



**Universitat de les
Illes Balears**

*Título: Propuesta de intervención inclusiva dirigida
al aprendizaje de la comprensión lectora
en alumnos con trastorno de la lectoescritura
en un aula de 1º de ESO.*

AUTOR: Francisco Ríos Montero

Memoria del Trabajo de Fin de Máster

Máster Universitario en Formación del Profesorado
(Especialidad/Itinerario Lenguas Catalana y Castellana)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curso Académico 2018-2019

Fecha: Julio de 2019

Nombre Tutor del Trabajo: Gabriel Camps Moranta

Tabla de contenidos

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.....	4
PALABRAS CLAVE	5
2. INTRODUCCIÓN.....	5
2.1. MOTIVACIÓN SOBRE EL PRESENTE TRABAJO.....	7
2.2. OBJETO DE ESTUDIO.....	7
2.3. METODOLOGÍA.....	8
2.4. OBJETIVOS	8
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	9
3.1. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL INICIO DEL SIGLO XXI	9
3.1.1. <i>¿Qué es la comprensión lectora?</i>	9
3.2. LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA SEGÚN LA PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA	17
3.2.1. <i>¿Qué estrategias se enseñan en las aulas para comprender los textos?</i>	18
3.2.1.1. La estructuración trasladada o <i>skim</i>	19
3.2.1.2. El texto subrayado.....	20
3.2.1.3. Texto anotado.....	21
3.2.1.4. La estructuración generada	21
3.2.1.5. Diario.....	21
3.2.1.6. Cuestionamiento.....	22
3.2.1.7. Las hipótesis o inferencias	22
3.3. ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE) EN LA LEY ORGÁNICA GENERAL DE EDUCACIÓN (LOGSE, 1990) Y LA LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE, 2013)	23
3.4. ¿QUÉ ES EL TRASTORNO DE LA LECTURA? EL DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS IV (DSM-IV).....	27
3.4.1. <i>El modelo de la doble ruta</i>	29
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	31
4.1. INTRODUCCIÓN.....	31
4.2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	32
4.3. CONTENIDO DE LA PROPUESTA.....	34
4.3.1. <i>Objetivos específicos de la etapa</i>	35
4.3.2. <i>Contenidos</i>	35
4.3.3. <i>Indicadores (Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje)</i>	36
4.3.4. <i>Fichas de las actividades:</i>	37
4.3.5. <i>Evaluación</i>	46

5. CONCLUSIONES	47
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

1. Resumen y palabras clave

Ante la circunstancia (observada durante el desempeño de las prácticas del Máster) de que algunos alumnos, especialmente los que sufren el trastorno de la lectoescritura, manifiestan carencias en las destrezas en comprensión lectora, el objetivo de este trabajo es plantear actividades que ejerciten las habilidades de los estudiantes para que puedan ser lectores autónomos y competentes. La propuesta está planteada como un ejercicio constructivista en el que primarán la experiencia previa de los alumnos, sus conocimientos y su motivación a la hora de trabajar.

La estructura del trabajo tiene dos bloques temáticos. El primero responde al estado de la cuestión, en que explicamos la disonancia entre la concepción tradicional de lectura y el concepto de comprensión lectora. Se analizan los datos de los informes supranacionales sobre la comprensión lectora y cómo es que los alumnos no son capaces de comprender lo que leen, a pesar de que los resultados de estas pruebas no son desfavorables. Se hace un repaso bibliográfico sobre qué es la comprensión lectora, los diferentes enfoques que ha obtenido y las diferentes aproximaciones que ha establecido la literatura académica.

A su vez, el segundo responde a una propuesta de intervención que tiene como objetivo incrementar las destrezas de los alumnos a la hora de leer, por lo que su contenido es muy práctico. Sus actividades son de corta duración para que los alumnos con perfil inatento no tengan muchos problemas para seguirla. Las actividades planteadas son variadas, intentan adaptarse a todo tipo de alumnos y están orientadas a estimularlos sensorialmente. Al mismo tiempo, la propuesta pretende ser humilde, práctica y realizable en un aula, por lo que hay metodologías con las que no cuenta. Esto quiere decir que no se han tenido en cuenta didácticas nuevas como por ejemplo la ludificación; además, tampoco está pensada para llevarse a cabo en un centro concreto, por lo que el o la docente que quiera llevarlo a cabo tendrá que ajustar las modificaciones pertinentes para adaptarlo a su centro y a sus estudiantes.

Palabras clave

Comprensión lectora, propuesta inclusiva, trastorno de lectoescritura, alumnado NEAE, pedagogía constructivista.

2. Introducción

Esta propuesta está dirigida a los alumnos que tienen trastorno de la lectoescritura; por tanto, tiene un carácter inclusivo que pretende eliminar barreras para que todos los alumnos puedan gozar de la lectura.

¿Cuál es la situación de los hábitos de lectura y de la comprensión lectora en España? Según el barómetro de hábitos de lectura y compra de libros de 2018,¹ la población total que lee en España es un 62,7%. Por su parte, los resultados del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment) fechado en 2016, sitúan a los españoles por encima de la media en comprensión lectora².

No obstante, la percepción de los docentes es que sus alumnos no comprenden en profundidad los textos que leen. Esto nos presenta una pregunta: ¿cómo puede ser que crezca el número de lectores, y, a su vez, se perciban más casos de gente que no consigue hacer una lectura totalmente comprensiva?

La respuesta está en el propio estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El informe de 2016, el último publicado, agrupó a los lectores en tres grandes niveles: tareas sencillas de lectura, tareas de lectura de dificultad moderada y tareas difíciles de lectura.

¹ Miguel, G. (2019). *El número de lectores de libros crece en España hasta el 67,2% de la población*. Madrid. Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros 2018. Disponible desde <https://www.federacioneditores.org/img/documentos/220119-notasprensa.pdf>

² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *PISA 2015: Resultados clave*. Disponible desde <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

La mayoría de los que tomaron la prueba, un 78,3%, se encontraba en el segundo nivel. Esto quiere decir que los alumnos españoles son capaces de localizar información relevante en un texto familiar y relacionarla con otros textos, pero incapaces de hacer una evaluación crítica de lo que han leído y resolver ambigüedades. Los lectores de entre 15 y 16 años capaces de hacer eso son solamente el 5,5%. En síntesis, esto quiere decir que, aunque los datos nos sitúan por encima de la media, muestran un crecimiento de la población lectora, también certifican que el 94,5% de los alumnos tiene alguna que otra carencia a la hora de comprender un texto y que el 16,2% tiene problemas severos.

A su vez, este problema para comprender textos se acentúa a cuando se incluye el contexto. Gracias a internet, cada vez hay más información que contrastar y verificar, por lo que es necesario enseñar las microhabilidades de lectura; pues, si los lectores son incapaces de resolver ambigüedades, fácilmente podrían creerse las *fake news*.

Por tanto, los docentes tenemos un reto nuevo, en el que es necesario enseñar al alumnado a comprender correctamente los textos para que sepan discernir la información verídica de la que no lo es. En palabras de Solé:

«Aprender a orientarse en el flujo incesante de información que caracteriza nuestra época, saber gestionar las aproximaciones diversas a un mismo tema, elaborar una perspectiva propia integrando perspectivas diversas con la convicción de que ninguna es totalmente neutra y pudiendo argumentar las opciones adoptadas.»³

Siendo conscientes de esto, en la edición del informe PISA de 2018, el cual no ha sido publicado todavía, se han tenido en cuenta los criterios de búsqueda y comprobación.⁴

El presente texto pretende ser una opción para subsanar este problema y enseñar microhabilidades que hagan a los jóvenes lectores mucho más

³ Solé, I. (2014). El aprendizaje de la competencia lectora. CL (Ed. 2014), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*, 84-96.

⁴ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Marco teórico de lectura PISA 2018*. Disponible desde https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf

competentes en su etapa más temprana. A su vez, reiteramos que el trabajo tiene un enfoque inclusivo destinado a que aquellos alumnos con problemas de lectoescritura puedan adquirir las destrezas necesarias para ser capaces de tener una buena comprensión lectora.

2.1. Motivación sobre el presente trabajo

En las aulas de educación secundaria se observa frecuentemente como alumnos con gran potencial se ven frustrados por su dificultad para leer. Estos alumnos destacan por tener una buena comprensión oral pero una insuficiente comprensión escrita, e incluso, en ocasiones, poseen habilidades cognitivas superiores. Este es un trabajo que pretende responder a las necesidades de este tipo de alumnado.

A su vez, el trabajo también contempla el objetivo de motivar al alumnado que no presenta dicho trastorno. Este texto también pretende motivar a aquellos alumnos que, sin presentar ningún problema que dificulte su comprensión, la lectura les provoca hastío y, debido a su falta de hábito lector, son incapaces de comprender textos. Por tanto, tiene como objetivo también disminuir los conocidos como *analfabetos funcionales*⁵.

En síntesis, es una propuesta que se motiva con el objetivo de mejorar las habilidades lectoras y fomentar la lectura.

2.2. Objeto de estudio

El objeto de estudio es la comprensión lectora y las estrategias que se toman para comprender un texto. A su vez, en los capítulos correspondientes del presente trabajo, se describe qué es el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, NEAE. Dentro del grupo del alumnado NEAE, se presta especial atención al trastorno de la lectura y a aquellos mecanismos cognitivos que fallan en la adquisición de la lectura.

⁵ UNESCO. (1970). *La Alfabetización funcional: cómo y por qué*. París.

Elaborado un estado de esta cuestión y basándose en él, se propone una intervención didáctica para primero de educación secundaria obligatoria, ESO.

2.3. Metodología

La metodología del presente trabajo ha consistido, en primer lugar, en precisar los conceptos esenciales respecto al objeto de estudio, particularmente los conceptos de comprensión lectora y del trastorno de lectura, también conocido como dislexia. A partir de esta precisión general, se procede a otorgar concreción a tales conceptos determinando los ámbitos de aplicación (la educación secundaria, concretamente 1º ESO) y los marcos teóricos a los que el autor se adscribe (particularmente los trabajos de I. Solé, D. Cassany).

