

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LAS DIFICULTADES DE LECTURA

Daniel Glez. Manjón

Universidad de Cádiz

Jornada Provincial de Orientación

Málaga, 12 de noviembre de 2014

La evaluación psicopedagógica de las dificultades de aprendizaje de la lectura es una tarea compleja, con múltiples facetas y dimensiones, entre las que podemos destacar especialmente dos.

Ante todo, debe ofrecernos información relevante y suficiente para poder tomar decisiones fundamentadas acerca de las estrategias de tratamiento educativo idóneas para el alumno o alumna.

En segundo lugar, y por esa misma razón, si asumimos que existen diferentes tipos de dificultades de aprendizaje de la lectura que pudieran requerir tratamientos total o parcialmente diferentes, la evaluación debería permitir la realización de un *diagnóstico diferencial* de las mismas. Algo que, por otra parte, a menudo es una exigencia administrativa cuando hablamos de la evaluación de estas dificultades en el sistema educativo.

En relación con la primera de estas cuestiones, lo que se precisa sobre todo es obtener una descripción detallada de las habilidades, destrezas y carencias de lectura que presenta el alumno o alumna, lo que a lo largo de las últimas décadas se ha conseguido a través de los modelos de evaluación tanto conductuales como cognitivos, ya que –a diferencia de los modelos psicométricos- ambos proporcionan información directa sobre las variables que deben ser tratadas en caso de dificultad.

Un excelente ejemplo de los modelos conductuales en este campo es el que adoptó en su momento el conocido Test de Análisis de la Lectoescritura (TALE) de Cervera y Toro, un

instrumento destinado a permitir la observación y medida de las habilidades y destrezas lectoras de forma directa (sobre todo, de las habilidades y destrezas de decodificación) a partir de datos objetivos como la velocidad lectora, la exactitud lectora, etc.

Los modelos cognitivos supusieron un paso más, al asumir que las habilidades y destrezas observadas en la lectura son la manifestación de determinados procesos de información que el lector lleva a cabo para (re)construir los significados codificados a través del texto.

Partiendo de este axioma, los modelos cognitivos no eliminan el análisis “comportamental” de la lectura, sino que lo sitúan como un paso intermedio para un objetivo diferente: describir el sistema de procesamiento de la lengua escrita de que dispone el lector, relacionando su ejecución en las diferentes tareas con los modelos funcionales teóricos. La velocidad lectora –por ejemplo- se interpreta en términos de la disponibilidad de representaciones léxicas ortográficas en la MLP del lector y del grado de automatización que éste ha logrado en el acceso al léxico a través de los procesos de recodificación fonológica de la escritura.

En los últimos años, los modelos cognitivos se han integrado en una perspectiva más amplia, que considera el aprendizaje lector en términos de “competencia lectora”, de la capacidad de individuo para responder a diferentes necesidades y requerimientos, en diferentes contextos, utilizando la información proporcionada por los textos escritos. Desde esta perspectiva, los procesos cognitivos aparecen como la actividad interna del individuo frente al texto que hace posible su interpretación en diferentes niveles.

Por lo que se refiere al diagnóstico diferencial, toma como punto de partida el perfil de habilidades y destrezas del individuo, pero además: (a) Compara el perfil lector con una referencia normativa, para determinar si el nivel de aprendizaje de la lectura del individuo es significativamente inferior al del promedio de la población de su edad y nivel escolar; (b) en caso de serlo, explora las posibles causas de esa situación, con el fin de “clasificar” la dificultad detectada de acuerdo con un sistema categorial determinado.

En relación con esta última cuestión, cabe recordar que los modelos al uso asumen que las dificultades de aprendizaje de la lectura pueden ser “secundarias” a determinadas condiciones personales (como una capacidad intelectual limitada) o sociales (como privación social o escolaridad inadecuada) o pueden ser “primarias”. En el caso de éstas se tiende a asumir, además, que hay dos tipos de dificultades diferentes: aquélla en que el

bajo rendimiento en lectura sería congruente con el nivel global de desarrollo del individuo (no habría “discrepancia” entre la aptitud del individuo y sus logros en lectura) y aquella otra en que el bajo rendimiento contrastaría con una aptitud o potencial general de aprendizaje normal o, incluso, superior (situación en la que hablaríamos de una dificultad “específica” de aprendizaje de la lectura o dislexia).

A lo largo de este documento nos ocuparemos de ambos de ambos aspectos de la evaluación psicopedagógica de las dificultades del aprendizaje lector, comenzando por la evaluación psicopedagógica de la competencia lectora antes de abordar el diagnóstico diferencial de las dificultades de aprendizaje de la lectura.

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA

Aun cuando hace ya algunos años que los currículos oficiales han ido integrando las competencias básicas como el referente fundamental de la práctica educativa, lo cierto es que la evaluación del aprendizaje lector desde esa perspectiva “competencial” es algo que, hasta el momento, ha quedado restringido a las administraciones educativas (en sus procesos de evaluación externa del rendimiento escolar) o a grandes estudios internacionales como PISA, de la OCDE, o PIRLS, de la IEA. Iniciativas de las que el profesorado y los orientadores que trabajan “a pie de obra” han solido quedar al margen, limitándose en el mejor de los casos a participar en ellas con un papel meramente instrumental, como aplicadores y/o correctores de pruebas.

Desde nuestro punto de vista, ello se debe principalmente al hecho de que los instrumentos utilizados en las evaluaciones institucionales de la competencia lectora suelen ser demasiado costosos y poco operativos para la práctica cotidiana de la evaluación educativa y psicopedagógica. Por ello, estamos convencidos de que el desarrollo de instrumentos complementarios a la observación y análisis de las actividades escolares, que implementen el enfoque competencial sin los inconvenientes prácticos citados, puede contribuir a transformar esa situación.

Siendo complejo, el desarrollo de ese tipo de instrumentos de evaluación no resulta inabordable, a condición de que comencemos con una adecuada especificación de los componentes, procesos, situaciones, etc. que implica una “lectura competente”, por lo que comenzaremos el proceso analizando los modelos internacionales actuales al respecto, tomando como referencia los dos programas más conocidos: PISA y PIRLS.

1. LA COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Aun cuando nuestro interés en este momento se centra en la competencia lectora, ésta no es sino una parte de la competencia básica más general denominada competencia de comunicación lingüística, referida a la capacidad para utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación, de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones.

Tal y como se la define en el marco de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, “los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo”. Todo lo cual implica una serie de competencias “parciales”, entre las que cabe destacar:

- *Comunicarse y conversar*: Habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás, por lo que la comunicación lingüística está presente de forma muy importante en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.
- *Escuchar, exponer y dialogar*: Implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.
- *Leer y escribir*: Son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender,

componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

Evidentemente, en todos estos casos debe estar presente la habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.), que está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como la capacidad para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad y la capacidad para organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia. Todo ello en un contexto social y cultural de cuyas convenciones es preciso tener conciencia.

De forma más precisa, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MECD, 2002) considera esta competencia como conformada por tres grandes dimensiones o componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático:

- a) Las *competencias lingüísticas* en sentido estricto incluirían los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, así como otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.
- b) Las *competencias sociolingüísticas*, por su parte, se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua.
- c) Las *competencias pragmáticas*, por último, tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de textos, la ironía y la parodia.

2. LA COMPETENCIA LECTORA

La competencia lectora debe considerarse, por tanto, como un aspecto parcial de la competencia de comunicación lingüística, que hace referencia de forma específica a la

capacidad del individuo para comprender el lenguaje escrito en esta triple vertiente lingüística, sociolingüística y pragmática.

Sin duda, en los últimos años ha sido una de las competencias más profusa y profundamente estudiadas y sobre las que existe un mayor grado de consenso, en la medida en que ha sido, y es, objeto de evaluación en diversos estudios internacionales, como PISA (*Programme for International Student Assessment*) y el programa PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*).

2.1. La competencia lectora en PISA

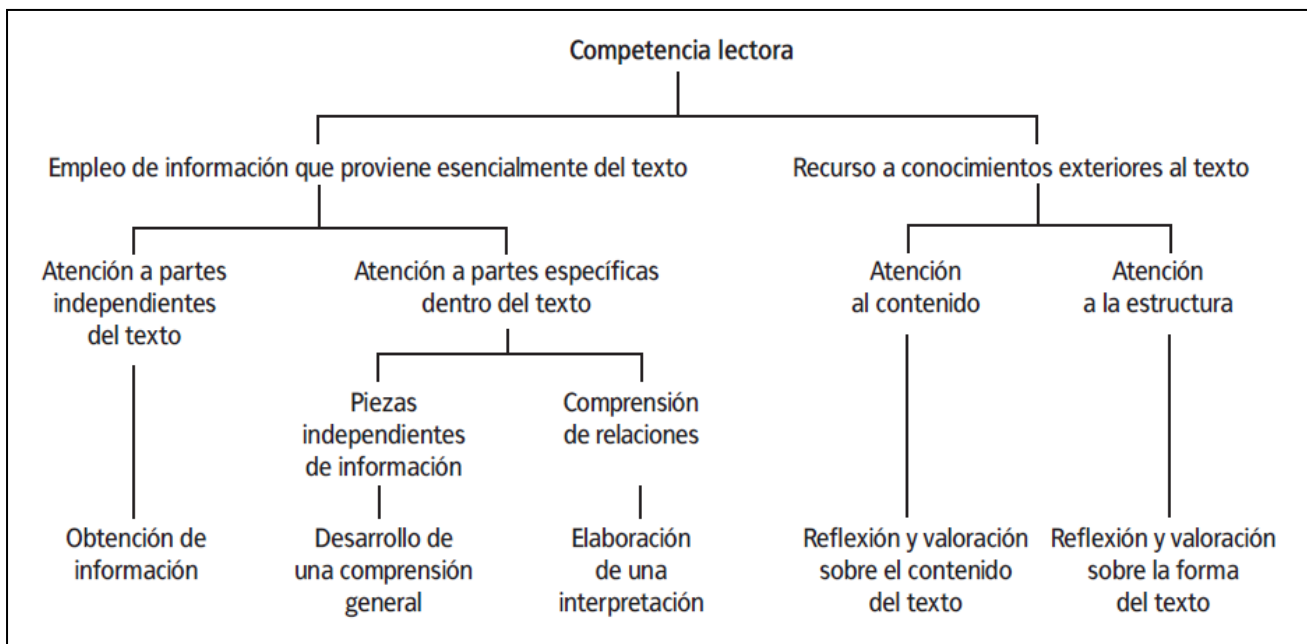
En el caso de PISA, promovido y gestionado por la OCDE, la competencia lectora se define como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad.

