

DIFICULTADES DE COMPRESIÓN LECTORA: EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA DE UN CASO.

Difficulties in reading comprehension: psychoeducational assessment and intervention of a case

Raül Tàrraga Mínguez

Departament de Didàctica i Organització Escolar. Universitat de València.

Alba Torrico García

Universitat Oberta de Catalunya. Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació.

Barcelona, Catalunya

RESUMEN

En el presente artículo se expone el proceso de evaluación inicial, intervención y evaluación final de un caso de dificultades de comprensión lectora de una alumna de 2º curso de la ESO. La intervención psicoeducativa se fundamentó en la mejora de los procesos sintácticos y semánticos pues fueron las áreas que la evaluación mostró más afectadas. Los resultados mostraron una leve mejora en los índices generales de comprensión lectora y en los procesos sintácticos en particular. Se consideró que el entrenamiento en los procesos sintácticos no provocó una mejora significativa en los semánticos.

Palabras clave: Dificultades en comprensión lectora, intervención psicoeducativa, procesos sintácticos y procesos semánticos.

ABSTRACT

This article states the process of initial assessment, intervention, and final assessment in difficulties of comprehension's case of a student in the 2nd year of ESO. The psychoeducational intervention was based on the improvement of syntactic and semantic process; they were the areas that the evaluation showed most affected. The results showed a slight improvement in the general rates of reading comprehension and syntactic process in particular. It was considered that training in the syntactic processes did not cause a significant improvement in the semantic processes.

Key Words: Difficulties in reading comprehension, psychoeducational intervention, syntactic process and semantic process.

Introducción

El tema que motiva este trabajo son las dificultades de comprensión lectora o competencia lectora. Se pretende discutir cuáles son las causas más comunes de este tipo de dificultades y relacionarlas con el caso concreto de una alumna de segundo curso de la ESO. Para ello se presentará una propuesta metodológica de evaluación y se analizarán los resultados para establecer causas a las dificultades. La evaluación también nos debe dar las claves para la elaboración de un programa de intervención adecuado a las necesidades de la alumna. Elaborado y aplicado el programa de intervención, se evaluarán de nuevo las competencias de la alumna para comparar los resultados pre y post intervención.

Hasta hace unos años la buena competencia en lectura se señalaba como la buena comprensión lectora. Se han elaborado numerosas definiciones de comprensión lectora (Davis, 1968, Ross 1976, Alonso 1985, Johnstone 1989, Defior 1996, Orrantia y Sánchez 1994, Sopena 2013), que aunque se diferencian en algunos matices, comparten, prácticamente todas ellas, algunas ideas básicas, como la de que comprender un texto no es únicamente recordarlo, es decir, almacenar información nueva, sino integrarla con la ya existente (conocimientos previos) para construir una nueva más compleja.

En los últimos años se ha incluido un concepto nuevo que pretende abarcar al de comprensión lectora, el de competencia lectora. La OCDE y otros organismos internacionales pusieron de manifiesto que el concepto de comprensión lectora era insuficiente y dejaba de lado aptitudes y destrezas a tener en cuenta. Por ello se propuso el concepto de competencia lectora: “La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2009).

Los dos conceptos son utilizados como sinónimos en muchas ocasiones, pero nos gustaría resaltar la diferenciación que Jiménez (2014) hace entre ellos. La autora considera que la comprensión lectora es un hecho abstracto dependiente de la capacidad individual de cada persona, más ligada al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales, emocionales y su perfil psicológico; mientras que la competencia lectora es la materialización concreta llevada a cabo a través de la relación entre la persona y la sociedad, poniendo así más énfasis en una variable pragmática, la inteligencia social o ejecutiva.

“Uno de los campos de investigación científica más activos en el mundo en los últimos 25 años ha sido la enseñanza de la lectura con buena fluidez y comprensión adecuada. Los datos actuales muestran que no conseguir este objetivo es la principal causa de fracaso escolar y que presenta una alta correlación con problemas emocionales y marginación social en la etapa adulta” (Sopena 2013).

La LOE 2/2006, del 3 de mayo, de Educación en los artículos 24 a 26, explicita que la comprensión lectora es uno de los objetivos de la ESO en la práctica docente de todas las asignaturas. Debería extrañarnos entonces que el Informe PISA-ERA (MEC, 2013) muestre que el alumnado español se encuentra por debajo de la media en el desempeño esta. Sopena (2013) hace referencia a un conjunto de estudios que indican que entre un 25% y un 44% de los escolares presentan un nivel de comprensión lectora por debajo del considerado básico. Los estudios a los que se refiere el autor en su obra, también indican que la tendencia actual en otros países, es que el 80% de los niños que presentan los peores rendimientos en comprensión lectora en el primer curso de primaria, los siguen presentando a finales de la ESO, con el consecuente fracaso escolar que ello implica. Se observa también que a partir del cuarto curso de primaria, un 13,5% de los niños que con anterioridad no habían mostrado dificultades en comprensión lectora, empiezan a hacerlo. Estos datos son similares a los que se están recogiendo en Cataluña, así pues, “de cada clase de primero de primaria, sabemos que existe una cola de entre 6 y 10 alumnos que presentan dificultades en comprensión lectora, que las seguirán mostrando en los próximos cursos y que ellas pondrán en riesgo su futuro académico, laboral y su estado socioemocional” (Sopena 2013).