Por otra parte, la metodología seguida para diseñar la propuesta de intervención se basó, en primer lugar, en la observación empírica del grupo de estudiantes con las que el autor realizó sus prácticas para, posteriormente, analizar las posibles causas del problema de comprensión lectora detectado en el alumnado. Atendiendo a este análisis, y siguiendo un marco teórico de intervención de carácter inclusivo, se ha diseñado una propuesta de intervención que permita una acción consistente y sostenida que haga mejorar al alumno con dificultades de comprensión junto con el resto de sus compañeros. Esta propuesta tiene un corte constructivista, por lo que el estudiante se enfrentará a los textos y construirá su significado gracias a su bagaje cultural y experiencia.

2.4. Objetivos

La propuesta tiene como principal objetivo proporcionar al alumnado las habilidades necesarias para realizar una lectura comprensiva y autónoma. Para ello, antes hemos analizado la literatura académica en torno a la comprensión lectora para elaborar un estado de la cuestión en el que se apoye la intervención.

La propuesta también tiene que ser soportada por un marco legal. De este modo, debemos citar y describir los principales objetivos que plantea la legislación en torno al primer ciclo de la enseñanza secundaria y al alumnado NEAE. También hemos querido introducir las diferencias más significativas entre la Ley Orgánica

General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la primera en contemplar un trato específico al alumnado NEAE centrado en las anomalías académicas que presentaba este colectivo, y la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), centrada en la inclusión y en eliminar barreras.

Seguidamente, especificaremos qué entendemos por alumnado con necesidades específicas de ayuda educativa o NEAE (también conocido como NESE por sus siglas en catalán, *Necessitats Específiques de Suport Educatiu*).

En la propuesta didáctica contrastaremos esta información con los objetivos de la etapa educativa, los estándares y los criterios de evaluación que se hallan en el currículum de secundaria de las Islas Baleares. Esta información será la que vertebrará la propuesta de intervención.

3. Estado de la cuestión

3.1. La comprensión lectora en el inicio del siglo XXI

3.1.1. ¿Qué es la comprensión lectora?

La comprensión lectora es un fenómeno psicológico y educativo complejo, que ha dado pie a múltiples definiciones. Isabel Solé⁶ la define como:

«la posibilidad de entender textos escritos diversos, poder utilizarlos, ser capaz de reflexionar sobre su contenido para pensar y ampliar su conocimiento, para disfrutar y potenciar su desarrollo cognitivo, afectivo y social.»

Por su parte, Castrillón⁷ la define como «una acción extraordinariamente compleja y dinámica que va más allá de procedimientos meramente mecánicos y enciclopédicos». David Cooper lo define como «la comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del

⁶ Solé, Isabel: *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 1994

⁷ Castrillón, J. M. 2010. *La comprensión de los textos: fundamentos teóricos y estrategias lectoras*. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, p.79-85.

cual el lector interactúa con el texto.»⁸ Por su parte, Giovannini⁹ incorporó la idea de que «entender [un texto] significa incorporar elementos a los que ya se tienen y hacer una interpretación razonable.»

Hay muchas otras definiciones de lo que es leer y la comprensión lectora, pero todas se considerarían matizaciones de las mismas ideas. En síntesis, la comprensión lectora son una serie de mecanismos cognitivos mediante los cuales se interactúa con el texto. El lector entra en un proceso de diálogo con las palabras escritas por el autor en el que se reconstruye y se reinterpreta el significado del texto. Para reconstruirlo, el lector incorpora su propio bagaje cultural y, si desea una comprensión mayor del texto lo comparte, con su entorno para ver qué ideas surgen del mismo y si han llegado a una misma conclusión.

Tradicionalmente, se entendía la habilidad de leer como enfrentarse a un texto y comprender lo que significaban las palabras; esto es lo que se conoce como *bottom up*, lectura ascendente o enfoque sintético. De acuerdo con este enfoque, el proceso de comprensión lectora comenzaría por la decodificación de las palabras (su pronunciación, valor semántico, morfología, etc.), para después ir accediendo a unidades más extensas (sintagmas, oraciones, frases, párrafos) y finalmente llegar a interpretar el texto. Así, el mensaje global del texto constituiría la suma de la información contenida en cada párrafo, y su interpretación vendría determinada por la interpretación previa de cada frase. Es por esto que, actualmente, en las escuelas españolas, se sigue fomentando leer en voz alta y tener una buena dicción sobre comprender el texto. Daniel Cassany, por su parte, contempla que la velocidad lectora y la fluidez pueden ayudar a comprender el texto.

Sin embargo, la literatura académica de finales de siglo XX en adelante ha demostrado que los lectores no acceden al significado sencillamente descifrando los fonemas que encierran los caracteres y relacionándolos con significantes, sino que las personas que enfrentan a un texto tienen que hacer uso de

⁸ Cooper, David (1998): *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, pág. 19.

⁹ Giovannini, A. *Et al.* (1996), *La comprensión lectora*, Profesor en acción 3, Madrid, Edelsa.

capacidades metalingüísticas (bagaje cultural, psicológicos, gustos, etc.) para comprender el significado. Así, leer «constituiría un ejercicio activo que no se centra únicamente en la apropiación del contenido, sino que consiste en un proceso de construcción y producción de aquel, puesto que es el lector quien activa el proceso semiótico interpretativo.»¹⁰ Por tanto, la lectura no es mera interpretación del significado dado por el texto, sino que el lector construye y produce su propio significado, de manera que ante un mismo texto dos lectores pueden y, de hecho, suelen recibir un mensaje diferente. En consecuencia, el lector hará uso de su bagaje cultural, de su experiencia y de sus propias vivencias para reconstruir el significado del texto. Esto es lo que se conoce como *top down*, lectura ascendente analítica.

En lo que se refiere a la literatura académica española sobre la comprensión lectora, destacan los estudios de Isabel Solé. Solé define la comprensión lectora de la siguiente manera:

«Es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas: necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro bagaje, y un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de las que se hablaba».¹¹

Lo que Solé está enfatizando en su definición es que el texto proporciona solamente el contenido a interpretar, mientras que la asignación de significado es una acción del lector, concretamente una interpretación y atribución de contenidos semánticos a dichos signos.

Atendiendo al enfoque *top down*, la estrategia de comprensión más adecuada consistiría en comenzar el proceso por los aspectos más generales del texto (el

¹⁰ Santiago, G., & et al. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría libros

¹¹ Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.

título, la idea básica de cada párrafo, etc.) y sólo posteriormente (incluso en una segunda lectura) adentrarse en los pormenores y matices de las unidades lingüísticas menores.

Cabe mencionar un tercer modelo, el modelo interactivo:

«[...] el lector, ante el texto, se crea unas expectativas sobre la forma y el contenido; y después, decodifica el texto de manera ascendente y, mientras tanto, confirma o no las expectativas creadas, en resumen, la lectura no se lleva a término linealmente, sino que es una actividad compleja que conlleva la interacción de múltiples procedimientos a diferentes niveles cognitivos: es una actividad compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.»¹²

Este modelo reconcilia los dos modelos lineales anteriores, al considerar que uno y otro no son mutuamente excluyentes, sino perfectamente compatibles, y que actúan de forma coordinada y simultánea y además convierte al lector en un agente activo. En el modelo interactivo participan conocimientos *declarativos*, *procedimentales* y *condicionales*. Los elementos *declarativos* son conocimientos generales del mundo, de la lengua y la escritura que responden a la pregunta *el qué*. Por su parte, los elementos procedimentales son acciones y estrategias que toma el lector para acceder al significado del texto en diferentes niveles; responden a la pregunta *cómo*. Con los elementos procedimentales, el lector toma un rol más activo en el cual mientras lee también analiza, compara, infiere o recuerda algún otro texto. Y, por último, están los *condicionales* gracias a los cuales se accede a estrategias cognitivas para asegurarse lo que se está entiendo y metacognitivas para evaluar su adquisición. Responden a las preguntas de *cuándo* y *porqué*.

Por su parte, Cassany establece tres puntos de vista o concepciones al acto de leer. Estas son la concepción lingüística, la concepción psicolingüística y la concepción sociocultural.

¹² Colomer, T., & Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62, 1991.

La concepción lingüística establece que el significado del texto se encuentra en el mismo texto. Esto quiere decir que dos personas diferentes accederían al mismo texto y comprenderían el mismo mensaje. En consecuencia, este modelo no explica las diferentes interpretaciones frente a un texto; por tanto, en esta concepción solamente explica textos instructivos que no presentan ningún tipo de ambigüedad.

Por su parte, la concepción psicolingüística, el significado no viene solamente determinado por la semántica de las palabras, sino que el contexto y el mundo que rodea a los interlocutores incide en el texto. Por ejemplo, en la oración «la hija de los vecinos de arriba no se parece a sus padres» no podemos acceder a su significado completo si no nos valemos del entorno para dotarlo de información. Cassany también muestra que ante una misma situación puede que haya más de una interpretación posible y que a su vez ninguna de ellas sea más correcta que la otra. Por ejemplo, DUBITSKY, 1980, citado por Cassany:¹³

«A: Estoy de acuerdo. Pero los expertos a veces lo olvidan.

» B: Conocí a dos principiantes una vez. Estaban en un lugar muy grande. Espacio abierto por todas partes. Sus directores les indicaban que alzarán los arcos. Estaban dispuestos a empezar...

» A: ¿Terminaron en el momento adecuado?

» B: Sí, pero siguieron sin conseguir el objetivo. ¡Me alegro de que no oyeras el ruido terrible que hacían!

» A: Se tarda años en aprender a sujetar el arco de la forma correcta.

» B: Un factor adicional es la tensión.

» A: Un arco flojo es garantía de fracaso.

» B: Excepto cuando se va a guardar: casi estropeé uno una vez al olvidar aflojado después de haberlo usado.

¹³ Cassany, D. (2006). *Leer desde la comunidad. TRAS LAS LÍNEAS. Sobre la lectura contemporánea.* (pp. 21-43). Barcelona: Anagrama.

» A: Y debe hacerse muy suavemente, con un movimiento uniforme.

» B: Esto no es muy difícil si el arco está bien equilibrado y no está deforme. De lo contrario, no se puede hacer casi nada.»

Como vemos en el diálogo, la información debe nutrirse de su contexto. ¿Los protagonistas son dos arquitectos?, ¿músicos hablando entre sí? Es muy común encontrarse con estos textos. *De facto*, la comedia suele usar este tipo de textos para crear para sus obras. Por supuesto, en este enfoque el significado se crea a partir del texto y la interacción con él.