Como se indica expresamente en el documento *La lectura en PISA 2000, 2003, 2006* (MEC, 2007; pág. 11), “esa definición supera la idea tradicional de *competencia lectora* como proceso de descodificación y comprensión literal. En lugar de ello, parte de la base de que la competencia lectora comporta **comprender informaciones escritas, utilizarlas y reflexionar sobre ellas** para cumplir una gran **variedad de fines**”.

La definición, por tanto:

- Tiene en cuenta el papel activo e interactivo del lector que adquiere información a partir de textos escritos.
- Está abierta a la enorme variedad de situaciones en las que la lectura puede desempeñar un papel, desde lo público a lo privado, desde el entorno escolar al laboral, desde el ejercicio activo de la ciudadanía hasta el aprendizaje continuo.
- Hace explícita la idea de que la capacidad de leer permite dar satisfacción a una serie de aspiraciones personales que abarcan desde la consecución de metas específicas (como la cualificación educativa o el éxito profesional) hasta objetivos menos inmediatos, de enriquecimiento y mejora de la vida personal.
- Asume que la competencia lectora también proporciona unos instrumentos lingüísticos que resultan cada vez más necesarios para poder hacer frente a las exigencias de las sociedades modernas.

Esta definición implica una concepción de la competencia lectora como algo complejo, basado en la interacción entre la información que procede esencialmente del texto y la información y el conocimiento extratextuales, que daría lugar a **cinco tipos de procesos** fundamentales: obtención de información, desarrollo de una comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración sobre el contenido del texto y reflexión y valoración sobre la forma del texto.



Procesos implicados en la competencia lectora en el modelo PISA (MEC, 2007)

- a) *Obtención de información*: Consiste en la selección de determinados datos aislados y específicos dentro de un texto, desde la hora de salida de un tren al dato necesario para confirmar o refutar una afirmación, pasando por la identificación de un personaje, el número de habitantes de una ciudad... entre otras muchas posibilidades. Es, pues, un proceso que no precisa considerar relaciones entre los diferentes elementos textuales ni establecer conexiones con elementos ajenos al texto en sí, aunque puede implicar cierto grado de dificultad en función de la similitud entre datos, el grado en que están categorizados, etc.
- b) *Comprensión general*: El desarrollo de una comprensión general de lo leído obliga a adoptar una perspectiva más global y amplia sobre el texto, teniendo en cuenta las relaciones entre sus diferentes elementos. Aunque no necesariamente exige establecer relaciones sustantivas con elementos externos (se trata de un proceso en donde sigue predominando la información textual), lo cierto es que necesita que el lector utilice un

mayor número de conocimientos previos: identificar el tema del texto, identificar sus ideas principales y secundarias, resumirlo... son habilidades basadas en este proceso.

- c) *Elaboración de una interpretación*: Este proceso va un paso más allá del desarrollo de una comprensión general, ya que implica tanto que el lector desarrolle una comprensión textual más completa y detallada, como que proceda a realizar comparaciones, contrastes de información con su conocimiento previo u otras fuentes, inferencias sobre la intención del autor, etc.
- d) *Reflexión y valoración sobre el contenido del texto*: Este proceso requiere necesariamente que el lector relacione la información textual con conocimientos procedentes de otras fuentes y que proceda al contraste entre ambas y su conocimiento previo del mundo. Evidentemente, se trata de un proceso que no se puede llevar a cabo sin los anteriores, pero va más allá de ellos tanto en el grado de elaboración de la información textual como, sobre todo, en el uso de su conocimiento previo y de sus procesos de razonamiento.
- e) *Reflexión y valoración sobre la forma del texto*: Este quinto proceso, finalmente, implica que el lector se distancie del texto y lo juzgue, evaluando su calidad y relevancia no ya en términos semánticos y pragmáticos, sino formales, teniendo en cuenta tanto su corrección lingüística, como su calidad literaria, la idoneidad del estilo y formato en orden al logro de los objetivos del autor, etc.

Pese a partir de esta definición previa de procesos de lectura, y dada la dificultad de separar de forma adecuada determinados aspectos entre algunos de ellos, **el modelo final utilizado en PISA los reduce a tres: (1) procesos de obtención de información; (2) procesos de interpretación de textos** (anteriores procesos b y c); y (3) **procesos de reflexión y valoración** (anteriores procesos d y e).

Puesto que, además, estos procesos pueden implicar diferentes grados de competencia en función del tipo de texto leído y de las situaciones de lectura, PISA los analiza en su aplicación a **textos continuos** (narración, exposición, descripción, argumentación, instrucción...) y **discontinuos** (cuadros y gráficos, tablas, diagramas, mapas, formularios...) y en **diferentes situaciones de lectura**.

Con respecto a estas últimas, las evaluaciones PISA diferencian la lectura para **satisfacer intereses propios**, para **finés públicos**, para **finés profesionales** y para **finés educativos** ("leer para aprender").

Partiendo de todo ello, estas evaluaciones establecen diferentes **niveles de competencia** lectora, cada uno de los cuales queda definido por las habilidades del lector en los tres tipos de procesos mencionados:

	Obtención de información	Interpretación de textos	Reflexión y valoración
Nivel 5	Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto, algunos de los cuales podrían encontrarse fuera del corpus principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea. Manejar información muy verosímil y/o abundante información en conflicto.	O interpretar el significado de un lenguaje lleno de matices o demostrar una comprensión completa del texto.	Valorar de manera crítica o formular hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados. Manejar conceptos contrarios a las expectativas y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos o complicados.
	Textos continuos: Analizar textos cuya estructura no resulta obvia ni está marcada con claridad, para discernir la relación entre partes específicas del texto y el tema o la intención implícita en el mismo. Textos discontinuos: Identificar las pautas existentes entre muchos fragmentos de información expuestos de manera extensa y detallada, a veces haciendo referencia a información externa a la exposición. Es posible que el lector tenga que percatarse independientemente de que para comprender por completo la sección del texto es necesario consultar otra parte distinta del mismo documento, como una nota al pie.		
Nivel 4	Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes, que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios, en un texto cuyo contexto o forma resulta habitual. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea.	Utilizar un nivel elevado de inferencia basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto poco habitual e interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su totalidad. Manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa.	Utilizar conocimientos públicos o formales para formular hipótesis o analizar de manera crítica un texto. Mostrar una comprensión precisa de textos largos y complicados.
	Textos continuos: Seguir los vínculos lingüísticos o temáticos a lo largo de varios párrafos, a menudo sin nexos claros en el discurso, para localizar, interpretar o evaluar información que no resulta evidente o inferir significados psicológicos o metafísicos. Textos discontinuos: Realizar una lectura rápida de un texto largo y detallado para encontrar información relevante, a menudo con muy poca o ninguna ayuda de elementos organizadores como marcadores o una maquetación especial, para localizar diversos fragmentos de información que deberán ser comparados o combinados.		
Nivel 3	Localizar y en algunos casos reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información importante en conflicto.	Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Manejar información en conflicto.	Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano o hacer uso de conocimientos menos habituales.
	Textos continuos: Utilizar convenciones de organización del texto, cuando las haya, y seguir vínculos lógicos, explícitos o implícitos, tales como causa y efecto a lo largo de frases o párrafos, para localizar, interpretar o valorar información. Textos discontinuos: Tomar en consideración una exposición a la luz de otro documento o exposición distintos, que posiblemente tenga otro formato, o combinar varios fragmentos de información espacial, verbal o numérica en un gráfico o en un mapa para extraer conclusiones sobre la información representada.		
Nivel 2	Localizar uno o más fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información en conflicto.	Identificar la idea principal del texto, comprender relaciones, crear o aplicar categorías simples, o interpretar el significado con una parte limitada del texto cuando la información no es importante y se requieren inferencias sencillas.	Hacer una comparación o conectar el texto y el conocimiento externo, o explicar una característica del texto haciendo uso de experiencias y actitudes personales.
	Textos continuos: Seguir conexiones lógicas y lingüísticas dentro de un párrafo para localizar o interpretar información; o sintetizar información a lo largo de textos o partes de textos para inferir la intención del autor. Textos discontinuos: Demostrar que se ha captado la estructura subyacente de una exposición visual como un diagrama de árbol, o combinar dos fragmentos de información de un gráfico o una tabla.		
Nivel 1	Localizar uno o más fragmentos independientes de información, generalmente ajustándose a un criterio, con muy poca o ninguna información en conflicto en el texto.	Reconocer el tema principal o la intención del autor de un texto sobre un tema habitual, cuando la información requerida es importante.	Realizar una conexión simple entre la información de un texto y el conocimiento habitual y cotidiano.
	Textos continuos: Usar las redundancias, los encabezamientos de los párrafos y las convenciones de imprenta habituales para formarse una impresión de la idea principal del texto, o para localizar información expuesta de manera explícita en un breve fragmento de texto. Textos discontinuos: Centrarse en fragmentos de información separados, generalmente dentro de una única exposición como un mapa sencillo, un gráfico lineal o de barras que tan solo presenta una pequeña cantidad de información de una manera sencilla y que en la mayoría de los textos verbales está limitada a un reducido número de palabras o frases.		