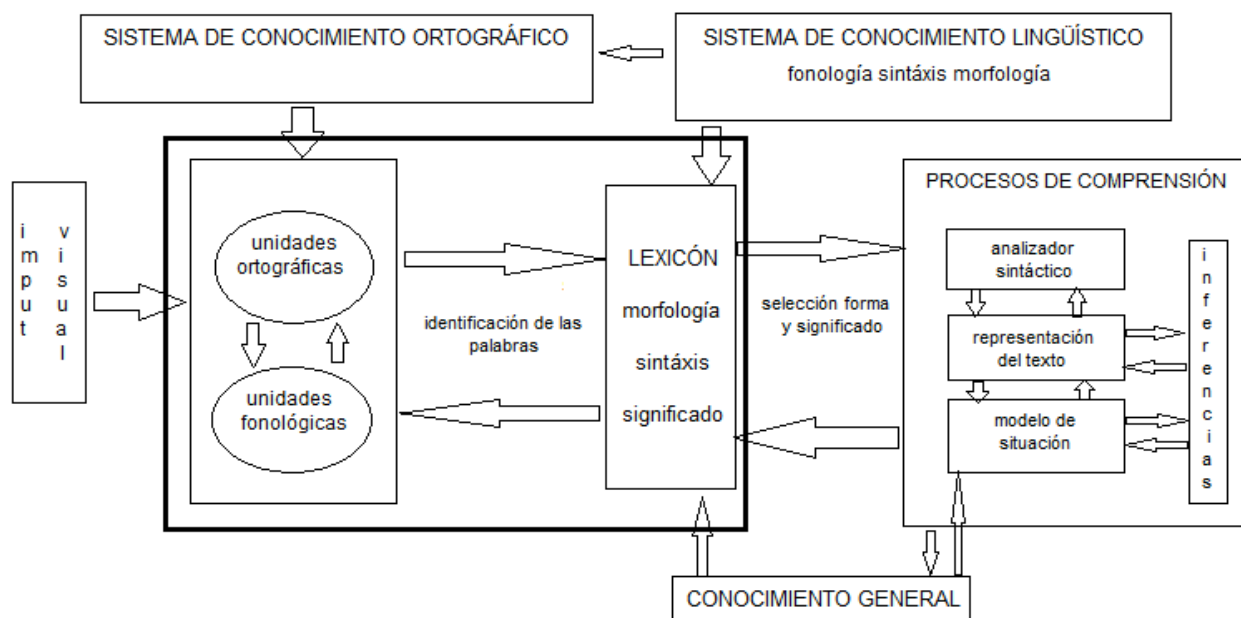
Si tenemos en cuenta los porcentajes referidos con anterioridad, entendemos porqué en las políticas educativas actuales, mejorar los índices de comprensión lectora es un objetivo principal.

La competencia o comprensión lectora es uno de los subprocesos que forman parte de la lectura junto con la decodificación. No podemos estudiar la comprensión lectora al margen de la decodificación, al igual que no podemos estudiar la decodificación al margen del lenguaje oral. Es cierto que los tres procesos forman parte de un conjunto superior y que en la mayoría de veces cuando aparecen dificultades en uno de ellos el otro se ve asimismo perjudicado. Pero también es cierto que hay personas que decodifican de manera automática, tienen una lectura fluida y, sin embargo, no comprenden lo que leen.

A lo largo de los años, la investigación nos ha llevado a construir ciertos saberes en relación a la comprensión lectora. Para empezar, sabemos que esta destreza no es un único proceso sino un conjunto de subprocesos cognitivos que trabajan de forma interrelacionada y que se traducen en el funcionamiento de complejos circuitos neuronales. Según León, Escudero y Olmos (2012) al conjunto de estos procesos (capacidad de decodificación, memoria de trabajo, procesamiento morfológico, acceso al léxico, procesamiento sintáctico, capacidad de seleccionar cuál es la información más relevante e inhibir la irrelevante, capacidad para hacer inferencias y conectar de manera relevante las partes de un texto y el conocimiento previo) debemos sumarle ciertas actividades que se concretan en estrategias de lectura, como las autoexplicaciones, interpretaciones, reflexiones sobre el contenido y la estructura de un texto y estrategias posteriores a la lectura, como realización de resúmenes, argumentaciones, respuesta a preguntas... Así pues, para realizar una buena comprensión de textos, es necesario que determinados procesos cognitivos inconscientes funcionen de forma sincronizada. Hemos de tener en cuenta que un déficit en uno de ellos, puede implicar un bajo rendimiento en comprensión lectora aunque los otros estén preservados. Además, se debe llevar a cabo de forma correcta un conjunto de actividades a nivel más consciente: estrategias de lectura y comprensión lectora.

Existen diferentes modelos teóricos que intentan explicar el proceso de la comprensión lectora. Entre ellos destacamos el modelo de Perfetti (1995), ya que es un modelo multinivel que nos permite tener una visión detallada de todos los procesos y comprender porqué un déficit en uno de ellos implicaría dificultades en el proceso general de comprensión, (una imagen del modelo se muestra a continuación).

Modelo de comprensión lectora de Perfetti (1995). Adaptado de Sopena (2013)



El autor nos habla de procesos a 3 niveles. En el primer nivel encontraríamos: el reconocimiento de las letras y la conversión de las unidades ortográficas y las fonológicas. En el nivel intermedio se incluirían: los procesos morfológicos, los sintácticos y el acceso al vocabulario. Finalmente, el nivel más alto lo formarían: el acceso al correcto significado de cada palabra, la construcción de las proposiciones que contiene el texto y la construcción del modelo de situación. El modelo nos permite comprender algunos de los factores que se han atribuido como causales de las

dificultades de comprensión lectora. Atendiendo a la clasificación de Jiménez (2014), encontramos los siguientes factores: deficiencia en la codificación inicial, pobreza de vocabulario, escasez de conocimientos previos, poca capacidad para hacer inferencias, falta de dominio de las estrategias de comprensión, pobreza de acervo cultural, desmotivación, escaso interés por la lectura y falta de concentración. Los cuatro primeros factores se refieren a procesos cognitivos reflejados en el modelo de Perfetti (1995). El resto hace referencia a causas culturales y motivacionales básicamente que no se reflejan en el modelo.

En relación con la deficiencia en la decodificación, Sopena (2013) hace referencia a diferentes estudios que muestran que, si bien las dificultades en comprensión lectora no correlacionan al 100% con las dificultades en la decodificación, los niveles de comorbilidad son muy altos. El autor coincide en afirmar que la fluidez lectora tiene mucha importancia en la comprensión, siendo uno de los mejores valores predictivos. Así mismo, considera que la velocidad en la lectura de palabras y la comprensión correlacionan tanto en niños como en adultos. Perfetti (1995) formuló la hipótesis de la eficiencia verbal para explicar esta relación. El autor consideró que cuando existen dificultades en la decodificación, es decir, en los procesos de primer nivel, se invierten en ellos la mayoría de recursos cognitivos, entre ellos los atencionales, dejando pocos recursos (y consecuentemente provocando déficits en la comprensión) para los niveles intermedio y superior. Cuando por el contrario no existen dificultades en la decodificación (esta se realiza de forma automática) y la fluidez es buena, la mayoría de recursos se destinan a los niveles medio y superior, lo que comportaría una mayor comprensión.

Pero como se ha comentado anteriormente, existen también alumnos que no presentan problemas en la decodificación, la fluidez o la velocidad lectora, pero sí lo hacen en la comprensión (llamados mal comprendedores puros), así como alumnos que presentando una mala decodificación comprenden bien los textos cuando se les da el tiempo necesario. Así pues la hipótesis de Perfetti (1995) no conseguiría explicar todos los casos de dificultades en comprensión lectora.