Por su parte, la concepción sociocultural da tanta importancia al texto como al mensaje que construya el lector. Se considera que todo el constructo lingüístico es social y que por tanto todo el significado de cualquier texto tiene su origen en la comunidad. En esta concepción, aunque el texto sea un elemento que desciende de la sociedad, el autor del discurso es responsable del mismo y además supone un avatar de su ideología y pensamiento. Cada persona que use el texto tiene un objetivo para con él o es cómplice de su difusión. En consecuencia, el texto también se convierte en un avatar de las ideas del difusor.

Este problema también nos lo encontramos en las aulas, pues muchos de los alumnos se centran en leer rápido o pronunciar las palabras correctamente en lugar de intentar comprender el significado del texto. Daniel Cassany llama a estas personas *analfabetos funcionales*. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura, o UNESCO por sus siglas en inglés, *el analfabetismo funcional* es lo siguiente:

«Es analfabeta funcional la persona que no puede emprender aquellas actividades en las cuales la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que deberían permitirle continuar haciendo uso de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad.»

Estas personas son individuos que no han adquirido las competencias necesarias para comprender textos complejos. Suelen tener siempre la misma estrategia a la hora de aproximarse a un texto. Esta estrategia suele ser leer de arriba abajo de una manera referencial, es decir, con una *concepción lingüística*

en la que el significado del texto se adquiere por la semántica y la relación sintáctica entre las palabras de una oración. Naturalmente, bajo esta concepción, dos lectores que leen un mismo texto accederán al mismo contenido.

La aproximación o enfoque que tienen la mayoría de los lectores es *bottom up* o *enfoque sintético*¹⁴. Los lectores que se aproximan a los escritos con este enfoque: primero identifican los grafemas, después decodifican sus fonemas, seguidamente los unen en una palabra, luego acceden a su semántica, la relacionan con el resto de las palabras, forman una oración y por último las coordinan entre sí para formar un párrafo. Por tanto, el enfoque *bottom up* es un modo de acercarse al texto jerárquico y que para alguien con un trastorno específico de aprendizaje (TEA) puede ser una barrera de entrada difícil de sortear y que incapacite el desarrollo del alumno. De hecho, es aquí donde se genera el problema de las personas que padecen trastorno de la lectura o dislexia «*dyslexia as a neuro-psychological disorder characterized by phonemic awareness that doesn't allow the individuals to make easily the connection between phonemes and graphemes.*»¹⁵

No conseguir la habilidad de leer hace que el individuo analfabeto esté fuera de la sociedad y sea inútil para esta. «Estar alfabetizado es tener la capacidad de actuar eficazmente en su grupo.»¹⁶ Es por esto por lo que uno de los retos educativos del siglo XX fue la alfabetización de la sociedad.

En la actualidad, el porcentaje de alfabetización a nivel global oscila entre el 100-99% (en los países desarrollados) y el 22,31% (siendo Chad el país con la tasa de analfabetos más alta).¹⁷ Sin embargo, estos porcentajes contemplan la cantidad total de habitantes de un estado que sabe decodificar los fonemas y darles significado a las palabras de un texto.

¹⁴ Solé, Isabel. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó

¹⁵ Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). *A definition of dyslexia. Annals of dyslexia*, 53(1), 1-14.

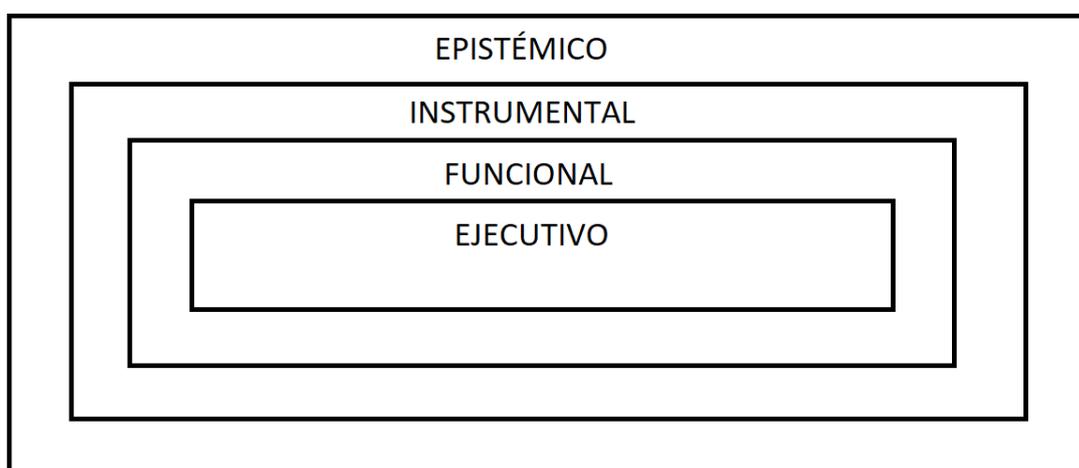
¹⁶ Cassany, D., Luna, M. i Sanz, G. (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

¹⁷ Datosmacro. (n.d). *Tasa de alfabetización..* Disponible desde <https://datosmacro.expansion.com/demografia/tasa-alfabetizacion>

Actualmente, con el escollo del analfabetismo superado, la sociedad se enfrenta al reto de conseguir una lectura comprensiva. En palabras de Wells:

«Si la meta de la educación es, de manera general, capacitar a los individuos para que lleguen a ser pensadores y comunicadores creativos y críticos, solamente se puede aceptar como adecuado un modelo de alfabetización que reconozca la importancia del modelo epistémico, y esto es así sea cual sea el ámbito cultural del cual provengan los estudiantes. (Wells, 1986)»¹⁸

Wells establece cuatro niveles de comprensión lectora: el nivel ejecutivo, el nivel funcional, el nivel instrumental, el nivel epistémico.



El nivel ejecutivo, el más básico de todos, es la capacidad de decodificar los grafemas, conocer cómo se pronuncian y darle sentido a las oraciones. Casi todos los ejercicios escolares van encaminados en consolidar este nivel ya que sin este nivel no se puede acceder a los demás.

El siguiente nivel es el funcional. Este estadio, concibe al lenguaje como el reconocimiento de estructuras textuales que permitan desenvolverse al lector en ciertas situaciones que se le plantean en su vida cotidiana (reconocer una carta, un *currículum*, la factura de la luz). En efecto, para que el lector tenga dominio sobre este nivel necesita experiencia y conocimientos sobre tipología textual.

¹⁸ Wells, Gordon. (2009). *The meaning makers: Learning to talk and talking to learn, 2nd edition*

Sobre el nivel funcional se sostiene el nivel instrumental. Gracias a este nivel, según Wells, los individuos que deseen aumentar sus conocimientos usan este nivel para adquirir la información y para recordar aquello que ha aprendido.

Por último, está el nivel epistémico. Gracias a este nivel el lector puede pensar en cómo se estructura el lenguaje y como se ordena su pensamiento pudiendo hacer así una lectura creativa y crítica. Este nivel de comprensión es el que permite crear nuevo conocimiento. En consecuencia, es el nivel que deben tener como objetivo todos los educadores que se enfrenten a la tarea de enseñar a leer o mejorar la comprensión lectora de sus alumnos.

Se puede establecer una correspondencia entre los tres últimos niveles de Wells y los tres macroniveles de las pruebas Pisa.

3.2. La enseñanza de la comprensión lectora según la pedagogía constructivista

El constructivismo es una corriente pedagógica que descende de la psicología constructivista. Esta corriente pedagógica es la que está actualmente en vigencia y a la que se adscriben la mayoría de educadores e investigadores de la educación. Tiene como máximos representantes a Jerome Brunner, Jean Piaget, John Dewey, David Ausubel y Lev Vigotsky.

La enseñanza constructivista da una mayor responsabilidad al alumno haciéndolo el protagonista de la construcción de su propio conocimiento. El aprendizaje se establece entre el *input* al que se enfrenta el alumno y la comparación con su bagaje cultural, experiencias y contexto. Similar al enfoque psicolingüístico del lenguaje ¹⁹y al modelo interactivo de lectura.²⁰ En consecuencia, el docente se presenta como un guía que le presenta un reto al alumno y este último lo debe resolver con sus propias herramientas.

¹⁹ Cassany, D. (2006). *Leer desde la comunidad. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. (pp. 21-43). Barcelona: Anagrama.

²⁰ Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

No obstante, este enfoque no es individualista, sino que también depende de que el conocimiento sea compartido. Esto hace que la metodología de trabajo de esta corriente sugiere que se trabaje en pequeños grupos; así, los estudiantes tendrán más recursos para construir un aprendizaje más sólido. Gracias a esta metodología, el alumno presenta su propio producto cuando su instrucción ha finalizado. Mediante su producto, el profesor puede evaluar su aprendizaje.

3.2.1. ¿Qué estrategias se enseñan en las aulas para comprender los textos?

Antes de comenzar a detallar las estrategias que se tienen en las aulas, hemos de tener en cuenta las bases sobre las que sostenemos para conseguir un aprendizaje significativo. Así pues, según Colomer y Camps, tenemos que tener estas pautas presentes a la hora de proponer nuestra intervención:²¹

- partir de los conocimientos previos de los alumnos
- contextualizar las prácticas lectoras siempre que sea posible
- motivar a los alumnos e introducir las lecturas antes de hacerlas
- fomentar la conciencia metalingüística
- leer textos y libros diversos
- practicar la lectura silenciosa y autónoma

Cómo indica Solé,²² debemos conocer qué saben los alumnos en la zona de desarrollo cercano y si lo que le queremos enseñar está en su zona de desarrollo potencial. Así podemos establecer unos objetivos de aprendizaje realistas.

Teniendo esto en cuenta, se presentan las etapas de la comprensión lectora propuestas por Héctor Méndez en su artículo «*El Constructivismo como imposición de estructuras de conocimiento*²³». Él las estructura por etapas, pero algunos de estas se pueden ejecutar de manera independiente. Estas etapas

²¹ Colomer, T y Camps, A. (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Edicions 62, Barcelona.

²² Solé, I. (1987): *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Ediciones CEAC, Barcelona.