2.2. La competencia lectora en PIRLS

Los estudios PIRLS, promovidos por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), centran su interés en la evaluación de la competencia lectora del alumnado que cursa el cuarto grado de Primaria, lo que imprime ciertas peculiaridades a su enfoque por comparación con el modelo de lectura de PISA, interesado en la competencia lectora no en esta fase inicial del proceso de aprendizaje, sino a los quince años.

En PIRLS la competencia lectora se concibe como la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo, lo que implica elaborar significados a partir de una variedad de textos y con una variedad de objetivos (leer para aprender, leer para participar en actividades de la comunidad escolar y de la vida cotidiana, leer para el disfrute personal), siguiendo un proceso esencialmente constructivo e interactivo que implica el uso de estrategias de lectura eficaces y la reflexión sobre lo que se ha leído, tal y como señalan Mullis et al. (2006) en el manual *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*.

En este modelo se entiende que “el significado se genera a través de la interacción entre lector y texto en el contexto de una experiencia lectora concreta. El lector aporta un repertorio de destrezas, estrategias cognitivas y metacognitivas y conocimientos previos. El texto contiene ciertos elementos lingüísticos y estructurales y se centra en un tema específico. El contexto en el que se desarrolla la lectura fomenta los vínculos con ésta y la motivación para leer, y con frecuencia ejerce demandas específicas al lector” (MEC, 2009; pág. 31).

A partir de esta concepción de la lectura, el modelo PIRLS considera que la competencia lectora implica **cuatro grandes tipos de procesos**:

1. *Localización y obtención de información explícita*. Incluye el reconocimiento o identificación de información relevante para el objetivo de lectura, empleando diversos métodos. Las tareas de lectura implicadas en este proceso de comprensión serían: Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura; buscar ideas específicas; buscar definiciones de palabras o frases; identificar el contexto o la ambientación de una historia (p. ej., el tiempo y el espacio); encontrar la idea principal (cuando está indicada expresamente).

2. *Realización de inferencias directas.* Habilidad para obtener información e ideas nuevas no expresamente indicadas en el texto, aunque sí implícitas en él. La realización de inferencias ofrece al lector la posibilidad de avanzar más allá del plano superficial de la lectura y rellenar las lagunas en el significado que a menudo aparecen en los textos. En este proceso se incluyen tareas como inferir que un acontecimiento da pie a otro acontecimiento; deducir el propósito principal de una secuencia de argumentos; determinar el referente de un pronombre; identificar generalizaciones efectuadas en el texto; describir la relación entre dos personajes.
3. *Interpretación e integración de ideas e informaciones.* Este proceso incluye interpretar significados, ya sean particulares o el global del texto, más allá del sentido concreto de las frases, captar significados implícitos, integrarlos, etc. recurriendo para ello a ideas, datos y experiencias que el lector aporta de sus propios conocimientos. Es un proceso que se pone de manifiesto especialmente en tareas como discernir el mensaje o tema global de un texto, considerar una alternativa a las acciones de los personajes, comparar y contrastar información del texto, inferir la atmósfera o tono de una historia, interpretar una aplicación al mundo real de la información del texto...
4. *Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.* Este proceso incluye el análisis y la evaluación del contenido del texto, de su forma, estructura y elementos a partir del conocimiento y comprensión del mundo que el lector tiene. Ello implica de un modo sustancial utilizar los propios conocimientos sobre el uso del lenguaje y sobre las características de los textos escritos, ya sean éstas generales o específicas de un género determinado, lo que se pone de manifiesto en tareas como evaluar la probabilidad de que los acontecimientos descritos pudieran suceder en la realidad, describir cómo el autor ideó un final sorprendente, juzgar si la información en el texto es clara y completa o determinar el punto de vista del autor sobre el tema central.

Del mismo modo, considera **dos tipos básicos de metas** de lectura:

(a) *Leer como experiencia literaria.* El lector se vale del texto para implicarse en acontecimientos, entornos, acciones, consecuencias, personajes, ambientes, ideas y sentimientos ficticios, y para disfrutar del lenguaje en sí. Esta lectura generalmente se realiza para disfrute personal.

(b) *Leer para adquirir y usar información.* El lector no se ve inmerso en mundos de fantasía, sino en aspectos del universo real. A través de textos informativos, es posible

entender cómo es el mundo y cómo ha sido, y por qué las cosas funcionan de la manera que lo hacen. Los lectores pueden ir más allá de la adquisición de información y utilizarla para practicar el razonamiento y la acción. Este tipo de lectura suele realizarse como instrumento para el aprendizaje.

Evidentemente, ambos tipos de lectura implican la utilización de textos diferentes, de ficción y de estructura narrativa en el primer caso y toda una variedad de textos informativos continuos y discontinuos, a menudo con organizadores textuales para facilitar la comprensión, en el segundo, teniendo en cuenta PIRLS esta variedad de textos y propósitos de lectura, así como los contextos de lectura en que los niños y niñas participan: “Los niños adquieren la competencia lectora a través de una variedad de actividades y experiencias enmarcadas en dos contextos principalmente: el familiar y el escolar. Son sobre todo el hogar y el centro escolar los dos ámbitos en que los niños ejercitan y desarrollan su competencia lectora, sirviéndose de los recursos y actividades, más o menos favorables, que se les ofrecen. Algunas de las experiencias lectoras cuentan con una estructura rígida, sobre todo las que tienen lugar en el aula como parte de la enseñanza de la lectura; otras, menos estructuradas, ocurren como parte natural e informal de las actividades cotidianas de los niños. Ambas son fundamentales a la hora de ayudarles a desarrollar su competencia lectora. Además, los entornos doméstico y escolar se apoyan o interfieren entre sí, y la interrelación entre escuela y hogar es un elemento importante en el proceso de aprendizaje” (MEC, 2009; pág. 36).

Partiendo de todo ello, PIRLS 2006 clasifica a los lectores y lectoras de 4º curso en cuatro niveles diferentes, en función de su competencia lectora:

Nivel bajo (punto de referencia de 400 puntos)	
Textos literarios	Textos informativos
Al leer textos literarios, el alumnado puede: - Reconocer un detalle explícito. (Ej. <i>Una noche increíble</i>; preg. 7). - Localizar una parte específica del relato y hacer inferencias claramente sugeridas por el texto. (Ej. <i>Una noche increíble</i>; preg. 9).	Al leer textos informativos, el alumnado puede: - Localizar y reproducir información explícita y fácilmente accesible: por ejemplo, al comienzo del texto o en un lugar claramente definido. (Ej. <i>La Antártida</i>; preg. 1). - Comenzar a hacer inferencias directas, claramente sugeridas por el texto. (Ej. <i>La Antártida</i>; preg. 4).

Nivel medio (punto de referencia de 475 puntos)

Textos literarios	Textos informativos
Al leer textos literarios, el alumnado puede: - Identificar acontecimientos centrales, la secuencia de la trama o detalles relevantes del relato. (Ej. <i>Una noche increíble</i>; preg. 5). - Hacer inferencias directas sobre los rasgos, sentimientos o motivos de los personajes. (Ej. <i>El pequeño terrón de arcilla</i>; preg. 3). - Comenzar a hacer conexiones entre las partes del texto. (Ej. <i>Una noche increíble</i>; preg. 9, y <i>El pequeño terrón de arcilla</i>; preg. 1).	Al leer textos informativos, el alumnado puede: - Localizar y extraer una o dos informaciones dentro del texto. (Ej. <i>La Antártida</i>; preg. 7). - Hacer inferencias directas para proporcionar información a partir de una parte del texto. (Ej. <i>Buscando comida</i>; preg. 3). - Servirse de organizadores como epígrafes, recuadros e ilustraciones, para localizar las partes del texto. (Ej. <i>Buscando comida</i>; preg. 3).

Nivel alto (punto de referencia de 550 puntos)

Textos literarios	Textos informativos
Al leer textos literarios, el alumnado puede: - Localizar episodios relevantes e identificar detalles significativos inmersos en el texto. - Hacer inferencias para explicar las relaciones entre intenciones, actos, acontecimientos, y sentimientos, con apoyo en el texto. (Ej. <i>El pequeño terrón de arcilla</i>; preg. 12 y <i>Una noche increíble</i>; preg. 8). - Reconocer el uso de algunos rasgos textuales (por ejemplo, lenguaje figurativo, mensaje abstracto). - Comenzar a interpretar e integrar los acontecimientos del relato y las acciones de los personajes a lo largo de la lectura.	Al leer textos informativos, el alumnado puede: - Reconocer y utilizar una variedad de organizadores del texto, para localizar y distinguir información relevante. (Ej. <i>La Antártida</i>; preg. 10). - Hacer inferencias basadas en información abstracta o integrada en el texto. (Ej. <i>Buscando comida</i>; preg. 9). - Integrar información de un texto para reconocer las ideas principales y dar explicaciones. Comparar y evaluar partes de un texto para dar preferencia de forma razonada. - Comenzar a entender los elementos textuales, tales como simples metáforas o el punto de vista del autor.

Nivel avanzado (punto de referencia de 625 puntos)	
Textos literarios	Textos informativos
Al leer textos literarios, el alumnado puede: - Integrar ideas a lo largo de la lectura para proporcionar interpretaciones bien fundamentadas en el texto sobre los rasgos, intenciones y sentimientos de un personaje. (Ej. <i>El pequeño terrón de arcilla</i>; preg. 10 y <i>Una noche increíble</i>; preg. 11). - Interpretar el lenguaje figurativo. - Comenzar a examinar y evaluar la estructura de un relato.	Al leer textos informativos, el alumnado puede: - Distinguir e interpretar información compleja procedente de diferentes partes del texto y fundamentándola en él. - Entender el funcionamiento de los organizadores textuales. (Ej. <i>Buscando comida</i>; preg. 7). - Integrar información a lo largo de la lectura, para secuenciar actividades y justificar perfectamente sus preferencias. (Ej. <i>Buscando comida</i>; preg. 12).

3. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LA COMPETENCIA LECTORA

3.1. La comprensión de los textos

Pese a su indudable interés, en el marco de la evaluación educativa y psicopedagógica cotidiana los modelos de competencia lectora de estos estudios presentan diversas limitaciones importantes, tanto por las edades y niveles educativos específicos a los que se dirigen, como por los propios objetivos perseguidos con la evaluación.