Otra de las causas que señalaba Jiménez (2014) eran los procesos cognitivos relacionados con el vocabulario. Sopena (2013) señala que los estudios muestran que las intervenciones dirigidas a mejorar el vocabulario mejoran asimismo la comprensión. El autor hace referencia a un bucle que se genera cuando un déficit en el vocabulario provoca que los alumnos no comprendan bien lo que leen y eso les lleve a leer menos. Al leer menos, adquieren menos vocabulario, lo que a su vez provoca más dificultades en la comprensión lectora.

Otros estudios sostienen que la causa de las dificultades en comprensión lectora puede deberse a un déficit en la morfología y la sintaxis, que Perfetti (1995) atribuía a un segundo nivel. Parece seguro que existe una correlación importante entre la morfología y la comprensión. En cambio no parece haberse investigado tanto la relación entre la sintaxis y la comprensión. Los estudios que relacionan el entrenamiento en uno de estos dos componentes con las mejoras en comprensión lectora no parecen obtener resultados significativos.

Siguiendo el modelo de la comprensión lectora de Perfetti (1998) y la clasificación de Jiménez (2014) encontraríamos también causas de las dificultades de comprensión lectora, en los déficits en el nivel más alto de procesamiento del modelo. En este nivel se conectan las diferentes proposiciones del texto entre sí, se detectan las referencias entre las proposiciones, si es que las hay, y se construye el modelo situacional a medida que las proposiciones interactúan con el conocimiento previo. Existen teorías que defienden que el cerebro, al leer un texto genera proposiciones, mientras que otras niegan la generación de éstas y defienden que el cerebro recrea lo que se está leyendo como si se estuviese viendo una película. Sopena (2013) une las dos teorías al considerar que, el cerebro, divide los conceptos que aparecen en un texto en grupos de máximo 4 conceptos, las llamadas proposiciones. Las representaciones de los conceptos que existen en nuestra mente se activan cuando leemos las palabras que los representan. Se activan áreas sensoriomotoras cerebrales relacionadas con características de esos conceptos como el olor, el color, la forma, etc. y con información más abstracta. Según el autor, al enfrentarnos a las proposiciones, lo que hacemos es inferir relaciones entre los conceptos a través del conocimiento previo que de ellos tenemos. El texto que se lee debe activar, de forma automática, en nuestro almacén mental los conocimientos que ya tenemos relacionados con los distintos conceptos que muestra el texto. La calidad de esos conocimientos y cómo consigan aplicarse al nuevo texto es una de las condiciones necesarias para generar inferencias y comprender. Las inferencias que se dan son tanto elaborativas como aquellas que dan coherencia y sentido al texto. Las dificultades

en la comprensión pueden estar relacionadas con unos conocimientos previos pobres, pero también por una incapacidad para explicar con palabras las inferencias entre el conocimiento previo y el nuevo. Una mayor comprensión lectora implica un mayor número de inferencias, sobre todo elaborativas, mientras que los alumnos con dificultades de comprensión lectora presentan un déficit a la hora de generar inferencias, incluso aquellas que dan coherencia al texto.

En el nivel más amplio del modelo de Perfetti (1995) situaríamos también otra de las posibles causas que Jiménez (2014) contempla, el no uso de estrategias de comprensión lectora. Entre ellas estaría: identificar las ideas principales de un texto, hacer resúmenes, hacerse preguntas a uno mismo... Según los estudios de García (2013), con alumnos de ESO, existe relación entre el uso de estas estrategias y los niveles de comprensión lectora y desempeño académico. Si los estudiantes que muestran una buena comprensión lectora utilizan estas estrategias, es lógico pensar que una intervención en la enseñanza y práctica de las mismas debería mejorar la capacidad de comprensión.

Al aproximarnos al concepto de comprensión lectora hemos de considerar no sólo sus causas sino también la idea de niveles de comprensión. Según Pérez (2005), la comprensión lectora es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, por los que la persona ha de pasar, que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo.

El primero de ellos es el nivel literal y se consideran las preguntas referidas al: reconocimiento, identificación y localización de elementos, reconocimiento de detalles, reconocimiento de ideas principales y secundarias, reconocimiento de relaciones causa efecto...

Un segundo nivel de comprensión es la reorganización de la información. En él se requiere del lector la capacidad de: clasificar, resumir, sintetizar.

El tercer nivel viene dado por la comprensión inferencial, donde, como hemos explicado, la persona debe integrar la información del texto con su conocimiento previo a través de la elaboración de inferencias. Este nivel permite al lector interpretar el texto más allá de lo que se expresa de forma explícita.

La lectura crítica o juicio valorativo forma el cuarto nivel. En este se elaboran las reflexiones sobre el texto para lo que el lector debe contrastar la información del texto con su propio conocimiento del mundo.

La apreciación lectora constituye el quinto y último nivel. Este hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. Este nivel permite hacer reflexiones sobre la forma del texto, características textuales y estilo.

Teniendo en cuenta los diferentes procesos cognitivos y actividades que entran en juego en la comprensión y los diferentes grados de comprensión del texto, es fácil imaginar que la tarea de evaluar la comprensión lectora es muy compleja. Además hay que añadir que lo que pretendemos al evaluar es obtener información que nos permita dar una respuesta psicoeducativa al alumno y no diferenciar entre buenos y malos lectores.

La mayoría de las evaluaciones en comprensión lectora se centran en la observación y el análisis de los productos inferenciales. Algunos instrumentos también consideran las habilidades léxicas y subléxicas que intervienen en la segmentación fonológica, la discriminación visual de letras, palabras o pseudopalabras o la velocidad lectora. Según Montanero (2003) “el énfasis de la evaluación debe recaer en aquellos indicadores que permiten inducir si el lector es capaz de desarrollar activa y estratégicamente operaciones para inferir significados progresivamente más elaborados a partir de sus conocimientos previos. Esta intervención, es la que puede resultar más útil para orientar la intervención psicopedagógica sobre la comprensión.”