²³ Méndez, H. (2000). *El Constructivismo como imposición de estructuras de conocimiento*. México. Odiseo

son las estrategias que generalmente se usan en las aulas cuando leer y comprender a la vez no funciona. Son las seis estrategias más frecuentes en las aulas: estructuración trasladada, texto subrayado, texto anotado, estructuración generada, diario y cuestionamiento. En rasgos generales, los alumnos de primero de ESO no serán capaces de ofrecer un mapa conceptual o un cuestionamiento de lo leído, pero si el o la docente responsable del grupo los ve con la suficiente motivación y capacidad puede proponerles el ejercicio.

3.2.1.1. La estructuración trasladada o *skim*

Esta es la primera etapa; en ella, el lector lee el texto de manera superficial para crearse una idea general de su significado. En inglés se conoce esta destreza como *skim*.

Por tanto, en esta primera etapa, cogerán especial relevancia las palabras que estén destacadas en el texto (negritas, itálicas, títulos, destacadas por ubicación). Gracias a esto, el lector se crea una representación mental de la macroestructura del texto que le permite conjuntar las ideas más importantes resultado del reconocimiento del mismo²⁴.

Conociendo la estructura y las palabras más relevantes, el lector puede inferir el tema del texto que lee y comenzar un proceso de inferencias y deducciones.²⁵ Gracias a esta habilidad, el lector solo tiene que usar su foco atencional en partes concretas del texto.

Así, se lleva a cabo un proceso de selección el cual sólo se representa en la memoria, parte de la información que el lector recibe del texto. De esta manera, al seleccionar la información, se lleva a cabo un proceso de abstracción que confiere una elección, pues, una vez seleccionados los contenidos, se extraen los aspectos significativos y se eliminan los aspectos superficiales.²⁶

²⁴ García-Madruga, J. y Lasca, P. (1998). Procesos cognitivos básicos. Años escolares. Madrid, España. (pp. 235-250)

²⁵ Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

²⁶ Sierra, B y Carretero, M. (1999). *Aprendizaje, Memoria y Procesamiento de la Información: La Psicología Cognitiva de la Instrucción. Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. II*. España. (pp. 150-151).

Cabe destacar que, para obtener la información que se extrae en esta primera fase, se requiere de la memoria sensorial, la cual tiene una duración de medio segundo aproximadamente y es responsable de una primera impresión de la información;²⁷ por eso, destacar las palabras importantes es tan relevante tanto para los lectores competentes como los que están en proceso de aprendizaje.

Por tanto, la memoria sensorial y el foco atencional serán los mecanismos claves para un primer encuentro con el texto, pues permiten al lector construir una macroestructura y acceder a su significado. Recordamos que este significado es un proceso de eiségesis, por lo que el lector, para acceder a su significado, tiene que contribuir con su propia experiencia.

3.2.1.2. El texto subrayado

«El lector lee con detalle cada párrafo y subraya aquellas palabras o frases que le parezca que contienen las ideas principales en el párrafo [...] el producto es el texto subrayado con color todo aquello que capture la esencia del texto»²⁸

La idea que subyace bajo esta técnica es discernir los elementos clave que necesita el lector para entender el texto. Lamentablemente, cuando un profesor pide a un grupo de alumnos que destaquen los elementos principales del texto mediante un color, estos destacan todo el texto o la mayor parte él. Este hecho demuestra que los lectores no están asimilando el texto pues no son capaces de segregar la información fundamental para entender el texto de la circunstancial.

Al subrayar, se utiliza una estrategia de retención de la información. Esta técnica es llamada *prótesis cognitiva* y tiene como objetivo ayudar cuando se presenta demasiada información nueva que provoca que la memoria de trabajo se sobrecargue²⁹. El docente, en su función de guía, debería de proporcionar los mecanismos necesarios para que sus alumnos puedan remarcar las ideas

²⁷ Sierra, B y Carretero, M. (1999). *Aprendizaje, Memoria y Procesamiento de la Información: La Psicología Cognitiva de la Instrucción. Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. II. España. (pp. 149).

²⁸ Méndez, H. (2000). *El Constructivismo como imposición de estructuras de conocimiento*. México. Odiseo

²⁹ Pozo, I. (1999). *Aprendices y Maestros*. La Nueva Cultura del Aprendizaje. Madrid.

fundamentales de una manera efectiva y precisa o de lo contrario el texto remarcado no servirá de mucho. Por eso, el profesor debe acompañar esta técnica de preguntas abiertas que ayude al alumnado a separar la información relevante de la que no lo es.

3.2.1.3. Texto anotado

«Esta fase, demanda que el lector vuelva a todas aquellas secciones que ha subrayado y hace una anotación gráfica o textual de ellas [...] en sus propias palabras y usando un lenguaje compacto [...]»³⁰

Con esta estrategia el lector sintetiza lo que ha comprendido en una oración elaborada por él mismo. Así, el lector incorpora a su bagaje el texto que está leyendo y crea o construye oraciones que encierran los conceptos que le han ayudado a entender el texto en profundidad. Cuando sucede esto el lector ya está utilizando estrategias cognitivas elevadas para comprender el texto.

3.2.1.4. La estructuración generada

La estructuración generada es una estrategia mediante la cual los alumnos crearán un mapa conceptual o un esquema para que puedan acceder y retomar la información de lo leído de una forma rápida y sin necesitar un esfuerzo cognitivo elevado. La estructuración generada solo se puede dar si se han hecho el *skim*, el texto subrayado y el texto anotado.

«La estructuración generada es una estrategia que ayudaría a que nuestros alumnos obtengan mejores puntuaciones en el informe PISA. Pues ayuda a que los aprendices [...]puedan relacionar diferentes fuentes de información y representaciones [...] de manera flexible.» (PISA 2015)

3.2.1.5. Diario

En esta estrategia el alumno crea un registro diario en el aprendiz irá anotando y reflexionando sobre lo que ha leído y el tipo de impacto positivo, negativo o nulo que ha tenido sobre su bagaje cultural. El diario de lectura junto con el mapa

³⁰ Méndez, H. (2000). El Constructivismo como imposición de estructuras de conocimiento. México. Odiseo

conceptual ayuda al alumno a ver la progresión de sus conocimientos y a guardarlos por si necesita usarlos o relacionarlos con otros conocimientos. El aprendiz puede establecer así un mapa que contenga todo el aprendizaje que se va adquiriendo, reforzando así su aprendizaje.

3.2.1.6. Cuestionamiento

El proceso cognitivo de cuestionarse conceptos solamente se puede realizar cuando se ha logrado comprender el texto en profundidad, es decir ha alcanzado el nivel epistémico.³¹ Gracias a esto el alumno puede plantearse dudas, críticas o mejoras que le hayan surgido en el proceso de comprensión.

El alumno relaciona el texto con su experiencia como lector y gracias a este contraste surgen cuestiones sobre su alguna parte del texto, su totalidad o su estructura. También el alumno puede relacionar los conceptos del texto con otras lecturas similares que haya realizado. Por lo que el docente podrá evaluar si se han obtenido los conocimientos mediante la observación directa.

No obstante, somos conscientes de que, debido a la juventud de los alumnos, la mayoría no podrán llegar a estos procesos tan complejos. Aun así, es interesante plantear actividades que estimulen este proceso en los alumnos. Pues, aunque no logren cuestionarse conceptos en primero de secundaria, sí se asientan las bases para que sirva de experiencia en cursos superiores.

3.2.1.7 Las hipótesis o inferencias

Como se verá en el punto 3.4, los alumnos que padecen trastorno de la lectura tienen una corta memoria de trabajo. En consecuencia, el docente deberá orientar su intervención a estimular los conocimientos previos ya establecidos.

En su trabajo de 1991, Colomer y Camps establecen tres clases hipótesis o inferenciales que pueden ayudar a comprender un texto activando la memoria a largo termino. Estas son:

³¹ Wells, Gordon. (2009). *The meaning makers: Learning to talk and talking to learn, 2nd edition.*

- Relaciones lógicas:
 - De motivación: si leemos que *Miguel debería de aprobar* como fuera, entendemos que debería de hacer cualquier cosa para aprobar el examen.
 - De capacidad: si uno de los personajes es un atleta profesional, pensamos que es veloz.
 - De causas psicológicas: si un personaje es violento, agresivo y mal educado, pensamos que puede ser un instigador en una pelea.
- Relaciones informativas:
 - De contexto espacial y temporal: si hay alguna marca como *ayer, ayer, antes, hace tiempo, etc.*, sabemos que se ha producido una retrospección temporal.
 - De relaciones pronominales y léxicas: si leemos *Joana vivía en Barcelona. Allí tenía muchos amigos*, el adverbio de lugar *allí* hace referencia a *Barcelona*.
- De evaluación: son todos los juicios morales o éticos. Por ejemplo, si un personaje masculino agrade a su pareja, pensaremos que es una conducta deleznable.

3.3. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en la Ley orgánica general de educación (LOGSE, 1990) y la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013)

Desde el siglo XIX hasta el siglo finales del siglo XX, aquellos que presentaban diferencias respecto al desarrollo cognitivo o físico fueron segregados en instituciones que podrían ayudarles a sobrellevar sus deficiencias. En consecuencia, la educación que recibían estaba centrada en subsanar una tara que les hacía diferentes; por tanto, tenía un trato más terapéutico que didáctico. Esto hacía que fueran excluidos socialmente obligándolos a tener una vida más limitada.

En 1978, el informe Warnock cambió el concepto de deficiencia por el de necesidades educativas especiales. A partir de ahí, los organismos competentes comenzaron a trabajar en el concepto de integración en los centros escolares ordinarios.

La primera ley que se redactó en España que ya incluía este concepto fue la Ley Orgánica General de Educación (LOGSE, 1990) que contaba con un modelo integrativo y definía a los alumnos con educaciones especiales como:

«Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que las del resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar esas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.»³²

Como se percibe, con la LOGSE comienzan las adaptaciones curriculares centradas más en el individuo que en el déficit. Sin embargo, no es hasta 2005 en que la UNESCO publica el siguiente texto:

«La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban

³² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). (BOE núm. 238, 4 de octubre de 1990).

no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender»³³

A partir de aquí se cambió la concepción de la escuela. El enfoque y el reto no sería cuidar de una persona que no tenía un desarrollo ordinario, sino que sería educada según sus potencialidades. De esta manera, los alumnos serían tratados por igual dentro de las aulas. En consecuencia, ahora el rol del educador tendría un enfoque didáctico y adaptativo.