En el caso de PISA, estas limitaciones han sido ampliamente discutidas por autores como Sánchez y García-Rodicio (2006), que afirman: “Es destacable que llevamos 30 años de conocimientos acumulados desde los que es posible reconsiderar la propuesta del informe PISA y los resultados alcanzados. Hay en ese sentido cinco nociones que son comúnmente aceptadas entre los estudiosos de la comprensión (...) y que pueden ser leídas, en ese apretado sumario, como sigue: Al comprender podemos crear diferentes tipos de comprensión (1) en cuya génesis están involucrados distintos niveles de actividad cognitiva (2) que deben competir por los limitados recursos atencionales y de memoria de nuestra memoria de trabajo (3) para crear esos trazos o representaciones que reflejan en nuestra mente lo que se ha comprendido (4). Sortear esas limitaciones requiere un largo proceso de aprendizaje en el que se van desarrollando los recursos (conocimientos, habilidades y estrategias) necesarios (5)” (pág. 205).

Tomando en consideración lo que nos dice la investigación acerca de esta serie de nociones, los autores señalan que no podemos olvidar que los procesos psicológicos son muy distintos cuando nos enfrentamos a cuestiones *locales*, como entender el significado de una oración o conectar el significado de dos oraciones, y cuando analizamos la estructura general del texto o inferimos la intención general del autor. También, que es muy diferente lo que hacemos cuando tratamos de pensar “en” lo que dice el texto (entender lo que dice) y cuando tenemos que pensar “con” lo que dice el texto (utilizar lo leído).

Su propuesta, por tanto, implica un modelo de competencia lectora en donde la comprensión responde a procesos diferentes según hablemos de una comprensión *superficial* o *profunda* y en función de que consideremos el procesamiento de la *microestructura* o de la *macroestructura* textual:

	Comprensión superficial	Comprensión profunda
Actividad local Microestructura	Representación ligada a lo que dice el texto sin considerar el sentido general (1)	Modelos parciales sobre las situaciones referidas en el texto (3)
Actividad global Macroestructura	Se extrae del texto el significado global (2)	Modelo general sobre lo tratado en el texto (4)
	1+2: Buena comprensión superficial o buen texto base	3+4: Buena comprensión profunda o buen modelo de situación

E. Sánchez y H. García-Rodicio (2006): Re-lectura del estudio PISA. Qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en lectura; *Revista de Educación, extraord.*, 195-226.

Si a lo anterior añadimos la necesidad de tomar en consideración los procesos de tipo metacognitivo o *procesos de control* de la comprensión y los *procesos de tipo pragmático*, las categorías de análisis resultantes serían las siguientes (pág. 211):

(a) **Comprensión superficial:** El lector no precisa utilizar otros conceptos e ideas que los presentes en el texto o que son suscitados directamente por éste; el lector no añade información nueva a la puramente textual y se limita, como mucho, a sintetizar o integrar información del texto. Este tipo de comprensión se puede producir a nivel local (microestructura) o global (macroestructura):

a.1. **Microestructura:** La comprensión se limita a considerar *ideas aisladas e información puntual*, sin necesidad de comprender el texto como un todo.

a.2. **Macroestructura:** La comprensión implica identificar las *ideas principales del texto y las relaciones entre ellas*, lo que puede implicar la inferencia de un

significado general a partir de los significados particulares presentes en el texto, aunque sin añadir información extratextual en ningún caso.

(b) **Comprensión profunda:** Lo característico de este tipo de comprensión es que no se alcanza sólo con la información contenida en el texto, sino que el lector debe, necesariamente, utilizar sus conocimientos y realizar algún tipo de proceso de integración. Como la comprensión superficial, puede operar a nivel de las relaciones locales o del texto o a nivel de las relaciones globales:

b.1. **Microestructura:** En este nivel, la integración sólo requiere tener en cuenta elementos aislados del texto, sin una *comprensión global del texto* en su conjunto.

b.2. **Macroestructura:** En este nivel, el lector debe considerar necesariamente la *estructura de relaciones que expresa el significado global* del texto.

(c) **Procesos de control:** Los procesos metacognitivos, de control o de autorregulación aparecen implicados en el proceso lector en muchos niveles, comenzando por el establecimiento de los objetivos de lectura, pero están implicados sobre todo en los casos en que se debe detectar y resolver algún tipo de inconsistencia o ambigüedad en la comprensión.

(d) **Conocimientos pragmáticos:** Los procesos de tipo pragmático aparecen también implicados en muchos aspectos de la lectura, pero resultan especialmente importantes cuando el lector debe identificar el modo en que el autor ha organizado el texto y captar sus *intenciones comunicativas*.

3.2. Los procesos de acceso al léxico

En lo que se refiere a la comprensión de los textos, es una propuesta que nos parece correcta en sus aspectos fundamentales y que coincide en gran medida con lo que nosotros mismos hemos expresado al respecto en otros momentos (ver, por ejemplo, García Vidal y González Manjón, 2001), pero para el objetivo que nos hemos propuesto resulta incompleta. Como los propios autores que venimos comentando señalan de forma expresa en relación a los estudios PISA: “Debemos destacar que el informe PISA nos ofrece una imagen incompleta de lo que es la alfabetización. Debe recordarse en este sentido que no se exploran habilidades como las que nos permiten reconocer las palabras rápidamente. De ahí que el informe PISA no pueda servir como referencia única para

replantearse los cambios de los que hablamos” (Sánchez y García-Rodicio, 2006; pág. 219).

No cabe duda de que la comprensión de textos es la expresión más genuina de la competencia lectora de un individuo, pero no podemos olvidar que los procesos de alto nivel que se han descrito hace un momento forman parte de un sistema de procesamiento de la escritura mucho más amplio y complejo, en el que los procesos de bajo nivel que se han dado en denominar procesos de acceso al léxico resultan absolutamente cruciales: por sí mismos, no hacen a un lector competente, pero sin un adecuado procesamiento de la información en este nivel es imposible serlo (Lyon, 1995; National Reading Panel, 2000; Torgesen, Rashotte & Alexander, 2001; Alonso Tapia, 2006; García Madruga, 2006).

En este contexto, entendemos por procesos de acceso al léxico aquellos que nos permiten acceder al significado de la palabra escrita ya sea procesando ésta de forma global-visual, ya sea procesándola a partir de la recodificación fonológica de los grafemas que la componen, tal y como ha sido ampliamente descrito y documentado a partir del *modelo de doble ruta* de Coltheart (Coltheart, Curtis, Atkins, & Haller, 1993; Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001).

A partir de dicho modelo, los procesos fundamentales de bajo nivel que creemos que deberíamos tener en cuenta en la evaluación de la competencia lectora serían los siguientes:

(a) **Reconocimiento global-visual de la palabra escrita:** Uno de los procesos que en mayor grado diferencian a los lectores competentes de los menos competentes es la cantidad de palabras escritas que se reconocen de forma global-visual (procesamiento simultáneo), unido al tiempo de procesamiento que requiere dicho proceso. En la práctica, el uso de esta “ruta directa” o “ruta léxica” de acceso al léxico se traduce en una lectura rápida, fluida y exenta de errores de decodificación que apenas consume recursos atencionales ni de memoria de trabajo, por lo que deja libres los necesarios para los procesos de comprensión ya comentados. Puesto que este tipo de reconocimiento opera sobre la base de la existencia de representaciones ortográficas de las palabras en la memoria a largo plazo, que se forman a partir de la experiencia lectora, suele ser un buen indicador de la cantidad y calidad de dicha experiencia.

(b) **Recodificación fonológica de la palabra escrita:** El acceso al léxico a través de esta segunda vía, o “ruta fonológica”, resulta mucho más complejo que a través de la ruta directa y se produce cuando el lector carece en su memoria de representaciones ortográficas de las palabras. Básicamente, consiste en la recodificación de los símbolos gráficos en fonemas, mediante la aplicación de las correspondientes reglas de conversión grafo-fonémicas propias de la lengua de que se trate, incluyendo los siguientes procesos:

b.1. **Identificación de grafemas:** Este proceso consiste en poner en relación los trazos que conforman lo escrito con las formas de las letras almacenadas en la memoria visual a largo plazo, dando lugar a la identificación de cada una de éstas. Se trata, por tanto, de un proceso de discriminación perceptiva que opera de forma secuencial sobre las diferentes letras que forman la palabra escrita.

b.2. **Aplicación de las reglas de conversión de grafemas en fonemas:** Una vez identificada cada letra, el lector debe activar la regla o reglas asociadas a ella, siendo de destacar la diferente complejidad de este proceso en función de que las letras identificadas están sometidas a una o más reglas. En la escritura del español, letras como a, o, p, t...siguen en su conversión a fonemas una regla simple y directa (están asociadas exclusivamente a un fonema), mientras que letras como c, g, l, r... pueden representar fonemas diferentes en función de qué letras le sigan en la secuencia de la palabra (l, por ejemplo, puede ir seguida de vocal y representar entonces al fonema /l/ o ir seguida de otra letra l, representando en este caso al fonema /ll/; la g, por su parte, representará un fonema u otro dependiendo de si va seguida de i, e o de otra vocal, y así sucesivamente).

b.3. **Activación y síntesis de fonemas:** Una vez activado cada fonema mediante la aplicación de las reglas de conversión correspondientes, éstos deben ser integrados para formar la palabra de que se trate, lo que suele hacerse a través de un proceso de dos pasos en el que el lector comienza integrando los fonemas en sílabas que luego, a su vez, se integran entre sí para formar la palabra. Algo que puede resultar bastante costoso en términos de memoria de trabajo en el caso de lectores poco hábiles.