El PROLEC, de Ramos y Cuetos (2011) destaca como instrumento estandarizado en el mercado español por integrar a las pruebas de comprensión lectora otra serie de subtests que pueden ayudar al evaluador a esclarecer mejor las causas de las dificultades de comprensión. Por otro lado, una de las mayores deficiencias que según Llorens (2011) posee el instrumento, es estar centrado en consideraciones más tradicionales de la comprensión lectora que no reflejan las nuevas demandas lectoras que la sociedad de la información impone a los lectores. Para superar este obstáculo, la autora propone la prueba estandarizada ECOMPLEC, de León, Escudero y Olmos (2012), nacida de las últimas consideraciones que los expertos PISA contemplan en la definición de competencia lectora a la que aludíamos al principio de esta introducción. Según Llorens (2011) las demandas del test implican que el lector ponga en funcionamiento no sólo los procesos básicos atribuidos a la comprensión de textos sino también estrategias de

autorregulación. Llorens (2011) considera que el PROLEC está focalizado en competencias que son necesarias para alcanzar la comprensión global de un texto, pero no contempla aquellas que se relacionan con la utilización de los documentos para lograr fines diversos. En el PROLEC el estudiante recibe la instrucción de leer el texto completo antes de leer las preguntas y no se le permite releerlo, además sólo incluye textos expositivos. La autora considera que no abarca la variedad de situaciones de lectura y documentos que los lectores necesitan para ser capaces de comprender y desenvolverse adecuadamente en la sociedad actual. La prueba ECOMPLEC sí contemplaría esta diversidad al presentar una mayor tipología textual.

El presente artículo describe el estudio de un caso de una alumna de 2º curso de la ESO sobre la que el centro educativo detecta importantes dificultades en comprensión lectora mientras que no menciona dificultades en la decodificación, fluidez lectora o lenguaje oral. El primer objetivo del estudio es realizar una evaluación de sus competencias lectoras y ponerlas en relación con las posibles causas mencionadas. Creemos que después de todo lo considerado acerca de la comprensión y la competencia lectora, de los aspectos a evaluar y los tipos de test, lo ideal es utilizar tanto el PROLEC como el ECOMPLEC (en sus versiones para estudiantes de secundaria). Las dos pruebas (junto con la anamnesis de la alumna y el informe del centro escolar) deberían darnos suficiente información para conocer las causas de sus dificultades en comprensión lectora. El segundo objetivo del estudio es establecer y llevar a cabo un programa de intervención, planteado a partir de los resultados de la evaluación, que mejore su comprensión lectora. El tercer objetivo es conocer la adecuación y funcionalidad de la intervención a través de la comparación entre la evaluación inicial y una segunda.

Método

Participantes

Este estudio de caso se centra en una alumna de segundo curso de la ESO, (Y). La participante, de 14 años y 8 meses nació en una población barcelonesa.

Realizó la educación primaria en un colegio público. Actualmente cursa el tercer trimestre del segundo curso de ESO en un instituto, también público, de la localidad en que reside. Y no repitió ningún curso en primaria y obtuvo la titulación con todas las materias superadas. Al comenzar el primer curso de secundaria sus profesores detectaron importantes problemas de comprensión lectora que influían en un pobre rendimiento académico (se desconoce si dichas dificultades ya fueron detectadas por sus maestros durante la educación primaria). Y consiguió superar todas las asignaturas del primer curso, no sin dificultades y con unas calificaciones bajas. Las calificaciones del segundo curso, han sido por ahora más bajas de lo que lo fueron en el primero y sus profesores contemplan muy seriamente la posibilidad de que no supere el curso.

No se ha llevado a cabo con anterioridad ninguna evaluación ni intervención psicopedagógica específica en torno a sus dificultades. No se cuenta con el CI de la alumna, pues no se le ha evaluado nunca. Hasta el momento la única medida tomada por el centro ha sido ofrecer un refuerzo, que se realiza desde el primer curso de secundaria, para las asignaturas de lengua y literatura castellana, catalana y matemáticas. Y abandona su grupo clase para trabajar estas asignaturas en pequeño grupo con una profesional del centro 3 horas a la semana. Los padres de la alumna son de origen magrebí y en su casa las lenguas vehiculares son el castellano y el árabe. La alumna trabaja en el colegio tanto en castellano como catalán, pero su dominio del castellano es mayor. Por ello la evaluación de la comprensión lectora se decide hacer en lengua castellana.

Instrumentos

Para realizar la evaluación de la competencia lectora se utilizarán dos instrumentos estandarizados, el PROLEC-SE y el ECOMPLEC-Sec. Además se utilizará un cuestionario que recogerá los datos de la anamnesis de Y y otro que recabará su información académica. Los dos cuestionarios serán elaborados por la autora del artículo.

El objetivo del PROLEC-SE, es evaluar no sólo la capacidad lectora global sino, sobre todo, los procesos cognitivos implicados y las estrategias utilizadas. La batería consta de seis tareas agrupadas en tres bloques, correspondientes a cada uno de los principales procesos que componen el sistema de la lectura: léxico, sintáctico y semántico. Las seis pruebas de la batería tienen diversa dificultad y van dirigidas a apreciar procesos diferentes: emparejamiento dibujo-oración, comprensión de textos, estructura de un texto, lectura de palabras, lecturas de pseudopalabras y signos de puntuación. Las tres primeras pruebas pueden aplicarse colectivamente; las tres restantes requieren la aplicación individual. El tiempo de aplicación de la prueba es variable aunque se calcula de una hora aproximadamente. La edad de aplicación es de los 10 a los 16 años, cursos de 5º de primaria a 4º de la ESO respectivamente.

El ECOMPLEC-Sec permite evaluar la competencia lectora de forma similar a como se realiza en los estudios PISA. Además de un índice de comprensión lectora global, permite analizar el rendimiento de los alumnos ante distintos tipos de textos (narrativos, expositivos y discontinuos), en los diferentes niveles de representación (más profunda o más superficial) y ante varios tipos de comprensión (científica, orientada a metas, metacognitiva...). Esta información permite identificar las dificultades concretas de los alumnos y delimitar si son debidas a un problema en la aplicación de estrategias adecuadas de lectura, a la falta de conocimientos o la dificultad para realizar inferencias. La aplicación del test puede ser tanto individual como colectiva, el tiempo estimado es de 60 minutos aproximadamente y la edad de aplicación es de 13 a 15 años, lo que corresponde a los niveles de 2º a 4º de la ESO.

Los dos test han sido baremados y se consideran aptos para evaluar la comprensión o competencia lectora.