Al año siguiente, el Estado español redactó la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que establece:

«Artículo 71.

»1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

»2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

»3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

»4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar, con respeto a los derechos y libertades reconocidos en el Artículo 84.1, la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las

³³ UNESCO. (2005) Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2005, Nueva York.

medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.»

Unos años después, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, modificando la LOE, responsabiliza a la NEAE de la siguiente manera:

«Sección cuarta. Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje Artículo 79 bis. Medidas de escolarización y atención.

»1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.

»2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

»3. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas.»

En conclusión, el Estado español garantiza la educación en centros ordinarios del alumnado NEAE. La Unión Europea³⁴ define al alumnado con necesidades específicas mediante las siguientes características:

- Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad física, psíquica o sensorial, o trastorno grave de la conducta
- Altas capacidades intelectuales
- Necesidades derivadas de una incorporación tardía en el sistema educativo
- Dificultades específicas de aprendizaje

³⁴ *Atención a las necesidades educativas del alumnado en centros ordinarios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.* (2019). <https://eacea.ec.europa.eu/>. Disponible desde https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-70_es

- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

Para facilitar la inclusión de estos perfiles la ley contempla las siguientes los siguientes *ítems*:

- Las adaptaciones del currículo
- La integración de materias en ámbitos
- Los agrupamientos flexibles
- El apoyo en grupos ordinarios
- Los desdoblamientos de grupos
- La oferta de materias específicas
- Los programas de tratamiento personalizado
- Los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR)

3.4. ¿Qué es el trastorno de la lectura? El Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV (DSM-IV)

El *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV* (DSM-IV) inserta la dislexia o trastorno de la lectura dentro de los trastornos de aprendizaje. Los trastornos de aprendizaje, en adelante TA, son descritos así: «Estos trastornos se caracterizan por un rendimiento académico sustancialmente por debajo de lo esperado dadas la edad cronológica del sujeto, la medición de su inteligencia y una enseñanza apropiada a su edad.» (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV*, p. 39). Están ligados al rendimiento académico, hecho que se denota con el sintagma rendimiento académico y que en la edición anterior del manual se definían como trastornos de las habilidades académicas. El manual conceptualiza el trastorno de la lectura de la siguiente manera:

«La característica esencial del trastorno de la lectura es un rendimiento en lectura (esto es, precisión, velocidad o comprensión de la lectura evaluadas mediante pruebas normalizadas administradas individualmente) que se sitúa sustancialmente por debajo del esperado en función de la edad cronológica del coeficiente de inteligencia y de la escolaridad propia de la edad del individuo (Criterio A). La alteración de la lectura interfiere significativamente el rendimiento académico o ciertas actividades de la vida cotidiana que requieren habilidades para la lectura (Criterio B). Si está presente un déficit sensorial, las

dificultades en lectura exceden de las habitualmente asociadas a él (Criterio C). Si hay una enfermedad neurológica o médica o un déficit sensorial, deben codificarse en el Eje III. En los sujetos con trastorno de la lectura (también denominado «dislexia»), la lectura oral se caracteriza por distorsiones, sustituciones u omisiones; tanto la lectura oral como la silenciosa se caracterizan por lentitud y errores en la comprensión.»³⁵

La dislexia es un trastorno del aprendizaje crónico y tiene un patrón genético. Aparentemente entre un 60-80% de los afectados son varones, pero si se llevan a cabo criterios más rigurosos la prevalencia es semejante según sexo. (DSM-IV, p. 51)

La dislexia afecta al 10% de la población, aunque algunos autores han elevado la cifra hasta el 17%.³⁶ Hay tres grados de dislexia: ligera, moderada y severa. No obstante, el gobierno de España reconoce a un 4% del alumnado matriculado.

Ante el docente o el tutor legal del menor, deberá informar al departamento de orientación del centro para que inicien el protocolo pertinente. Es importante que el trastorno se certifique cuanto antes para iniciar una atención especializada al menor para ofrecer estrategias que ayuden a adquirir la conciencia fonológica cuanto antes.

Después, el profesional responsable de la intervención irá ofreciendo textos paulatinamente para estimular su conciencia léxica para facilitar la fluidez de lectura.

La dislexia también presenta otros trastornos asociados. Muchos disléxicos presentan un perfil inatento por lo que tienen poca memoria de trabajo.

«the Working Memory deficit. Baddeley (1986) reported that dyslexia is associated with a deficit affecting the verbal component of Working Memory (WM). WM is defined as the

³⁵ American Psychiatric Association (1995) DSM-IV. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona, Masson.

³⁶ Shaywitz, S.E.; Escobar, M.D.; Shaywitz, B.A., et al. (1992). «Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability.» *New England Journal of Medicine*, 326(3), 145-150.

memory system accountable for the temporary storage of information during the execution of complex cognitive tasks such as language comprehension, learning and reasoning.»³⁷

El trastorno de la lectura también puede alterar otros procesos cognitivos como la atención, la coordinación, la percepción y la orientación temporal. Sin embargo, la memoria de trabajo y la capacidad de reconocer un fonema en un grafema son las principales características con las que el educador tendrá que contar cuando deba intervenir.

A su vez, en el ámbito de la genética, la literatura científica ha mostrado evidencias de que la dislexia es un trastorno de origen genético. Marlow identifica que el cromosoma 6 puede tener relación en la transmisión de la dislexia.³⁸

La dislexia puede acarrear problemas psicológicos como la baja autoestima, ansiedad, depresión, frustración, alimentación, somatizaciones, etc. La incorporación de los jóvenes disléxicos a la vida social puede ser un choque muy severo. Ellos, no sabiendo la magnitud de su problema, pueden creer que tienen algún tipo de déficit cognitivo. Además, tienen problemas para relacionarse con otros porque no sienten que tienen un desarrollo estándar. Por eso, el apoyo familiar, académico y social es tan importante para su desarrollo. Una mala gestión de los profesionales y un tardío diagnóstico podría hacer que una persona con trastorno de la lectoescritura no se pudiera insertar en la sociedad.

3.4.1. El modelo de la doble ruta

Desde la psicolingüística se plantea un modelo de comprensión denominado la doble ruta. Las dos vías no son excluyentes sino complementarias; estas dos vías son:

- La ruta indirecta o fonológica, que se basa en la decodificación de los fonemas que encierran los fonemas. Corresponde al *bottom-up*. Esta vía permite que el usuario pueda leer todas las representaciones gráficas que

³⁷ Baddeley, A. (1986). Working memory. New York, Oxford University Press.

³⁸ Marlow, A.J. et al. (2003). *Use of Multivariate Linkage Analysis for Dissection of a Complex Cognitive Trait*. American Journal of Human Genetics, 72(3), 561-570.

componen un texto. No obstante, usar solamente esta ruta ralentiza la lectura por lo que puede dificultar la comprensión. Esta es la ruta que permite ayudar mejor a las personas disléxicas cuyas lenguas maternas tienen una correspondencia entre grafema y fonema.

- La ruta directa, léxica o visual: son palabras que el lector reconoce de una manera rápida y eficiente porque le son familiares. Al ver la disposición de las grafías, reconoce la palabra rápidamente y puede acceder a su significado. Por tanto, esta ruta mejora cuanto más experiencia tiene el lector.

El conocimiento fonológico; según la psicolingüística la dislexia se explica por un déficit fonológico, lo que quiere decir que las personas con trastorno de la lectoescritura tienen problemas a la hora de segmentar una palabra en sílabas y asociar las grafías con los fonemas.

Los psicolingüísticos proponen cuatro niveles de conocimiento fonológico:

- Conocimiento fónico: reconocer que las palabras se componen por la suma de diferentes fonemas y que cada uno de ellos está compuesto por uno o dos grafemas.
- Conocimiento de la rima y la aliteración: Los alumnos pueden discriminar qué fonema o fonemas varían entre palabras que suenan y se escriben de manera similar. (*ladrido-ladrillo [la'ðriðo]-[la'ðriλo]; fuego-juego [fweyo]-[xweyo]*)
- Conocimiento silábico: el alumno es capaz de separar en sílabas correctamente. (la-dri-do; la-dri-llo)
- Conocimiento intrasilábico: el alumno es capaz de separar correctamente aquellas agrupaciones de grafemas que corresponden a un solo fonema (l-a-dr-i-llo).

4. Propuesta de intervención

4.1. Introducción

Como ya mostramos en la introducción, los alumnos no comprenden suficientemente el significado de lo que leen. Esto, aparte de las consecuencias negativas que tiene para el aprendiz a largo plazo, hace que, en el momento que se realicen ejercicios de lectura, el alumno o alumna que tiene problemas de comprensión se aburra y acto seguido comience a molestar al resto de sus compañeros. A partir de ahí, el problema de la comprensión lectora pasa de ser individual a colectivo, pues el resto de la clase no finalizará el ejercicio.

Para solucionar esto, la lectura debe ser un reto estimulante y no una obligación. El profesor debe buscar el modo de que sus alumnos tengan curiosidad por lo que leen y que el texto pueda mantener su atención. Por supuesto, cada alumno es único y le gustarán unas cosas u otras. Es por este motivo, para facilitar la motivación, que el docente debe convertir la lectura en algo social y darle una salida fuera de las aulas.

En consecuencia, el educador debe proporcionar un objetivo claro para encarar la lectura. Por ejemplo: leer debe ser un juego en el que todos los alumnos puedan ganar. Es por este motivo que la propuesta se adscribe al constructivismo.

Recordamos que el constructivismo tiene un carácter individual y a su vez social. En esta corriente, el alumno construye el conocimiento con las circunstancias que le rodean, el *input* o los retos a los que se enfrenta y las habilidades que los aprendices hayan desarrollado fuera de la asignatura también serán pertinentes. Por tanto, el educador tiene como objetivo secundario promocionar estrategias que ayuden a la comprensión de los textos provenientes de otras materias, como podrían ser plástica o música. Así, el docente también puede conseguir una estimulación multisensorial.