(c) **Acceso al significado:** Se siga una u otra ruta, el acceso al léxico no estará completo hasta que el lector acceda al significado de la palabra almacenado en su sistema semántico, algo que ocurre de forma prácticamente automática e inmediata cuando se ha

realizado el reconocimiento global-visual de la palabra escrita (puesto que estas representaciones suelen estar ya emparejadas en la memoria con otras de naturaleza semántica) y de una forma más compleja cuando el acceso se ha realizado mediante recodificación fonológica. En este segundo caso, el lector o lectora debe prestar atención auditiva a la palabra hablada que se formó al integrar los fonemas y reconocer dicha forma auditiva, la cual activará a su vez la representación o representaciones semánticas a las que esté asociada (aunque, evidentemente, podría ocurrir que el lector haya decodificado una forma hablada cuyo significado desconoce).

A todo ello deberíamos añadir que el acceso al léxico es un proceso en el que no importa sólo la exactitud en el procesamiento. Siendo una variable fundamental, es también necesario tener en cuenta la **velocidad** con que se produce y hacerlo considerando ambos aspectos de manera conjunta, ya que la clave en los procesos lectores de bajo nivel no son ni la exactitud ni la velocidad por separado, sino lo que se ha dado en llamar **eficiencia lectora**, un concepto que nos remite a la **precisión o exactitud** de la lectura y a la **fluidez** en la decodificación, que nos remite a la automatización de estos procesos.

Como señalan numerosos autores (Hook y Jones, 2002; Hudson, Lane & Pullen, 2005), la automatización implica la identificación rápida, exacta y sin esfuerzo de las palabras, una condición básica de la fluidez lectora, aunque ésta va algo más allá: implica además la correcta decodificación de los **aspectos prosódicos**, es decir, un ritmo y entonación apropiados, que se sitúan ya no sólo a nivel de la palabra, sino del procesamiento de la frase, puesto que supone la anticipación de lo que viene a continuación de una palabra en el texto (Wood, Flowers & Grigorenko, 2001).

Teniendo todo esto en cuenta, además de los procesos anteriores, nuestro modelo de la competencia lectora implica la **velocidad y fluidez** con que se procesa el texto y lo que en nuestro contexto suele denominarse **expresividad lectora**.

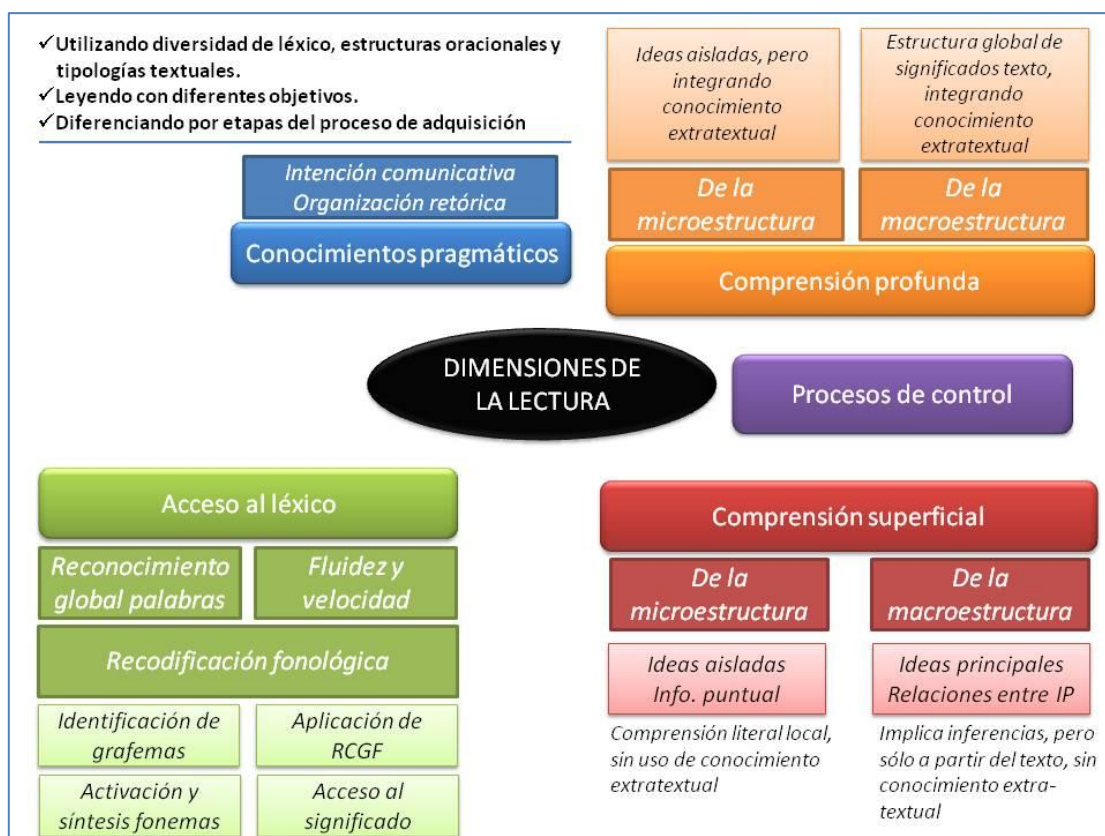
3.3. Otras variables de interés

Como en los modelos de competencia de PISA y PIRLS, el modelo que utilicemos para la evaluación de la competencia lectora debe asumir que los anteriores procesos presentan ciertas peculiaridades en función tanto del *tipo de texto* como de los *objetivos de lectura*.

En relación con la primera de estas variables, las tareas seleccionadas para la evaluación habrán de incluir tanto la **lectura de palabras y de oraciones de diferente complejidad y estructura**, como la **lectura de textos diversos en cuanto a su extensión, estructura organizativa y finalidad**, incluyendo textos de tipo descriptivo, narrativos, de intención didáctica, divulgativos, anuncios, etc.

En cuanto a las **finalidades de lectura**, es obvio que los instrumentos de evaluación se encuentran limitados por desarrollarse en un contexto esencialmente escolar y, a la vez, no estar integrados en las actividades curriculares cotidianas, por lo que deben usarse como complemento de la observación de ésta; lo que no es obstáculo para que deban incluir un repertorio de tareas que responda a la mayor variedad posible de metas.

Asimismo, al ser el aprendizaje lector un proceso prolongado en el tiempo, su evaluación debe adaptarse a los diferentes momentos de la adquisición de la lectura y a las dificultades más habituales en cada uno de ellos. Por ejemplo, examinando más ampliamente en los niveles escolares avanzados todo lo relativo a los procesos de comprensión de textos, a los procesos de control (autorregulación) y a los aspectos pragmáticos, mientras que en los niveles iniciales el peso de la evaluación se centra más en los procesos de acceso al léxico y en los niveles elementales de comprensión.



DETERMINACIÓN DE LA EXISTENCIA DE DIFICULTADES DE LECTURA

Una vez establecido el perfil de habilidades y destrezas lectoras de un alumno o alumna, el proceso de evaluación supone determinar si dicho perfil representa, o no, la existencia de una “dificultad de aprendizaje”.

Frente al paso anterior, la elaboración del perfil de competencia lectora, que supone un tipo de evaluación fundamentalmente criterial en la que se trata de establecer el repertorio de destrezas lectoras a partir de un determinado modelo teórico de la lectura, determinar que un perfil observado representa una dificultad de aprendizaje es, ante todo, un tipo de **evaluación normativa**.

Evidentemente, podría establecerse que un individuo presenta dificultades de aprendizaje de forma diferente, partiendo de una definición previa acerca de qué tipos de perfiles deben considerarse como propios de alguien con esas dificultades y cuáles no, pero lo cierto es que esto no constituiría más que un ejercicio teórico, basado en los prejuicios y expectativas del evaluador acerca de qué es una buena lectura y qué es una lectura deficiente.

Desde nuestro punto de vista, la decisión de considerar un determinado perfil lector como representativo de una dificultad de aprendizaje debe ser, fundamentalmente, un **proceso empírico**, basado en la comparación del rendimiento observado en un individuo con el rendimiento típico de una población que se considera una referencia adecuada por su edad, cultura y experiencia educativa. De hecho, lo que se podría considerar “normal” a los 7 años, en un alumno o alumna de segundo curso de Primaria, en un individuo de 12 años podría considerarse indicativo de una dificultad de aprendizaje de la lectura.

La tarea, sin embargo, no es sencilla, ya que **la competencia lectora constituye un continuo sin cortes naturales**, de modo que decir que estamos o no ante una dificultad de aprendizaje supone una decisión necesariamente subjetiva por parte del evaluador. Es algo muy similar a lo que ocurre con la tensión arterial: determinar que unos determinados valores representan “hipertensión” implica un juicio por parte del clínico (Orrantia y Sánchez, 1994; Fletcher et al, 2006; Jiménez et al, 2010).

Por supuesto, en ninguno de los dos casos se debe entender que subjetividad equivale a arbitrariedad, pues tanto en la calificación de algo como dificultad de aprendizaje de la lectura, como en la calificación de algo como hipertensión, el evaluador tiene en cuenta una serie de valores típicos poblacionales: la subjetividad se encuentra en la decisión clínica que supone establecer un determinado valor como “**punto de corte**” que separa a la población en individuos con dificultades vs. individuos sin dificultades o en individuos hipertensos vs. individuos de tensión normal.

En el caso de las dificultades de aprendizaje de la lectura, lo que suele hacerse una vez situados frente a esta cuestión es establecer como punto de corte un determinado valor de desviación típica, asumiendo de este modo que los individuos con dificultades de aprendizaje son aquellos que se encuentran dentro de un determinado porcentaje de la cola inferior de la distribución poblacional en las medidas de habilidades de lectura (por lo general, aquellos con un percentil entre 20 y 30 o inferior).

Teniendo esto en cuenta, parece claro que decir que un alumno o alumna presenta dificultades de aprendizaje de la lectura no es sino constatar que su rendimiento en determinados instrumentos normativos de medida de la competencia lectora es inferior al obtenido por cierto porcentaje de la población, a la que consideramos “normal” o “superior” en su competencia lectora, medida con los mismos instrumentos. Algo esencialmente idéntico a lo que hacemos cuando establecemos que la capacidad intelectual de un individuo es “deficiente”, “límite”, “media”... Lo que nos crea dos nuevos problemas.