Procedimiento

La evaluación se inicia con la recogida de información de la alumna. El cuestionario para elaborar la anamnesis es aplicado a la madre, en su domicilio. El cuestionario para recabar información educativa de Y es aplicado en el centro educativo, a su tutor. En segundo lugar se evalúa la competencia lectora de la participante a través de los dos instrumentos de evaluación estandarizados. Son aplicados por la propia autora del artículo. Fueron necesarias dos sesiones de aproximadamente una hora para aplicar las dos pruebas. Estas se aplicaron en solitario, en un aula de un centro cívico, equipamiento del que la joven es usuaria y en el cual se encuentra cómoda. La aplicación se realizó durante dos tardes, fuera del horario escolar de la alumna, escogiendo momentos en que se encontraba descansada y tranquila. Finalmente se analizó toda la información recogida y se estableció un plan de intervención en función de las dificultades detectadas. La intervención psicoeducativa fue realizada por la misma profesional que se encargó de la evaluación. Dicho plan tuvo como objetivo principal mejorar la competencia lectora de la alumna. Para ello se proporcionó una enseñanza directa, apropiada y explícita de determinados contenidos y estrategias de comprensión lectora que mejor se adaptaban al estilo de aprendizaje de la alumna. Se ofrecieron oportunidades para ponerlas en práctica en distintos dominios, con la guía de la profesional, para paulatinamente ir aumentando el nivel de responsabilidad y autonomía de la alumna en su propio proceso de aprendizaje. Se dedicaron seis sesiones de una hora a lo largo de tres semanas a la intervención. Durante las dos primeras sesiones se abordó el procesamiento sintáctico a través del reconocimiento e interpretación de diferentes estructuras gramaticales: pasivas, de objeto focalizado, de sujeto escindido, de objeto escindido, de relativo de sujeto y de relativo de objeto. Se presentaron a la alumna los diversos tipos de frases aisladas y se la instruyó en el reconocimiento de los diversos elementos sintácticos y sus funciones para poder detectar las relaciones entre ellos. La segunda fase de la intervención se centró en la instrucción de estrategias lectoras para mejorar el procesamiento de la información del texto. Se

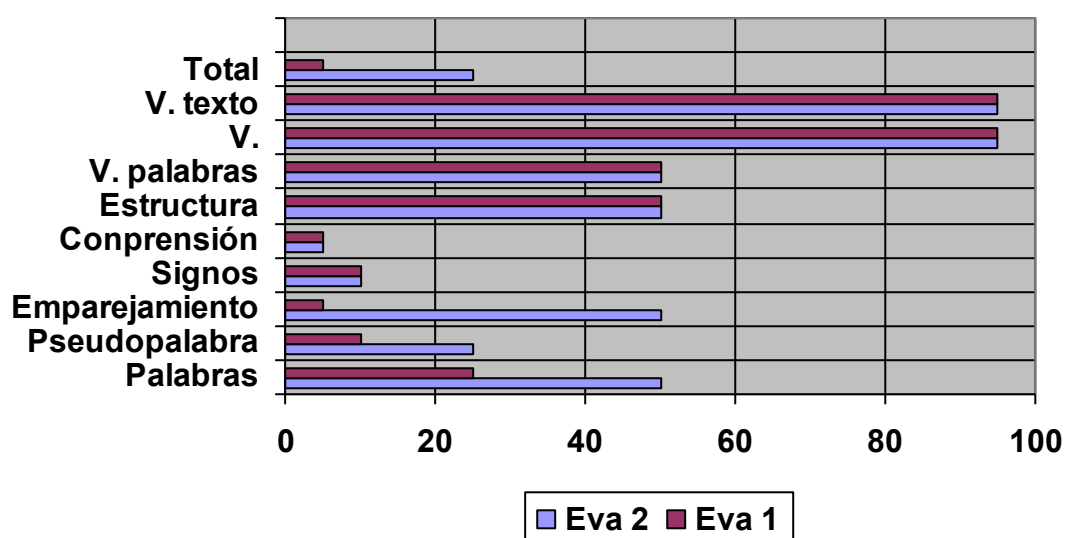
utilizaron textos académicos, de tipo expositivo en especial. La mayoría de textos respondieron a niveles académicos inferiores al curso de la alumna debido a que las deficiencias en el conocimiento previo impedían abordar con éxito los textos correspondientes al segundo curso de secundaria. Se trabajó la contextualización del texto con la activación del conocimiento previo, la detección de las ideas principales y las secundarias, la búsqueda de información concreta y la elaboración de inferencias básicas. Todo ello se hizo de forma que la alumna fuese consciente en todo momento de sus propias acciones en relación con el texto y las finalidades de ellas. Finalmente se trabajó de forma específica la comprensión de las preguntas que se hacían en relación a los textos, ayudando a la alumna a detectar el tipo de información que se pedía.

Resultados

Para evaluar la comprensión lectora se cuenta con los resultados del PROLEC-SE y del ECOMPLEC-Sec en dos momentos distintos. Los primeros se obtuvieron antes de realizar la intervención. Pasadas tres semanas, durante las cuales se llevó a cabo la intervención, se obtuvieron los segundos resultados.

A continuación se muestra la tabla 1 con los resultados pre y post intervención en el PROLEC-SE. Aparecen las puntuaciones en percentiles de las 6 subpruebas de que consta el test: palabras, pseudopalabras, emparejamiento dibujo-oración, signos de puntuación, comprensión de textos y estructura de texto. Aparecen también los resultados en percentiles de valores complementarios como son: velocidad de lectura de palabras, velocidad de lectura de pseudopalabras y velocidad de lectura del texto. Finalmente también aparecen en percentiles los resultados totales del test. Se opta por presentar sólo la puntuación en percentiles ya que el valor de las puntuaciones directas no tiene sentido por sí solo.

Figura 1. Comparativa resultados evaluación inicial y final del PROLEC-SE



Elaboración propia

Ramos y Cuetos (2011) aconsejan utilizar el siguiente criterio:

- Si la puntuación obtenida se encuentra dos o más desviaciones típicas por debajo de la media, se considera que existen dificultades en el área que requieren una intervención para recuperar el nivel adecuado.

- Si la puntuación obtenida se sitúa entre una y dos desviaciones típicas por debajo de la media, se considera que si bien no se presentan dificultades claras en el área, el rendimiento tampoco es el adecuado. Consideran conveniente evaluar el área con mayor detalle para confirmar o rechazar la existencia de dificultades.
- Si la puntuación obtenida se encuentra entre cero y una desviación típica por debajo de la media, se considera que no se presentan dificultades en ese área.

En la tabla 1 podemos observar la aplicación de estos criterios a las puntuaciones directas de ambas evaluaciones en cada una de las subpruebas. En la tabla se muestran los resultados de la primera evaluación en color azul y los de la segunda en morado.