Esta propuesta didáctica se centra en ayudar a aquellos que tienen problemas con la lectoescritura. Los disléxicos comprenden mejor los textos si usan o se ayudan del resto de sus sentidos. Estimulando los sentidos de los alumnos, disléxicos conseguiremos que comprendan mejor los textos.

Para elaborar este texto, hemos seguido las recomendaciones metodológicas y procedimientos que sugiere DISFAM en un documento protocolar llamado PRODISLEX³⁹. DISFAM es una asociación sin ánimo de lucro constituida en 2002. Está integrada por disléxicos, familiares de disléxicos y un equipo especializado. DISFAM ha realizado numerosas acciones para dar visibilidad al trastorno de la lectura, además ser un grupo de presión legislativa para que la administración regule la situación de los disléxicos teniendo en cuenta las investigaciones más recientes.

4.2. Desarrollo de la propuesta

Esta propuesta didáctica está basada, en parte, en una propuesta anterior que se realizó conjuntamente con una compañera de las clases teóricas del máster del profesorado. Las diferencias más sustanciales de la propuesta que se presentó junto con Yamile Barcudi es que estaba pensada para ser impartida en 4º curso de ESO y que tenía como principal objetivo ayudar a discernir *fake news* de noticias reales.

Por tanto, se han adaptado los materiales y las actividades propuestas para que puedan ser llevados a un aula de primero de ESO. También se ha mejorado el apartado de inclusión para que el alumnado con lectoescritura pueda mejorar sus destrezas lectoras.

Así mismo, también se han incorporado nuevas actividades para que el alumnado se enfrente con todo tipo de textos. Recordamos que la metodología es constructivista, por lo que se expondrá a los alumnos al aprendizaje por descubrimiento. Este tipo de aprendizaje se realiza exponiendo al alumnado ante

³⁹ DISFAM – *Protocolos de Dislexia PRODISLEX*. (2010). Disponible desde <https://www.disfam.org/prodislex/>

un conflicto que deberá resolver interactuando con él. Una vez resuelto, gracias al contexto y las experiencias previas del alumno, se construye el conocimiento del que antes no se disponía. De esta manera, esperamos conseguir un aprendizaje significativo. Para poder evaluar qué han construido los alumnos, habrá un proyecto final.

Aparte de este tipo de aprendizaje, la propuesta didáctica se estructura en base a la enseñanza competencial. Esto quiere decir que cada sesión tratará como mínimo una de las siete competencias clave designadas por la Unión Europea.

La propuesta consta de once actividades de diferente duración, máximo de 25 minutos, para que se puedan aplicar a futuras propuestas didácticas. Recordamos que prioridad es que realicen una lectura comprensiva. Las actividades planteadas en la propuesta tienen el objetivo de entrenar habilidades concretas para ayudar a crear lectores autónomos.

Los textos con los que vamos a trabajar son textos de carácter periodístico, para, en primer lugar, acercar los textos de este tipo al alumnado, para distinguir las diferentes motivaciones que subyacen en ellos, para que reconozcan su estructura y sepan trazar un camino objetivo desde la noticia a la fuente de esta. El trabajo queda justificado gracias a lo establecido en el Real Decreto 121/2010, de 10 de diciembre, que expone los siguientes objetivos de etapa educativa:

«Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en lengua catalana y en lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de sus literaturas. Valorar, disfrutar, interpretar críticamente y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que usen códigos artísticos, científicos y técnicos con la finalidad de enriquecer sus posibilidades de comunicación y de expresión.

»Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos con respeto hacia los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y los grupos, ejercitarse en el diálogo garantizando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.»

Para esta propuesta, planteamos el aprendizaje basado en competencias que se caracteriza por la transversalidad, el dinamismo y el carácter integral. Las

competencias se conceptualizan como un saber hacer que se aplica en una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales; contextos que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo más niveles de cumplimiento en el uso de estos:

- a) Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información.
- b) Es vital fomentar el desarrollo de los que promuevan la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad, de trato y de no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. Se tiene que evitar los comportamientos y los contenidos sexistas y los estereotipos que supongan una discriminación.
- c) Se tiene que fomentar el aprendizaje de la prevención y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la paz, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la democracia, el respeto a los derechos humanos y las personas con discapacidad, el rechazo a la violencia, el respeto y la consideración a la víctimas del terrorismo, la pluralidad, el respeto al estado de derecho y la prevención del terrorismo y cualquier otro tipo de violencia.
- d) La Conselleria d'Educació, Cultura i Universitat y los centros docentes tienen que fomentar medidas para que el alumnado participe en actividades que permita a sus integrantes desarrollar la creatividad, la sensibilidad artística, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.

4.3. Contenido de la propuesta

En esta sección se describe todo el contenido de la propuesta de intervención. Aparte de la secuenciación, se exponen los objetivos específicos de la etapa

educativa, los contenidos, los criterios de evaluación, las actividades que se llevarán a cabo y los métodos de evaluación.

4.3.1. Objetivos específicos de la etapa

Los siguientes objetivos son los que trabajaremos en la propuesta, vienen dados por el currículum de lengua castellana presente de la Conselleria d'Educació Universitat i Recerca.⁴⁰

«1. Valorar la llengua i la comunicació com a mitjà per a la comprensió del món dels altres i d'un mateix, per participar en la societat plural i diversa del segle XXI, per a l'entesa i la mediació entre persones de procedències, llengües i cultures diverses, evitant qualsevol tipus de discriminació i estereotips lingüístics. [...]

»4. Emprar amb autonomia i esperit crític els mitjans de comunicació social i les tecnologies de la informació i la comunicació per obtenir, interpretar, elaborar i presentar en diferents formats informacions, opinions i sentiments diversos i per participar en la vida social. [...]

»6. Comprendre discursos orals i escrits en els diversos contextos de l'activitat acadèmica, social i cultural, valorar la lectura com a font de plaer, d'enriquiment personal i de coneixement d'un mateix i del món, i consolidar hàbits lectors.

»7. Comprendre, interpretar i valorar textos orals i escrits de diferents àmbits, tot tenint en compte les finalitats i les situacions en què es produeixen i els elements verbals i no verbals que intervenen en la seva recepció. [...]

»12. Cercar, consultar, citar i aplicar estratègies de lectura comprensiva i crítica de textos, tant de fragments com d'obres completes i d'altres fonts d'informació per adoptar una visió personal i crítica. [...]

»19. Aplicar tècniques i estratègies (resum, esquema, mapa conceptual, esborrany...) per afavorir l'aprenentatge i optimitzar l'estudi.»

4.3.2. Contenidos

«Coneixement i ús de les tècniques i les estratègies necessàries per a la comprensió de textos escrits.

⁴⁰ WEIB. (n.d). <http://weib.caib.es/>. Disponible desde <http://weib.caib.es/Default.htm>

- » Lectura, comprensió, interpretació i valoració de textos escrits d'àmbit personal, àmbit acadèmic/escolar i àmbit social.

- » Lectura, comprensió i interpretació de textos narratius, descriptius, instructius, expositius, argumentatius i dialogats. Actitud progressivament crítica i reflexiva davant la lectura, n'organitza raonadament les idees, les exposa i respecta les dels altres.

- » Ús progressivament autònom dels diccionaris, de les biblioteques i de les tecnologies de la informació i la comunicació com a font d'obtenció d'informació.»

4.3.3. Indicadores (Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje)

A continuación, se exponen todos los criterios que hemos seleccionado para la propuesta didáctica.

- «1. Aplicar estratègies de lectura comprensiva i crítica de textos.*
- »1.1. Posa en pràctica diferents estratègies de lectura en funció de l'objectiu i el tipus de text.*
- »1.2. Comprèn el significat de les paraules pròpies de nivell formal de la llengua i les incorpora al seu repertori lèxic.*
- »1.3. Relaciona la informació explícita i implícita d'un text i la posa en relació amb el context.*
- »1.4. Dedueix la idea principal d'un text i reconeix les idees secundàries i comprèn les relacions que s'hi estableixen.*
- »1.5. Fa inferències i hipòtesis sobre el sentit d'una frase o d'un text que contengui diferents matisos semàntics i que afavoreixin la construcció del significat global i l'avaluació crítica.*
- »1.6. Avalua el seu propi procés de comprensió lectora fent ús de fitxes senzilles d'autoavaluació.*

- » 2. Llegir, comprendre, interpretar i valorar textos.*
- »2.1. Reconeix i expressa el tema i la intenció comunicativa de textos escrits característics de l'àmbit personal i familiar, àmbit acadèmic/escolar i àmbit social (mitjans de comunicació), identificant la tipologia textual seleccionada, l'organització del contingut, les marques lingüístiques i el format emprat.*

»2.2. *Reconeix i expressa el tema i la intenció comunicativa de textos narratius, descriptius, instructius, expositius, argumentatius i dialogats, i identifica la tipologia textual seleccionada, les marques lingüístiques i l'organització del contingut.*

»2.3. *Localitza informacions explícites i implícites en un text, les relaciona entre si, les seqüència i dedueix informacions o valoracions implícites.*

»2.4. *Reté informació i reconeix la idea principal i les idees secundàries i comprèn les relacions entre aquestes.*

»2.5. *Entén instruccions escrites de certa complexitat que li permeten desenvolupar-se en situacions de la vida quotidiana i en els processos d'aprenentatge.*

»2.6. *Interpreta, explica i dedueix la informació donada en diagrames, gràfics, fotografies, mapes conceptuals, esquemes...*

»3. *Manifestar una actitud crítica davant la lectura de qualsevol tipus de textos o obres literàries mitjançant una lectura reflexiva que permeti identificar actituds d'acord o desacord respectant a tota hora les opinions dels altres.*

»3.1 *Identifica i expressa les actituds d'acord i desacord sobre aspectes parcials, o globals, d'un text.»*

4.3.4. Fichas de las actividades:

Aclaración preliminar: las actividades están redactadas incluyendo a todo el alumnado. Por eso, para favorecer el enfoque pedagógico y no terapéutico, están redactadas incluyendo a todos los alumnos por igual y no evidenciando las diferencias.

