Las aventuras de Ana y Coco: en busca del cromó perdido*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Elwér, Å., Gustafson, S., Byrne, B., Olson, R. K., Keenan, J. M. y Samuelsson, S. (2015). A retrospective longitudinal study of cognitive and language skills in poor reading comprehension. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(2), 157-166. <https://doi.org/10.1111/sjop.12188>
- Farquharson, K. (2019). It Might Not Be “Just Artic”: The Case for the Single Sound Error. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 4(1), 76-84. https://doi.org/10.1044/2018_PERS-SIG1-2018-0019
- García de Castro, M. y Cuetos, F. (2012). *Leer en un clic*. Ediciones Paraninfo.
- González, R. M. y Cuetos, F. (2008). *Actividades para el aprendizaje de la lectura y la escritura (ALE)*. Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- Harlaar, N., Dale, P. S. y Plomin, R. (2007). Reading exposure: A (largely) environmental risk factor with environmentally-mediated effects on reading performance in the primary school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1192-1199. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01798.x>
- Kelso, K., Whitworth, A., Parsons, R. y Leitão, S. (2022). Hidden Reading Difficulties: Identifying Children Who Are Poor Comprehenders. *Learning Disability Quarterly*, 45(3), 225-236. <https://doi.org/10.1177/0731948720961766>
- López, I. (2018). La dislexia: indicios o signos de advertencia en la etapa de infantil para una detección precoz y actuación temprana. *Publicaciones Didácticas*, 95, 383-397. <https://core.ac.uk/download/pdf/235852722.pdf>
- 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>

- 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>
- McCall, S., McLinden, M. y Douglas, G. (2011).** A review of the literature into effective practice in teaching literacy through braille. Universidad de Birmingham (Visual Impairment Centre for Teaching and Research, VICTAR) y Royal National Institute of Blind People (RNIB). https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fmedia.rnib.org.uk%2Fdocuments%2Fbraille_lit_review_report.doc&wdOrigin=BROWSELINK
- Monfort, M. y Juarez, A. (2004).** *Leer para hablar*. Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A. y Sperling, R. A. (2008).** Are Reading and Behavior Problems Risk Factors for Each Other? *Journal of Learning Disabilities*, *Journal of learning disabilities*, 41(5), 417-436. <https://doi.org/10.1177/0022219408321123>
- 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>
- Palazón J. y López, M. (2024).** Diseño de un programa de intervención para la alfabetización de niños con discapacidad intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 59-79. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v2.2704>
- Perazzo, D., Moore, R., Kasparian, N. A., Rodts, M., Horowitz-Kraus, T., Crosby, L., ... y Hutton, J. (2022).** Chronic pediatric diseases and risk for reading difficulties: a narrative review with recommendations. *Pediatric Research*, 92(4), 966-978. <https://doi.org/10.1177/0022219408321123>
- 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.
- 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. C. (2023).** La lectura en alumnado hispanohablante con trastorno del desarrollo del lenguaje. Una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 43(2), Artículo 100291. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2022.04.004>
- Ruiz, A. I. y Lluch, R. (Eds.) (2015).** *La didáctica del braille más allá del código. Nuevas perspectivas en la alfabetización del alumnado con discapacidad visual*. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) y Comisión Braille Española. https://biblioteca.fundaciononce.es/system/files/didactica_del_braille_2015.pdf
- 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.
- Snowling, M. J. (2013).** Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 7-14. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Snowling, M. J. y Hulme, C. (2011).** Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x>
- 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>
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E. y Snowling, M. J. (2015).** Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(9), 976-987. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12412>
- Troncoso, M. V. y del Cerro, M. M. (1997).** *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Fundación Síndrome de Down de Cantabria y Masson S.A.
- Vidal-Abarca, E., Martínez, G. y Gilabert, R. (2000).** Two procedures to improve instructional text: Effects on memory and learning. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 107-116. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.107>