Tabla 1. Comparativa interpretaciones de las evaluaciones inicial y final del PROLEC-SE

PRUEBAS		PRESENCIA DE DIFICULTAD			MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
		SI	DUDA	NO		
Lectura palabras	Eva 1		37		38,8	1,55
	Eva 2			39		
Lectura pseudopalabras	Eva 1		31		36,4	3,37
	Eva 2			34		
Emparejamiento dibujo-oración	Eva 1	12			21,0	3,32
	Eva 2			20		
Signos puntuación	Eva 1			21	21,6	2,60
	Eva 2			22		
Comprensión textos	Eva 1	0			10,7	4,19
	Eva 2		3			
Estructura texto	Eva 1			12	14,6	5,06
	Eva 2			13		
Velocidad lectura palabras	Eva 1			36	35,2	11,32
	Eva 2			34		
Velocidad lectura pseudopalabras	Eva 1			39	57,0	12,65
	Eva 2			36		
Velocidad lectura texto	Eva 1			147	121,9	34,78
	Eva 2			142		
Total	Eva 1	105			140,2	13,91
	Eva 2		131			

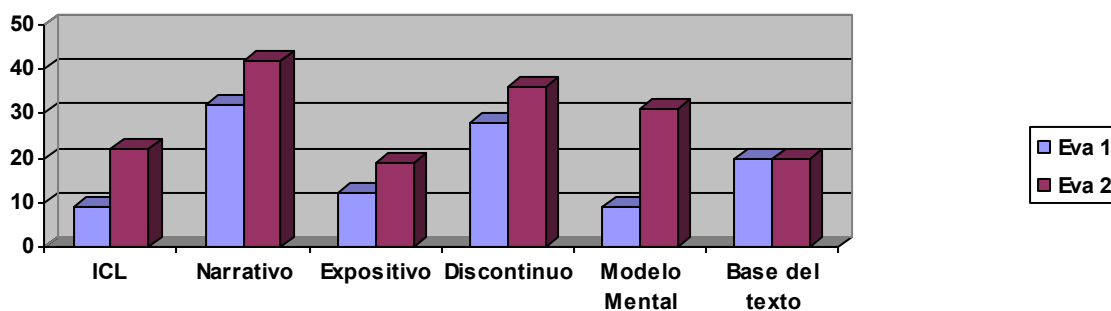
Elaboración propia

A continuación se muestran los resultados de los resultados pre y post evaluación del ECOMPLEC-Sec. En el caso de este instrumento se expresan las puntuaciones en la escala S, de

puntuaciones típicas. En esta escala todos los índices tienen una media de 50 y una desviación típica de 20. León, Escudeo y Olmos (2012) proponen una interpretación de las puntuaciones típicas igual a la propuesta por los autores del PROLEC-Sec, estableciéndose un mínimo de dos desviaciones típicas necesario para considerar que existen con seguridad problemas en el área evaluada.

El gráfico 2 presenta la comparación de los resultados en los índices de comprensión lectora global, comprensión en cada tipo de texto (narrativo, expositivo y discontinuo) y comprensión en función del nivel de representación (modelo mental y base del texto).

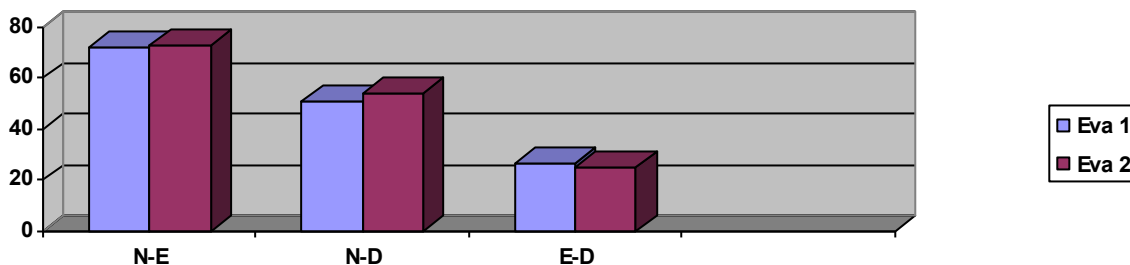
Gráfico 2. Comparativa resultados evaluación inicial y final del ECOMPLEC-Sec (escalas ICL, comprensión según el tipo de texto, modelo mental y base del texto)



Elaboración propia

El instrumento nos permite calcular los índices de asimetría en la comprensión que presenta el evaluado en relación al tipo de texto. Se calculan los índices de asimetría entre el texto narrativo y el expositivo (N-E), entre el narrativo y el discontinuo (N-D) y entre el expositivo y el descriptivo (E-D). El gráfico 3 muestra las comparaciones entre estos índices entre la primera evaluación y la segunda.

Gráfico 3. Comparativa resultados evaluación inicial y final del ECOMPLEC-Sec (índices de asimetría según la tipología textual)



Elaboración propia

La tabla 2 nos muestra una doble comparación. Por un lado podemos observar dentro de cada evaluación, inicial y final, las diferencias entre el nivel de representación (modelo mental y base

del texto) dentro de cada tipo de texto (narrativo, expositivo y discontinuo). Al aparecer las dos escalas podemos comparar también las diferencias entre ellas.

Tabla 2. Comparativa índices Mmn, Btn, Mme, Bte, Mnd y Bte entre las evaluaciones inicial y final del ECOMPLEC-Sec

SUBESCALAS	Evaluación 1	Evaluación 2
Modelo mental texto narrativo	31	38
Base del texto texto narrativo	36	49
Modelo mental texto expositivo	23	43
Base del texto texto expositivo	17	4
Modelo mental texto discontinuo	22	36
Base del texto texto discontinuo	40	40

Elaboración propia

Discusión

En este trabajo se pretendía hacer un análisis de las dificultades de comprensión lectora a través del estudio de un caso. Dicho análisis pretendía situarse en primer lugar en una concepción actual y completa de las dificultades en comprensión lectora y de sus factores causantes a través de una revisión de la bibliografía más relevante sobre el tema. En segundo lugar se pretendía establecer una forma de evaluar dicha competencia acorde con la fundamentación teórica analizada. Por ello se escogieron dos instrumentos que se consideran complementarios, el PROLEC y el ECOMPLEC. La evaluación se llevó a cabo a una alumna de segundo curso de la ESO, Y, sobre la que sus profesores habían detectado importantes dificultades de comprensión lectora que influían en gran medida en su pobre rendimiento académico. Los resultados de la evaluación ayudaron a detectar los subprocesos en los que aparecían mayores dificultades y a establecer así unos criterios para la intervención. La intervención se llevó a cabo en 6 sesiones, para después volver a evaluar con los mismos instrumentos la competencia lectora de la alumna y comparar los resultados.