Actividad 1	¿Qué es la dislexia?
Duración	20 minutos
Objetivos operativos	<ul style="list-style-type: none">- Realizar al alumnado una evaluación inicial sobre la dislexia- Introducir el tema de los trastornos de la lectura- Resolver falsas creencias sobre la dislexia

Procedimiento	Se pregunta al alumnado qué sabe sobre el trastorno de la lectura. Si la respuesta es negativa, el profesor preguntará a los niños que saben sobre la dislexia. Anotaremos en la pizarra los rasgos más relevantes que los alumnos crean acerca de la dislexia y resolveremos los mitos que haya sobre esto. Seguramente los rasgos del trastorno de la dislexia les sea familiar a más de uno.
Recursos	Pizarra, tiza
Competencias	Sociales y cívicas, aprender a aprender
Evaluación	Rúbrica de observación

Actividad 2	Muletas de lectura
Duración	25 minutos
Objetivos operativos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la estructura del texto - Aprender a resaltar las palabras clave para comprender un texto
Procedimiento	<p>Al comienzo de la sesión, explicaremos que vamos a invertir la hora de sesión en elaborar unas muletas para facilitar la lectura. Así pues, a cada uno de los alumnos se le asignará una letra y un color. Acto seguido, se le pedirá que la dibuje en un folio la letra asignada en minúscula y mayúscula y que además se le adjunte un concepto.</p> <p>Por ejemplo: si seleccionamos la letra A, el alumno tendrá que dibujar la grafía y a esta tendrá que otorgarle un color y un concepto que comience por la letra que se le ha otorgado.</p> <p>Les recordaremos que los disléxicos tienen problemas para asociar la letra con su respectivo sonido y que, por tanto, necesitamos destacarlas para que ellos puedan identificarlas y asociarlas a un fonema.</p>

	Usaremos el celofán para destacar aún más aquellas grafías que pueden incitar más a la confusión como pueden ser la p y la b; o la d y la b. Destacaremos sus diferencias mediante el celofán.
Recursos	Celofán, reglas, cartulinas DIN A3, pinturas de colores.
Competencias	Competencia lingüística; aprender a aprender, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, sociales y cívicas.
Evaluación	Rúbrica de observación, debate posterior, preguntas abiertas

Actividad 3	Estrellas en la tierra
Duración	20 minutos
Objetivos operativos	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciar al alumnado - Destacar la importancia de la lectura para integrarse en la sociedad
Procedimiento	<p>El profesor debe destacar que la autoestima de los disléxicos suele ser baja y que necesitan que la sociedad sea consciente de los problemas que tienen para insertarse en ella.</p> <p>Visionado de un fragmento de la película Estrellas en la tierra.⁴¹</p>
Recursos	Pizarra electrónica, altavoces
Competencias	Sociales y cívicas, aprender a aprender
Evaluación	Rúbrica de observación, debate posterior, preguntas abiertas

⁴¹ Sobre este fragmento habrá que sortear el escollo de la versión original. Por lo que el docente tendrá que hacer su propio doblaje al castellano. Actualmente, la edición de vídeo y sonido permite poner voz o doblar con pocos esfuerzos.

Actividad 4	Fake news
Duración	25 minutos
Objetivos operativos	<ul style="list-style-type: none">- Reflexionar sobre la veracidad de la información- Desarrollar el pensamiento crítico- Entender el significado del texto mediante la experiencia
Procedimiento	<p>En esta clase el profesor comunica una noticia falsa. Reflexión. Les pregunta a los alumnos ¿cómo se han sentido con la mentira? ¿Alguien sabe lo que es una paparrucha y una <i>fake news</i>?</p> <p>Mediante estas preguntas el educador evalúa qué conocimientos previos tiene y cómo actuar en consecuencia.</p> <p>Buscamos voluntarios en la clase para leer un texto sobre las <i>fake news</i>.⁴² Lo traeremos en formato impreso y fotocopiado. Seguramente conseguiremos que haya unos ocho alumnos que deseen leer.</p> <p>A medida que los alumnos vayan leyendo, si se detecta alguna carencia de fluidez, se usará la tabla que los estudiantes realizaron en una actividad anterior. Para conectar los fonemas con los grafemas. Es fundamental que el profesor normalice estas situaciones. Todos los alumnos pintarán las letras de los colores con las que las pintaron en las cartulinas. De esta manera, podrán relacionarlas con el color de la cartulina, su concepto y su sonido. Quizá este proceso sea algo aburrido para los niños que no presenten trastornos de la lectoescritura, pero es necesario que se realice para que todos por igual puedan desarrollar una fluidez lectora.⁴³</p> <p>Después intentaremos deducir las palabras que no entendamos, infiriendo el significado de las que las rodean. Lanzaremos preguntas al aire para que</p>

⁴³ Quizá alguno de los lectores se distraiga en el momento de leer. Para corregir este error, la pedagoga Carmen Silva en su conferencia «*Avaluar i corregir les dificultats que provoca la dislèxia*» ofreció una herramienta a modo de tótem. Cuando sus alumnos se distraían, ella usaba una linterna para atraer su foco atencional y su memoria de trabajo al texto.

	<p>entre todos se pueda extraer el significado. A partir de la experiencia el alumno podrá recordar la palabra mejor la próxima vez que se enfrente a ella.</p> <p>Una vez leído el texto, pediremos a los alumnos que subrayen las palabras que han tenido problemas para comprender. A su vez pediremos que resalten aquellas que les han permitido entender el texto</p>
Recursos	Fotocopias, rotuladores para subrayar, colores.
Competencias	Competencia lingüística; aprender a aprender; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; sociales y cívicas
Evaluación	Rúbrica de observación, texto subrayado

Actividad 5	Posturea para que el mundo lo lea
Duración	20 minutos
Objetivos operativos	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir herramientas para comprender textos • Facilitar la relación de grafemas con sonidos • Resaltar el enfoque psicolingüístico del texto
Procedimiento	<p>Se le dará a cada alumno una fotocopia con letra de una canción de actualidad, por ejemplo, «Para que el mundo lo vea», de Arnau Griso.</p> <p>La leeremos en voz alta y subrayaremos el contenido con el que el alumnado tenga problemas de lectura con fluidez o de comprensión.</p> <p>Se compararán los grafemas y las palabras con las que los alumnos tengan problemas de comprensión con las ayudas disponibles en la clase. Es fundamental comparar aquellos fonemas con un concepto y un sonido.</p>

	<p>Hecho esto, se pondrá la canción en la pizarra digital lo que ayudará a los alumnos a emparejar el grafema con el sonido.⁴⁴</p> <p>Se introducirá también la técnica del resumen. Los alumnos tendrán que resumir el contenido de las canciones para comprobar si las han entendido correctamente. Cuando finalicen su resumen se pondrán en común todas las ideas extraídas del resumen. Se comprobará que, pese a un mismo texto, aparentemente sencillo, no todos los alumnos han comprendido lo mismo.</p>
Recursos	Pizarra electrónica, altavoces, fotocopias, rotuladores
Competencias	Competencia lingüística; aprender a aprender; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; sociales y cívicas
Evaluación	Resumen

Actividad 6	Mensaje secreto
Duración	25 minutos
Objetivos operativos	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir herramientas para comprender textos • Estimular a los alumnos sensorialmente • Desarrollar herramientas de síntesis del contenido
Procedimiento	El profesor leerá un cuento breve con un final abierto. Los alumnos anotarán las ideas más relevantes del cuento. Después el educador dotará a los alumnos de recortes de libros viejos. Los alumnos escribirán una frase el final del cuento en su cuaderno y rodearán en la hoja del libro

⁴⁴ Recordamos la importancia que tiene que todas las actividades sean cortas y multisensoriales. Así el alumno disléxico puede sostenerse sobre otras herramientas cognitivas si, se satura y deja de comprender el texto.

	palabras, sílabas, letras que necesite para hacerlo visible. Finalmente, los alumnos, mediante dibujos, decorarán la página acorde al final que hayan escrito y se hará una exposición de los resultados.
Recursos	Hojas de libros viejos, colores, bolígrafos
Competencias	Sociales y cívicas, aprender a aprender, comunicación lingüística
Evaluación	Rúbrica de observación, texto anotado.

Actividad 7	Caligramas
Duración	20 minutos
Objetivos operativos	<ul style="list-style-type: none">• Estimular su curiosidad a través de poemas gráficos.• Aprender a usar estrategias inferenciales.
Procedimiento	En esta actividad el docente les presentará los caligramas. Estos serán leídos en voz alta por voluntarios. Finalizada la lectura, se realizará preguntas de comprensión en voz alta y ayudará al alumnado a fijarse en la forma del caligrama para construir el significado.
Recursos	Fotocopias
Competencias	Sociales y cívicas, aprender a aprender, competencias lingüísticas.
Evaluación	Rúbrica de observación.

Actividad 8	Pseudopalabras
Duración	20 minutos
Objetivos operativos	<ul style="list-style-type: none">• Estimular el bagaje léxico-semántico del alumno• Aprender estrategias para comprender el significado mediante el contexto.
Procedimiento	<p>El docente repartirá un texto que contenga palabras inventadas que respeten las normas gramaticales y fonológicas de la lengua, también conocidas como pseudopalabras. Las palabras formaran parte de un texto comprensible mediante inferencias. Este ejercicio puede ser complicado para los niños de primero de ESO, pero sin duda es muy estimulante puesto que el alumno debe construir el significado mediante las palabras que tienen carga léxica.</p> <p>El docente por su parte debe velar por el alumnado con trastorno de la lectura porque este ejercicio puede ser muy frustrante, pero agrega mucha información sobre el estado de su consciencia semántica.</p>
Recursos	Fotocopias, rotuladores.
Competencias	Sociales y cívicas, aprender a aprender, competencias lingüísticas.
Evaluación	Rúbrica de observación, preguntas de comprensión

Actividad 9	La nube
Duración	20 minutos
Objetivos operativos	<ul style="list-style-type: none">• Entrenar las habilidades inferenciales• Ser consciente de la macroestructura textual.