El primero, evidentemente, se refiere a la **fiabilidad y validez** de los instrumentos utilizados para “medir” la competencia lectora.

A la **validez** porque, como ya hemos argumentado, la competencia lectora es una capacidad compleja, que implica diferentes habilidades y destrezas, algunas de ellas claramente dissociadas entre sí: como ya hemos expuesto al hablar de la elaboración de los perfiles de lectura y muestra de forma dramática la hiperlexia, una cosa es decodificar lo escrito y otra, bien diferente, comprender lo que se lee. Y eso sin tomar en consideración que la decodificación implica procesos también dissociados entre sí (al menos, en algunas etapas del proceso de adquisición de la lectura), al igual que la comprensión.

Teniendo esto en cuenta, podríamos encontrarnos (y así ocurre a menudo, de hecho) con individuos que presentan un nivel de decodificación en la media o incluso superior, pero

que fracasan en la comprensión de los textos, lo que nos obliga a elegir si establecemos las dificultades de lectura sólo a partir de la decodificación, sólo a partir de la comprensión o a partir de una combinación de ambos aspectos.

En cuanto a la **fiabilidad**, el principal problema es que, si adoptamos como criterio para la identificación de las dificultades de lectura un determinado punto de corte en las puntuaciones obtenidas en uno o más instrumentos, el **error de medida** de los mismos adquiere una relevancia crucial: cuanto menor sea la fiabilidad de las medidas, mayor será el número de individuos que, inevitablemente, serán clasificados como *falsos positivos* y como *falsos negativos*. Salvo que empleemos medidas construidas a partir de la Teoría de Respuesta al Ítem, cualquier punto de corte no representa sino puntuaciones “observadas” en torno a las cuales se sitúan las puntuaciones “verdaderas” de los individuos (si la puntuación verdadera estuviese por encima del punto de corte, tendríamos un falso positivo, mientras que si estuviese por debajo tendríamos un falso negativo).

En este sentido, dado que la fiabilidad se ve muy afectada tanto por la cantidad de elementos utilizados en la medida como por la variedad de los mismos, parece que una estrategia adecuada para minimizar el número de falsos positivos y negativos sería utilizar un número más o menos alto de medidas y hacer que éstas sean lo más variadas posible.

No obstante, puesto que la fiabilidad y la validez no son absolutas, sino que se establecen con referencia a una determinada población y muestra, ninguna de las estrategias adoptadas sería suficiente para minimizar los márgenes de error si no partimos de la utilización de instrumentos que, además de evaluar las diferentes dimensiones o componentes de la competencia lectora indicados en su momento, se hayan construido con una **muestra lo suficientemente amplia y, sobre todo, representativa**.

Dado que la competencia lectora se adquiere de forma gradual a lo largo de los años de escolaridad, ello implica que la muestra debería ser representativa de cada curso o nivel o –al menos- de cada etapa del proceso de adquisición (iniciación, consolidación de los mecanismos básicos, automatización de los procesos implicados...).

Del mismo modo, dada la influencia del entorno sociocultural y familiar en el aprendizaje de la lectura, también implica que la muestra debería ser representativa de los diferentes niveles socioeconómicos y tipos de entornos a los que pertenecen los posibles candidatos a ser evaluados.

Contando con instrumentos que cumplan estos requisitos y considerando de forma separada las habilidades de decodificación y de comprensión de textos, desde nuestro punto de vista sería posible identificar con un margen de error aceptable a los individuos con dificultades de aprendizaje de la lectura.

Desde luego, persiste siempre la problemática de la elección del punto de corte, pero situando dicho punto en torno a un percentil 30 (con instrumentos con una buena fiabilidad) es plausible pensar que se identificará correctamente a la mayoría del alumnado en esta situación, partiendo de los datos sobre incidencia de las dificultades de aprendizaje lector en la población (Torppa y colaboradores, por ejemplo, hablan de un 12% de “lectores deficientes”, con graves problemas tanto en la decodificación como en la comprensión de lo leído, y en torno a un 25% de “decodificadores lentos”).

Sin duda, el número de falsos positivos será mayor que si situamos el corte en un percentil más estricto, entre 15 y 20, pero consideramos que cuando de esta identificación pueden depender servicios y apoyos complementarios a la enseñanza ordinaria es mejor un falso positivo (alguien que no lo necesita recibirá servicios y apoyos extra) que un falso negativo (alguien que precisa esos servicios y apoyos no los recibirá).

En cualquier caso, se trata de una limitación insoslayable que debe llevarnos a considerar la utilización de otros **criterios complementarios en la identificación de las dificultades** de aprendizaje de la lectura.

DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL DE LAS DIFICULTADES DE LECTURA

En principio, contando con la constatación de que un alumno o alumna presenta dificultades de aprendizaje de la lectura y con su perfil de competencia lectora tendríamos elementos suficientes para abordar de forma adecuada su tratamiento; sin embargo, la tradición y la bibliografía especializada tienden a indicar que esto solo es así a medias, ya que existiría un “tipo” de dificultad de aprendizaje de la lectura, la dislexia, que sería cualitativamente diferente de otras y cuyo tratamiento requeriría determinados aspectos específicos y diferenciales.

De acuerdo con las definiciones al uso, se trataría de un tipo especial de dificultad de aprendizaje de la lectura que aparecería en individuos con una capacidad general de aprendizaje “normal” y que no presentan otras condiciones personales o sociales de desventaja, como déficit auditivos, privación, falta de oportunidades educativas... sino determinados déficit neurocognitivos limitados, que interfieren específicamente el aprendizaje de la lengua escrita, de manera que el proceso de evaluación debería incluir, junto a todo lo anterior, un diagnóstico diferencial basado en la **exclusión** de aquellas condiciones personales y sociales de desventaja, la constatación de la **discrepancia** entre aprendizaje lector y capacidad general de aprendizaje y, en su caso, la identificación de esos **déficit específicos**.

1. DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL Y CRITERIO DE DISCREPANCIA

El denominado criterio de discrepancia indica que los individuos con dificultades de aprendizaje de la lectura pueden dividirse en dos grandes grupos cualitativamente diferentes, el de los sujetos “discrepantes” (cuyo bajo logro en lectura contrasta con una capacidad general de aprendizaje normal o, incluso, superior) y el de los “no discrepantes” (cuyo bajo nivel de logro en lectura sería congruente con su nivel general de aptitud). Como en el caso de las dificultades de lenguaje o del cálculo, la hipótesis subyacente es que ciertas dificultades de aprendizaje pueden ser “esperables” por el limitado nivel cognitivo del individuo (no confundir con discapacidad intelectual, ya que en este caso hablaríamos de dificultades “secundarias”) u otros factores, como una mayor lentitud de aprendizaje, mientras que otras serían específicas.

No obstante, la aplicación de la discrepancia aptitud-logro ha resultado y resulta enormemente **problemática como criterio de diferenciación** de las dificultades de aprendizaje, como muestra cualquier revisión de las evidencias aportadas por la investigación que compara los perfiles de lectura y en otras variables de sujetos “discrepantes” y “no discrepantes”. De hecho, son muchos los autores que dudan de que dicha diferenciación tenga sentido (Stanovich, 1991; Jiménez y Rodrigo, 2000; Siegel, 2003; Jiménez et al., 2010).

1.1. Problemas “técnicos” del criterio de discrepancia

Sin duda, uno de los motivos por los que el criterio de discrepancia en el diagnóstico diferencial resulta problemático es que, como ya hemos señalado en el apartado anterior,

el rendimiento académico no presenta puntos de corte naturales que dividan a la población en grupos, lo que dificulta enormemente una correcta clasificación de los numerosos casos que se encuentran en torno al punto de corte elegido por el evaluador. Pero quizá sea aún más importante el hecho de que tanto las medidas de rendimiento lector como las de aptitud (generalmente operativizadas en forma de CI) tienen siempre un **margen de error** más o menos importante.

Por ejemplo, centrándonos en estas últimas, incluso una medida basada en múltiples ítems de naturaleza muy diferente, como el CIT de WISC-IV cuenta con un error de medida en torno a 6 puntos para un nivel de confianza del 95% (en torno a 8 puntos en el caso de los demás índices generales de las escalas), lo que en la práctica supone que un CIT=82 para ese margen de confianza representa un CIT “real” que podrían estar *en cualquier punto* entre 76 y 88.

Dada esta circunstancia, incluso contando con instrumentos de rendimiento y de aptitud con coeficientes de fiabilidad importantes, sólo es posible establecer discrepancias importantes cuando se toma como “dificultad” una medida de rendimiento muy baja o si la medida de aptitud se sitúa en torno a +1DT o por encima de este nivel¹.

Por otra parte, **las medidas de rendimiento lector y de aptitud no son tan estables ni tan independientes entre sí** como nos gustaría creer. De hecho, las correlaciones entre CI y comprensión lectora son en todos los niveles escolares relativamente altas y las correlaciones entre decodificación y CI tienden en el caso de alumnos con dificultades de lectura a crecer con el paso del tiempo, manifestando el conocido como **Efecto San Mateo** (Stanovich, 1986; Siegel y Himel, 1998; Sternberg y Grigorenko, 2000;): quien no alcanza un nivel adecuado de decodificación desde los primeros cursos escolares, según van pasando los años tiende a bajar sus puntuaciones en las pruebas de aptitud, lo que significa que, incluso si comenzó su escolaridad como un sujeto “discrepante”, poco a poco tiende a convertirse en “no discrepante”.