Una mirada superficial a los resultados muestra que, tras la intervención, Y mostró una ligera mejora en la competencia lectora. La escala total del PROLEC-SE de la evaluación inicial situaba a la alumna en el percentil 5. En el caso del ECOMPLEC-Sec la evaluación inicial mostró un índice de comprensión lectora global de 9 (puntuación típica). Los resultados globales de ambos instrumentos antes de la intervención son muy similares, evidenciado que existían serias dificultades. La segunda evaluación a través del PROESC-SE mostró un resultado global que la situaba del percentil 5 en el percentil 25, considerándose que la alumna se situaba en un límite en el que era preciso seguir evaluando para constatar la existencia o no de problemas de comprensión lectora. En el caso del ECOMPLEC-Sec el índice de comprensión lectora pasó a ser de 9 a 22, considerándose aún dentro del intervalo claro de dificultades. Así pues, si bien podemos decir que se dio una ligera mejora, ésta no parece haber sido suficientemente significativa, por lo que los problemas de comprensión persisten. Además cabe mencionar el importante riesgo del sesgo de recuerdo que pudo estar desvirtuando los resultados de la evaluación postintervención. La diferencia temporal entre una y otra ha fue tan sólo de tres semanas.

A continuación se analizan los resultados de las evaluaciones con más detalle para así fundamentar los contenidos de la intervención.

Los resultados iniciales del PROLEC-SE mostraron un rendimiento en los procesos léxicos (lectura de palabras y lectura de pseudopalabras) que situaban a la alumna algo por debajo de la media. Los índices de velocidad tanto en la lectura de palabras y pseudopalabras como en la lectura de texto la situaban claramente por encima de la media. Teniendo en cuenta ambos resultados, se consideró que los procesos léxicos (descodificación grafema-fonema y fluidez lectora) no eran los causantes de sus dificultades. Por ello la intervención no contempló este área. Los resultados del instrumento en el área de procesamiento sintáctico mostraron al inicio unos resultados dispares según la subprueba. En la tarea de emparejamiento dibujo-oración la alumna se situó en el percentil 5, mostrando claras dificultades para interpretar correctamente todos los tipos de estructuras sintácticas tomadas en cuenta: pasivas, de objeto focalizado, de sujeto escindido, de objeto escindido, de relativo de sujeto y de relativo de objeto. Por el contrario su rendimiento ante la lectura de un texto, en el que se evaluaba la lectura de los diferentes signos de puntuación, la situaba dentro de la media. Se decidió entonces que la intervención presentaría una fase en que se trabajaría el procesamiento sintáctico a través del reconocimiento e interpretación de las diferentes estructuras gramaticales señaladas.

En relación al procesamiento semántico el PROLEC-SE situó a la alumna en el percentil 5 en la tarea de comprensión y en el 50 en la tarea de estructura del texto. Cabe mencionar que la alumna no contestó correctamente a ninguna de las 20 preguntas que evaluaban la comprensión. Se apreció, por la naturaleza de sus respuestas, sobre todo una incapacidad para comprender qué información se le pedía recuperar en cada pregunta y no una incapacidad para retener información literal. Estos resultados motivaron incluir en la intervención un segundo apartado dedicado a mejorar el procesamiento semántico y en especial a interpretar correctamente las preguntas.

Por su parte, el ECOMPLEC-Sec también presentó importantes datos de cara a establecer los objetivos de la intervención. Los resultados obtenidos en relación a la comprensión en los diferentes tipos de textos mostraron que Y no se caracterizaba por ser una lectora asimétrica según la tipología textual por lo que pudimos otorgar más peso al índice de comprensión general. Los tres textos mostraron niveles de comprensión por debajo de la media. En el caso del narrativo, su puntuación típica fue de 32, encontrándose prácticamente dos desviaciones típicas por debajo de la media. En el caso de los textos expositivo y discontinuo sí se rebasó el límite, presentando puntuaciones de 12 y 28 respectivamente. Su puntuación más baja se encontró ante el texto expositivo y debemos recordar que los dos textos que evaluaron su comprensión en el instrumento anterior pertenecían a esta tipología. Si bien estos datos hicieron pensar que la evaluación debía contemplar el aprendizaje y uso de estrategias lectoras en relación a las diferentes tipologías, se optó por incluir sobre todo textos expositivos pues la mayoría de los que se utilizan en el ámbito educativo pertenecen a este tipo. Las respuestas del ECOMPLEC-Sec en las tareas de comprensión de textos se diferencian de las del PROLEC-SE en que las primeras son de elección múltiple y las segundas abiertas. Ello dificultó más valorar si las preguntas del primero habían sido comprendidas o los errores se debían únicamente a la no comprensión del texto.

En relación con los niveles generales de representación mental del texto se observó de nuevo una simetría en los patrones de comprensión. La alumna mostró puntuaciones de 9 para el nivel de modelo mental y de 20 para el nivel de base del texto. Así pues se observaron serias dificultades tanto a la hora de comprender información textual como a la hora de realizar inferencias, al igual que mostró el PROLEC-SE. Se consideró necesario que se trabajase la diferenciación entre estos dos tipos de representaciones y sus implicaciones metacognitivas en la intervención.

La intervención se realizó durante 3 semanas, en un total de 6 sesiones de una hora aproximadamente. La primera sesión sirvió para establecer unos objetivos conjuntamente con la alumna. Se determinó trabajar el procesamiento sintáctico durante las 2 primeras sesiones, trabajar estrategias de comprensión aplicadas sobre todo a textos expositivos en las 3 siguientes y dejar una última para el trabajo concreto de comprensión de preguntas.

La actitud de la alumna fue positiva durante toda la intervención. A pesar de sus esfuerzos, se hizo patente con cada actividad, sus dificultades para enfrentarse a las diferentes tareas. Se valoró de forma más positiva sus avances en el área del procesamiento sintáctico.

Como mencionábamos, los resultados de la segunda evaluación mostraron ligeros avances en la comprensión lectora. Los índices generales de ambos tests mejoraron. Si bien no lo hicieron de forma significativa en el caso del ECOMPLEC-Sec, pues antes y después siguió situándola en el rango de claras dificultades, sí lo hicieron en el caso del PROLEC-SE, donde pasamos de considerar claras dificultades a considerar que no había evidencias claras. Esto pudo deberse a la instrucción directa en el procesamiento de las diferentes estructuras sintácticas que mejoró notablemente, como veremos a continuación, su rendimiento en la tarea de emparejamiento dibujo-oración.