Procedimiento	El profesor entregará un texto habiendo borrado las palabras menos relevantes para entender un texto. Los alumnos tendrán que completar este texto con sus propias palabras.
Recursos	Fotocopias, bolígrafos
Competencias	Sociales y cívicas, aprender a aprender, competencias lingüísticas
Evaluación	Rúbrica de observación, debate, texto anotado

Actividad 10	El club de los amigos del entretenimiento
Duración	25 minutos
Objetivos operativos	<ul style="list-style-type: none">• Representar gráfica y esquemáticamente las ideas.• Aprender a relacionar ideas• Aumentar el bagaje cultural de los infantes
Procedimiento	El docente repartirá un texto en el que un niño o niña de la misma edad de sus alumnos comenta sus gustos literarios y audiovisuales. Los niños deberán leerlo en voz baja. Cuando todos hayan terminado, el docente les mostrará qué es un mapa conceptual y como elaborarlo. Acto seguido los niños harán el suyo propio y lo compararán con el del profesor y los demás alumnos.
Recursos	Pizarra electrónica, folios y bolígrafos
Competencias	Sociales y cívicas, aprender a aprender, competencia lingüística
Evaluación	Rúbrica de observación, debate

4.3.5. Evaluación

Los instrumentos de evaluación que hemos seleccionado para las actividades de esta propuesta son varios:

- Rúbrica de observación
- Debates
- Texto subrayado
- Resumen
- Texto anotado
- Mapa conceptual

Los dos primeros están orientados a valorar la capacidad de comprensión de manera oral, por los comentarios y estrategias que usan los alumnos para encarar los textos. El docente tiene que buscar estas respuestas mediante preguntas abiertas y debates, de esta manera el alumno puede construir un significado del texto de una manera interactiva y el docente evaluar su comprensión. Recordemos que para acceder al nivel epistémico el alumno ha de ser capaz de cuestionar el texto y relacionarlo con otros similares.

Las otras cuatro evalúan como han comprendido el texto de manera escrita. Mediante estos mecanismos el educador comprueba el grado de comprensión de los alumnos. Este tipo de textos dan evidencias al docente de si sus alumnos son capaces de comprender y sintetizar el contenido del texto.

Cabe mencionar que en las tablas no se ha contemplado la carpeta de aprendizaje, ya que están redactadas de una forma modular y no jerárquica, a excepción de las dos primeras actividades. Sin embargo, la carpeta de aprendizaje es el instrumento de evaluación constructivista más relevante. En ella se dan como resultado todos los conocimientos del alumno. Por tanto, es ahí donde realmente el educador tiene la prueba de que el estudiante ha finalizado su instrucción. Esta carpeta de aprendizaje, bien usada, es un diario estudiantil. En consecuencia, instamos a que el profesor que lleve a cabo estas actividades use la carpeta de aprendizaje como principal medio de evaluación.

5. Conclusiones

Las actividades propuestas en este trabajo pretenden ser una respuesta para aquellos docentes que deseen o que se encuentren ante la tesitura de necesitar que sus alumnos comprendan mejor los textos.

Es por este motivo que la propuesta ha adquirido una forma modular en lugar de organizarse por sesiones. Así, el docente que se encuentre con algún alumno o alumna con un trastorno de la lectoescritura podrá seleccionar una u otra actividad, modificarla y adaptarla a su aula.

Dependiendo del centro y de sus alumnos, muchas de las actividades propuestas pueden parecer aburridas o incluso innecesarias para los alumnos. Para resolver esto, el educador o educadora deberá concienciar a sus alumnos y, a su vez, remarcar el fin social y la importancia que tiene la lectura. Es necesario que los alumnos ordinarios comprendan que el trastorno de la lectoescritura es un problema de aprendizaje grave y crónico. En el mismo nivel, es igual de importante convencerlos de las potencialidades que tienen los disléxicos.

La propuesta tiene un carácter modular y adaptativo mediante el cual se podría adaptar a otras asignaturas para que las actividades se realizarán de forma multidisciplinar. Así se podría incorporar a nuevas metodologías como pueden ser el aprendizaje por proyectos o la ludificación.

La intervención también tiene un enfoque tradicional. Las técnicas citadas y comentadas son con las que están familiarizados la mayoría de los docentes, por lo que no les será complicado aplicarlas. Así mismo, si los alumnos aprenden a usar de manera eficiente las técnicas propuestas desde el primer ciclo de la ESO, podrán almacenarlas en su memoria a largo plazo y así obtener un bagaje experiencial que les ayude a comprender textos más complicados. De esta forma, pueden construir cada vez más aprendizaje sobre el que ya han adquirido previamente.

En cuanto a los objetivos, el docente no debe olvidar que debe ser un guía que proporcione a los alumnos herramientas para que ellos mismos puedan construir

el significado. En el mismo nivel de relevancia, debe enfatizar la importancia psicosocial que tiene la lectura; es decir, para que el alumno termine de construir el significado de lo que lee, este debe compartirlo y compararlo con otros alumnos que hayan leído el mismo texto y, a su vez, con textos similares.

6. Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (1995) DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona, Masson.
- Atención a las necesidades educativas del alumnado en centros ordinarios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria | Eurydice. (n.d). Eurydice - European Commission. Disponible desde https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-70_es
- Awada, G. (2014). Instructional Strategies for Enhancing Learning Disabled Students' Reading Comprehension and Comprehension Test Performance (Tesis, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona).
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. New York, Oxford University Press
- Cassany, D., Luna, M. i Sanz, G. (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). Leer desde la comunidad. TRAS LAS LÍNEAS. Sobre la lectura contemporánea. (pp. 21-43). Barcelona: Anagrama.
- Castrillón, J. M. (2010). *La comprensión de los textos: fundamentos teóricos y estrategias lectoras*. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 79-85.
- Torremocha, P. C. C. (2010). Sociedad y Lectura. La importancia de los mediadores en lectura. In Congresso Internacional de Promoção da Leitura. In Formar Leitores para Ler o Mundo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Colomer, T y Camps, A. (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Edicions 62, Barcelona.
- Colomer, T. 1997. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Signos, 6-15.
- Deavers, R. P., & Brown, G. D. A. 1997. Analogy-based Strategies for Non-word Reading in Dyslexia: Effects of Task. DYSLEXIA. University of Warwick, UK, 135–156.
- DISFAM – *Protocolos de Dislexia PRODISLEX*. (2010). Disponible desde <https://www.disfam.org/prodislex/>
- García-Madruga, J. y Lasca, P. (1998). *Procesos cognitivos básicos. Años escolares*. Madrid, España. (pp. 235-250)
- Generalitat de Catalunya. (2015). *La lectura guiada. Una proposta didàctica per treballar el procés lector a secundària*. <http://xtec.gencat.cat/ca/inici>. Disponible desde http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/lectura/impulslectura/materialsformacio/llegirperaprendre/documents/170516_lectura_guiada_secundaria.pdf
- González, M. J., Barba, M. J., & González, A. (2010). *La comprensión lectora en educación secundaria*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Guerrero Rodríguez, M. (2009). El aprendizaje de la lectura y escritura en secundaria II. CSIF.
- Ijalba Peláez, E., & Cairo Valcárcel, E. (2002). *Modelos de doble-tuta en la lectura*. Revista cubana de psicología, 201-204.
- Jouini, K. (2005). *Estrategias inferenciales en la comprensión lectora*. www.aldadis.net. Disponible desde <http://www.aldadis.net/revista4/04/imagen/04jouini.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). (BOE núm. 238, 4 de octubre de 1990).
- López González, L. (2018). *Educación la atención*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Luz morales, D., & Et al. (2007). *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura*. www.scielo.org.co. Disponible desde <http://www.scielo.org.co/pdf/fohos/n26/n26a03.pdf>
- Miguel, G. (2019). *El número de lectores de libros crece en España hasta el 67,2% de la población*. Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros 2018. Disponible desde <https://www.federacioneditores.org/img/documentos/220119-notasprensa.pdf>

- Méndez, H. (2000). El Constructivismo como imposición de estructuras de conocimiento. México. Odiseo
- Montero, L. A. A. (1991). *El informe Warnock*. Cuadernos de pedagogía, (197), 62-64.
- Munita, F. (2014). El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura (Tesis, Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, Barcelona).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *PISA 2015: Resultados clave*. Disponible desde <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Marco teórico de lectura PISA 2018*. Disponible desde https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- Pozo, I. (1999). *Aprendices y Maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje*. Madrid. Capítulos 1 al 7 (pp. 1- 209)
- Rodríguez-Salinas Pérez, E., et al. 2006. *La escuela y el trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH)*. Revista Pediatría de Atención Primaria Vol. VIII, Suplemento 4, 2006, 175-198.
- Rosende Vázquez, M. (2015). Acceso al léxico y atención selectiva en sujetos con TDAH, dislexia y combinado (Tesis, A Coruña, A Coruña).
- Santiago, G., & et al. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría libros.
- Serrano, F., & Defior, S. (2004). Dislexia en español: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 13-34.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). *A definition of dyslexia*. *Annals of dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2004). *Reading Disability and the Brain*. *Educational Leadership*, 6-11.
- Shaywitz, S.E.; Escobar, M.D.; Shaywitz, B.A., et al. (1992). «Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability.» *New England Journal of Medicine*, 326(3), 145-150.
- Siegenthaler Hierro, R. (2009). Intervención multicontextual y multicomponente en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo combinado (Tesis, Universitat Jaume I. Departament de Psicologia Evolutiva, Educativa, Social i Metodologia, Castellón). Extraído de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/10529>.
- Sierra, B y Carretero, M. (1999). Aprendizaje, Memoria y Procesamiento de la Información: La Psicología Cognitiva de la Instrucción. Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. II. España. (pp 141 – 158)
- Sierra, B y Carretero, M. (1999). Aprendizaje, Memoria y Procesamiento de la Información: La Psicología Cognitiva de la Instrucción. Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. II. España. (pp 141 – 158)
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- Solé, I. (2014). *El aprendizaje de la competencia lectora*. CL (Ed. 2014), La educación lingüística, entre el deseo y la realidad, 84-96.
- UNESCO. (1970). *La Alfabetización funcional: cómo y por qué*. París.
- UNESCO. (2005) Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2005, Nueva York.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París.
- Vallés Arándiga, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos* (Tesis, Universidad de Alicante, Alicante).
- Villegas Villegas, F. J. (2016). La educación literaria y visual a través del libro álbum de tipología narrativa: una plataforma para el destinatario adolescente (Tesis, Universitat de Barcelona, Barcelona).
- WEIB. (n.d). <http://weib.caib.es/>. Disponible desde <http://weib.caib.es/Default.htm>
- Wells, Gordon. (2009). *The meaning makers: Learning to talk and talking to learn*, 2nd edition.