A ello podemos añadir además que, como han señalado Linda Siegel y otros autores, **las medidas de aptitud (y de CI, en particular) son sensibles al nivel sociocultural**, en el sentido de que los individuos procedentes de entornos desfavorecidos tienden a obtener

¹ A consecuencia de este fenómeno, a menudo se ha extendido la idea de que los individuos con dislexia presentan una inteligencia superior a la media, cuando de hecho lo que ocurre es que, al aplicar el criterio de discrepancia con este tipo de instrumentos, solo tienden a aparecer como discrepantes quienes muestran un CI alto, tendiendo los CI medios y medio-bajos a diagnosticarse como “no discrepantes”.

puntuaciones de aptitud más bajas que los procedentes de entornos favorecidos, lo que introduce un claro sesgo en la identificación de la dislexia mediante el criterio de discrepancia: dos individuos con idéntico perfil de (baja) competencia lectora, pero procedentes de entornos sociales diferentes, tienen diferente probabilidad de ser considerados como “disléxicos” o como “lectores retrasados”.

Ello tiene una especial repercusión práctica en los sistemas educativos en donde el derecho a recibir servicios y ayudas especializadas depende del diagnóstico diferencial, pues implica que sería el mal lector de origen social favorecido quien tendría mayor probabilidad de ver reconocido su derecho a esos servicios y recursos, aun siendo su nivel de competencia idéntico al del otro.

No cabe duda de que esta es una cuestión fundamental en la práctica psicopedagógica y, aun cuando el influjo del factor sociocultural sobre las medidas de aptitud tienda a ser mayor en el caso de instrumentos con un fuerte componente de aptitudes *cristalizadas*, no parece que el problema se solucione eligiendo medidas de aptitudes *fluidas*, ya que también se da sobre éstas (Flynn, 2009).

1.2. ¿Difieren realmente los sujetos *discrepantes* y *no discrepantes*?

Pese a la importancia de los factores señalados, el carácter problemático y controvertido del criterio de discrepancia no procede solo de estas cuestiones más o menos técnicas, relativas a las medidas implicadas en su concreción operativa, sino de las dudas acerca de la validez misma de la diferenciación entre dificultades “discrepantes” y “no discrepantes”.

Pese a que la mayor parte de las clasificaciones de las dificultades de aprendizaje siguen manteniendo la distinción entre la dislexia y otras dificultades de aprendizaje lector “no específicas”, lo cierto es que las evidencias acumuladas a lo largo de los últimos veinte años arrojan **dudas acerca de que dicha distinción refleje diferencias reales**.

Así, son muchos los autores que consideran que la distinción entre dos tipos cualitativamente diferentes de dificultades de lectura basada en el criterio de discrepancia no se sostiene en los datos.

Investigadores como Siegel (1992, 2003), Hoskyn y Swanson (2000), Fletcher et al. (2006), Jiménez y Rodrigo (2000) o Jiménez, Siegel, O’Shanahan y Ford (2008), entre otros muchos, afirman expresamente que no existen evidencias que apoyen la hipótesis de que

la discrepancia aptitud-logro responde a dos tipos de dificultades diferentes en cuanto a factores etiológicos, neurológicos o cognitivos; incluso, tampoco en lo relativo a las habilidades y déficit de lectura ni en una eventual respuesta diferencial a diferentes estrategias de tratamiento, sino más bien lo contrario, es decir, evidencias en el sentido de que con independencia del CI los métodos que funcionan con unos individuos con dificultades del aprendizaje lector son los mismos que funcionan con los otros.

Como resultado de todo ello, son muchos quienes abogan por el abandono del uso del criterio de discrepancia en la evaluación y el diagnóstico de las dificultades de lectura, aunque otros investigadores consideran que existen pequeñas diferencias entre uno y otro grupo, que justificarían su mantenimiento.

Por ejemplo, la revisión realizada por Stuebing (2002) sobre 46 estudios que comparaban los perfiles de sujetos con dificultades discrepantes y no discrepantes llegaba a la conclusión de que, aunque no mostraban diferencias ni en el rendimiento en otras áreas, ni en comportamiento ni en las variables relacionadas con la lectura y la fonología, sí había pequeñas diferencias en variables cognitivas... pero a favor de los sujetos discrepantes.

Y algo similar encontraron O'Malley, Francis y Foorman (2002), quienes hallaron que los sujetos con dificultades discrepantes (disléxicos) tienden a evolucionar mejor que los no discrepantes, al tiempo que constataban que, comparados con normolectores, los sujetos disléxicos mostraban peor rendimiento que éstos sólo en tareas de conciencia fonológica, velocidad de nombrado, deletreo y lectura de palabras, mientras que los alumnos con dificultades no discrepantes presentaban un rendimiento peor en todos los niveles relacionados con la lectura.

Nosotros mismos hemos podido constatar que, en una muestra de alumnado de 2º de Primaria de nivel sociocultural favorecido y escolarizado regularmente en centros considerados "de calidad", la probabilidad de una evolución positiva es de 3 a 1 a favor de los sujetos discrepantes.

Desde nuestro punto de vista, todo ello nos invita a continuar considerando la discrepancia entre aptitud y logro en lectura en la evaluación, pero no como criterio para distinguir entre dos grupos cualitativamente diferentes, sino como **un factor más a tener en cuenta para establecer un pronóstico**, teniendo en cuenta que la probabilidad de una evolución negativa es mucho mayor cuando aptitud y logro no son discrepantes.

2. DÉFICIT ESPECÍFICOS DEL ALUMNADO CON DALE

Como vemos, los estudios comparativos de los últimos años han puesto en tela de juicio que deba realizarse un diagnóstico diferencial entre sujetos con dificultades de la lectura discrepantes y no discrepantes (con dislexia y con retraso lector, si se prefiere), pero al mismo tiempo han puesto de relieve que las dificultades “primarias” de aprendizaje de la lectura suelen estar asociadas a un conjunto de variables que diferencian a quienes las presentan de los normolectores y que, lo que es más importante, pudieran tener un valor causal con respecto a esas dificultades.

El matiz es importante, en la medida en que, si estas variables tienen un efecto directo sobre el desarrollo de la competencia lectora, sería importante incluirlas en la evaluación y, sobre todo, en el tratamiento preventivo y reeducativo. Y así parece ser, pero... ¿De qué variables estamos hablando?

2.1. Déficit en procesos fonológicos explícitos e implícitos

Aunque existen matices en función de las edades consideradas y aspectos como la transparencia u opacidad del sistema de escritura, la hipótesis más aceptada en la actualidad es que las dificultades primarias del aprendizaje de la lectura serían el resultado de un doble déficit² (Wolf y Bowers, 1999; Wolf et al., 2000) que incluiría un déficit para manipular los sonidos que forman las palabras y un déficit en la velocidad de nombrado, que dificultaría el acceso a y la recuperación de los nombres de los símbolos visuales. Para algunos autores, a ello habría que añadirle un déficit en la memoria a corto plazo fonológica.

Estaríamos hablando, por tanto, de dificultades en una serie de procesos de tipo fonológico, tanto explícitos o conscientes como implícitos o automáticos (Defior y Serrano, 2011).

Con procesos fonológicos explícitos nos estamos refiriendo a la **conciencia fonológica**, que incluye el conocimiento explícito de que el habla puede dividirse en unidades y las habilidades para segmentar (análisis) y unir (síntesis) esas unidades de forma eficaz. Sin

² Las teorías actuales predominantes de la dislexia son las que se conocen como teorías del déficit cognitivo específico, a las que nos referimos aquí, aunque no son las únicas. Para autores como Ramus (2003), la dislexia sería el resultado de un déficit sensoriomotor más general, del que las dificultades de lectura y escritura, al igual que los déficit cognitivos específicos, no serían más que una expresión.

duda, el más estudiado de los procesos fonológicos y el que mantiene unas relaciones mejor establecidas con el aprendizaje de la lectura.

Aunque la conciencia fonológica incluye tanto la conciencia léxica (unidad: las palabras), como la conciencia silábica (unidad: las sílabas), la conciencia intrasilábica (unidad: ataque y rima silábicas) y la conciencia segmental (unidad: fonos y fonemas), es esta última la que mantiene una relación predictiva más fuerte con el aprendizaje lector (ver, por ejemplo, National Early Literacy Panel, 2008).

En lenguas transparentes como la nuestra, esa importancia se observa tanto en relación al aprendizaje de la lectura como de la escritura y es especialmente importante en los primeros años; más tarde, si tenemos en cuenta sólo la corrección en la resolución de las tareas, esa influencia tiende a descender de forma muy importante, aunque estudios recientes nos indican que su influencia se mantiene en el caso de los sujetos con dificultades de lectura si tenemos en cuenta la velocidad de ejecución de las tareas de conciencia fonológica (Serrano y Defior, 2008).

Por lo que se refiere a los procesos fonológicos implícitos, se caracterizan como hemos dicho porque suponen el procesamiento de la fonología de forma automática, sin necesidad de un control consciente, e incluyen principalmente la **memoria fonológica a corto plazo** y el **nombrado rápido** o *velocidad de denominación* (a la que desde las teorías sensorio-perceptivas se añade la **percepción del habla**).

La **memoria fonológica a corto plazo**, en primer lugar, se refiere a la capacidad para codificar una pequeña cantidad de información verbal y almacenarla temporalmente, manteniéndola activa un corto periodo mediante un sistema de repaso articulatorio, siendo sus dos componentes o dimensiones principales su *amplitud* (cantidad de unidades que puede almacenar) y la llamada *memoria operativa* (los procesos que utiliza para mantener activas esas unidades).

El papel de ambos aspectos en la lectura se ha puesto de manifiesto en todos los modelos cognitivos de la misma, tanto en la decodificación por vía indirecta (en donde permite mantener y unir los fonemas decodificados hasta completar la palabra) como en la comprensión (en donde hacer posible mantener las palabras hasta procesar la oración y las oraciones hasta procesar el párrafo, por ejemplo).

En cuanto a la **velocidad de nombrado**, una variable con una larga historia de investigación básica (ver Denckla & Rudel, 1976), representa la velocidad de acceso a las representaciones fonológicas almacenadas en la memoria a largo plazo y es una variable cuya importancia en las dificultades de lectura se va haciendo cada vez más patente, sobre todo a partir del momento en que ya se ha producido el aprendizaje inicial de las asociaciones grafema-fonema y de lo que se trata es de consolidarlo y automatizarlo, al tiempo que se va desarrollando el procesamiento global de las palabras escritas (Guzman et al., 2004; Escribano, 2007; Jiménez et al.), por lo que también parece importante incluirla en el examen de la competencia lectora aún no siendo una variable de lectura propiamente dicha.