Las únicas pruebas del PROLEC-SE donde se observaron mejoras fueron: lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y emparejamiento dibujo oración. La ligera mejora en las dos primeras se atribuye al sesgo de recuerdo, pues la intervención no contempló el procesamiento léxico. La mejora en el emparejamiento dibujo-oración sí se atribuye a la intervención, pues se pasa de situarse en el percentil 5 a hacerlo en el 50. Nos parece de especial interés el hecho de que los niveles en el procesamiento semántico a través de las tareas de comprensión y estructura del texto no presentaran mejoras significativas. Sería de esperar haber hallado cierta mejora, aunque sensible. De nuevo, un análisis de las respuestas parece indicar que no se comprendían las preguntas que se le hacían.

En el caso del ECOMPLEC-Sec observamos una ligera mejora en torno a la comprensión de los tres tipos de textos. En el narrativo se pasa de una puntuación de 32 a una de 42, en el expositivo de 12 a 19 y en el discontinuo de 28 a 36. El hecho de que en el instrumento anterior no se haya dado una mejora en el procesamiento semántico hace pensar que la ligera mejora observada en este pueda deberse más al sesgo de recuerdo que a un avance real. Es interesante observar que al igual que ocurría en el caso del PROLEC-SE, la mejora en el procesamiento sintáctico no se ha visto acompañada de una mejora en la comprensión de textos. Creemos que esto se debe al hecho de que el entrenamiento en las diferentes estructuras sintácticas, se realizó en todo momento a nivel de oraciones aisladas y no con oraciones relacionadas de un mismo texto. La comparación entre los niveles de representación mental del texto genera cierta incertidumbre a la hora de buscar una razón. La mejora producida en los tres tipos de texto se dio sólo en relación al nivel de modelo mental y no al de base del texto. La base del texto en ambas evaluaciones se mantuvo con puntuaciones de 20, mientras que el modelo mental aumentó de 9 a 31. Ésta sí se considera una mejora significativa que, si bien puede justificar el ligero avance en la comprensión de los tres tipos de textos, no se refleja en una mejora de la comprensión en el PROLEC-SE.

Una vez analizados los resultados, podemos afirmar que la intervención sólo ha sido exitosa en el ámbito del procesamiento sintáctico, pues la alumna mostró un claro avance en éste área. Se cree que el hecho de plantear directamente una enseñanza de las diferentes estructuras sintácticas ha ayudado a la alumna a generar un esquema mental apropiado de conocimiento. De todas formas no creemos que este avance sea extrapolable a una mejora de la comprensión lectora. Consideramos que no se ha producido un avance en el área de procesamiento semántico debido a la brevedad de la intervención. Recordemos que estos contenidos se trataron en sólo tres sesiones. Creemos que una intervención de mayor duración hubiese posibilitado un avance significativo.

A nuestro parecer las implicaciones prácticas de este trabajo se centran más en los procesos de evaluación de las dificultades de comprensión lectora que en relación a los programas de intervención. Creemos que hemos expuesto razones suficientes para considerar que los instrumentos PROLEC-SE y ECOMPLEC-Sec deben considerarse complementarios en toda evaluación que se centre en estos procesos. Las virtudes y desventajas de cada uno de ellos han sido expuestas de forma que esperamos transmitir la idea de que el uso de sólo uno de ellos deja sin evaluar componentes importantes.

Para acabar deseamos dejar constancia de las limitaciones de este trabajo. En primer lugar, somos conscientes de que la evaluación no ha contemplado aspectos como los niveles de comprensión oral, el CI o los niveles de atención y concentración, que deberían aparecer en cualquier evaluación psicopedagógica. En segundo lugar, y como hemos indicado, se considera que el estudio debería haberse planteado de forma que pudiesen dedicarse más horas a la intervención. La mejora de la comprensión lectora a través de una intervención se considera

posible, pero también se considera un aprendizaje lento que debe guiarse a lo largo de un número muy superior de sesiones. Otra limitación que se encontramos es el ya mencionado sesgo de recuerdo. Una diferencia de tan sólo 3 semanas entre una y otra evaluación no se considera suficiente como para considerar que este no haya desvirtuado los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L., González, J., Núñez, J. y Soler, E. (2002). *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- Alonso, J. (2005). "Claves para la enseñanza de la comprensión lectora". *Revista de Educación. MEC*, núm. extraordinario, 63-93.
- Badia, A. (Ed.). (2012). *Dificultats d'aprenentatge dels continguts curriculars*. Barcelona: Editoria UOC.
- Caño, A. y Luna, F. (2011). *Pisa: comprensión lectora. Marco y análisis de los ítems*. (1a ed.). Bilbao: ISEI.IVEI.
- Domínguez, A.B. (2001). "Necesidades educativas especiales relacionadas con la lectura", en Salvador, F. (Ed). *Enciclopedia Psicopedagógica Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- García, M. A. (2013). *Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en alumnado de ESO*. Tesis no publicada, Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado el 22 de abril de http://82.223.209.184/bitstream/handle/123456789/1989/2013_07_23_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- García, R., González, A. y Sánchez, E. (2002). "Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión". *Psicothema*, 14, 77-85.
- González, M.J. y Romero, J.F. (2001). *Pácticas de comprensión lectora: Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jiménez, E. (2014). "Comprensión lectora VS competencia lectora: Qué son y qué relación existe entre ellas". *ISL: Investigaciones sobre lectura*, 1, 65-74.
- León, J.A., Escudero, I. I Olmos, R. (2012). *Evaluación de la comprensión lectora: ECOMPLEC manual*. Madrid: Tea Ediciones.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Llorens, A.C. (2011). "Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC)". *Psicotema*, 23, 808-827.
- MEC (2013). Ministerio de educación, Cultura y Deporte. Informe PISA-ERA 2009. Resumen ejecutivo del informe español. Recuperado el 15 de abril de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2011/20110627-resumen-ejecutivo-informe-espanol-pisa-era-2009.pdf?documentId=0901e72b80d241d7>
- Montanero, M. (2003). "Cómo evaluar la comprensión lectora: Alternativas y limitaciones". *Revista de educación*, 335, 415-427.

- Pérez, M.J. (2005). "Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones". *Revista de educación*, núm. extraordinario de 2005, 121-138.
- Ramos, J.L. y Cuetos, F. (2011). *Evaluación de los procesos lectores: PROLEC manual*. Madrid: Tea Ediciones.
- Rueda, M. (2013). "La intervención en las dificultades lectoescritoras desde un enfoque multidimensional". *Aula abierta*, 41, 27-38.
- Sopena, J.M. (2013). "La comprensión lectora", en Ll. Andreu (ed.), *Transtorns d'aprenentatge de la lectura* (1a ed., p. 185-242) Barcelona: Editorial UOC.