Si la conciencia fonológica parece jugar un papel más destacado en el logro de la precisión o exactitud lectora, la velocidad de nombrado parece jugarlo en el desarrollo de la fluidez en lectura (Vaessen y Blomert, 2010).

Por lo que se refiere a la **percepción del habla**, finalmente, se refiere a la capacidad del individuo para categorizar correctamente los sonidos de acuerdo con el sistema de fonemas de la lengua y, más concretamente, a su capacidad para discriminar sonidos próximos entre sí, ya sea de forma aislada o en contexto de palabras.

Aunque su relación parece más fuerte con el aprendizaje de la llamada ortografía natural, la comparación entre individuos con dificultades de lectura y sin ellas pone de relieve que los primeros muestra sistemáticamente un rendimiento inferior a los segundos en las tareas que implican la discriminación de consonantes, pero no tanto cuando las consonantes forman parte de palabras como cuando van aisladas o integradas en unidades menores que la palabra.

Dicho de otro modo, los individuos con dificultades de lectura presentarían un déficit de percepción de habla con respecto a los normolectores, que se mantendría con el paso de los años y que no operaría a nivel léxico, sino subléxico, afectando a la lectura por vía indirecta, pero no directa (Ortiz et al., 2007).

2.2. Déficit en el procesamiento lector

Las diferencias entre alumnos con dificultades de lectura y normolectores parecen claras en este conjunto de habilidades fonológicas que hemos comentado, pero se extienden

igualmente a la forma en que procesan la escritura, es decir, a los propios procesos de lectura.

Jiménez et al. (2010), por ejemplo, informan de diferencias tanto en los procesos de acceso al léxico como en la lectura de homófonos, y el procesamiento sintáctico y semántico, concluyendo que uno de los problemas fundamentales del alumnado con dificultades de lectura es su **déficit de automatización en los procesos de acceso al léxico por vía indirecta**, que se mantienen y se hacen más acusados a medida que pasan los cursos, junto con un **procesamiento léxico (por vía directa) muy débil** y que no progresa apenas con el paso de los años.

Del mismo modo, los alumnos con dificultades muestran un **procesamiento semántico y sintáctico deficiente, especialmente tras los primeros años** de iniciación en la lectura: si en los primeros niveles escolares las diferencias se producen sobre todo en las habilidades fonológicas explícitas e implícitas, a partir de 3º los elementos críticos son la falta de automatización del acceso al léxico por vía indirecta y un déficit sostenido del procesamiento global de las palabras escritas (que mejora rápidamente en los normolectores y no en los alumnos con dificultades), todo lo cual termina por afectar de forma secundaria al procesamiento sintáctico y semántico de los textos.

Probablemente, uno de los motivos de este último déficit es que el procesamiento de los textos implica la concurrencia de los procesos subléxicos, léxicos, sintácticos, semánticos... de manera que, si los procesos léxicos y subléxicos no están automatizados y consumen demasiados recursos atencionales y de memoria a corto plazo, los demás se ven inevitablemente afectados.

Pero no deberíamos descartar tampoco el hecho de que las estructuras y relaciones sintácticas más complejas no suelen estar presentes en el lenguaje oral y, en consecuencia, se aprenden a procesar principalmente a través de la lectura, de modo que quienes leen poco (y mal) se ven limitados en este aprendizaje.

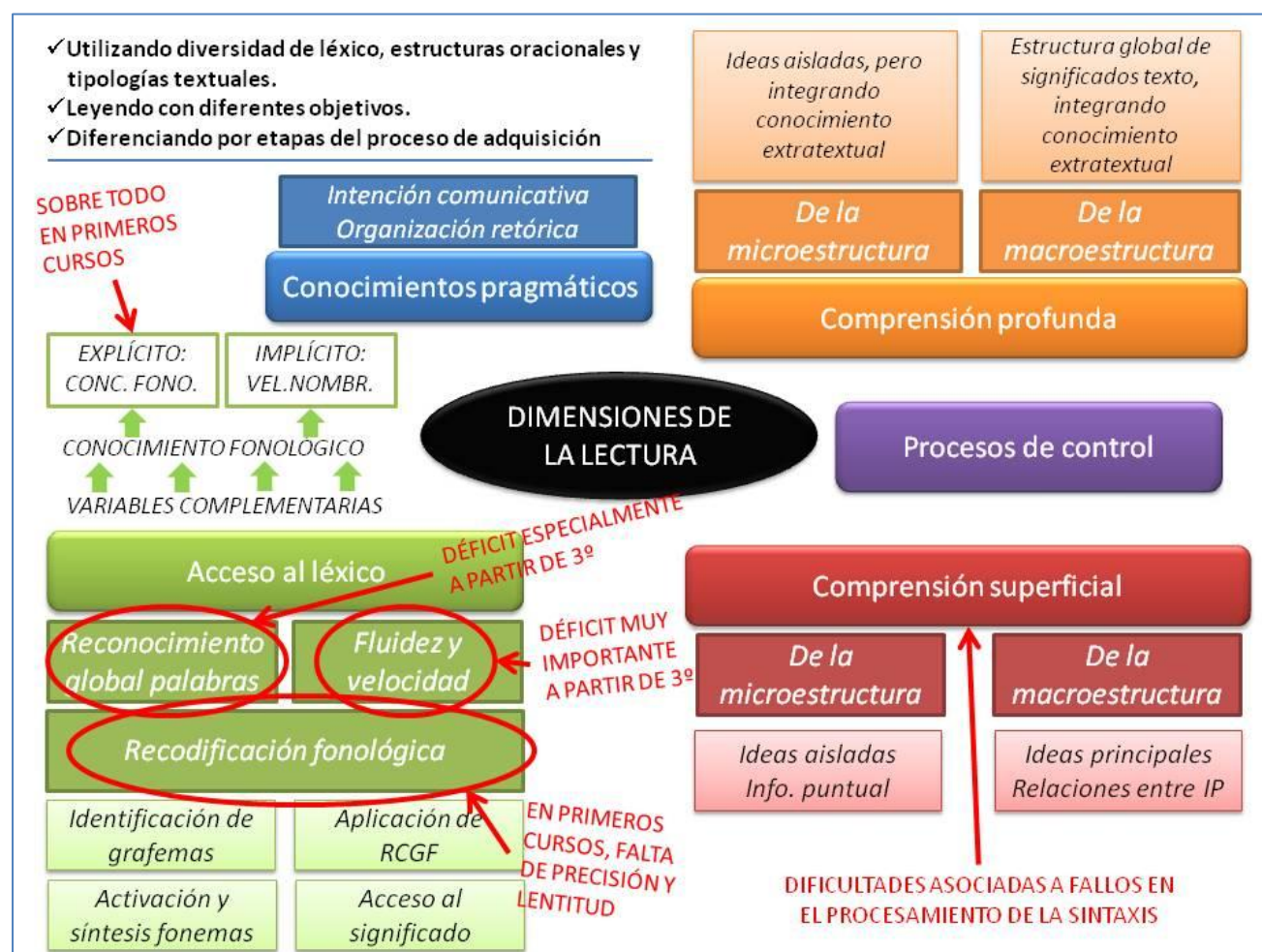
3. DIAGNÓSTICO DE LAS DALE Y RTI

Teniendo en cuenta los diferentes elementos que hemos ido exponiendo, parece claro que el diagnóstico diferencial de las dificultades de lectura, además de constatar el bajo

rendimiento del individuo en esta competencia mediante referencias normativas apropiadas, debería:

- Incluir la evaluación expresa de los procesos fonológicos de cuya relación con el aprendizaje lector tenemos abundantes evidencias, en particular la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado (sobre todo en los primeros cursos de la escolaridad).
- Incluir un análisis detallado del perfil de habilidades y destrezas de lectura del individuo en busca de los rasgos peculiares de procesamiento que se han comentado (déficit de procesamiento léxico global, fallos en la automatización del acceso al léxico por vía indirecta, carencias de fluidez asociadas a lo anterior, limitaciones en el procesamiento sintáctico...).

Podemos, pues, actualizar el modelo general de evaluación que presentábamos anteriormente:



No obstante, dado lo controvertido del criterio de discrepancia como base para el diagnóstico diferencial de la dislexia frente a otras formas de dificultades de lectura y el debate aún existente sobre los posibles déficits funcionales subyacentes a las mismas, cada vez más expertos abogan por la utilización de un criterio diferente, aunque más difícil de implementar en la práctica habitual de la evaluación psicopedagógica: la respuesta al tratamiento o RTI (Fuchs y Fuchs, 2006).

Este criterio, que implica asumir que el alumnado con retraso lector, pero sin una dificultad específica, responderá de forma más rápida y eficaz a la implementación de un tratamiento adecuado que este otro, ha estado presente desde hace tiempo en las definiciones de las dificultades específicas de aprendizaje, si bien hasta hace relativamente poco no se ha realizado un esfuerzo sistemático por implementarlo, dadas sus mayores dificultades prácticas y su mayor coste en tiempo y esfuerzo con respecto al modelo de discrepancia.

Como señalan Denton et al. (2006), se trata de cambiar de forma muy importante las prácticas evaluadoras, pues la RTI exige comenzar con una identificación de las habilidades y carencias del alumno o alumna (o de una situación de riesgo, en el caso de los primeros pasos en el aprendizaje lector) y aplicar a continuación de forma intensiva e individualizada un programa de intervención basado en las evidencias científicas sobre estrategias eficaces de tratamiento.

Procediendo de este modo y realizando un seguimiento y monitorización del progreso del alumno es como se establecería, en su caso, la identificación de una dificultad específica de la lectura: “El principal fundamento que subyace al modelo RTI es la prevención, de forma que, muchos escolares sin discapacidades o trastornos graves que participan en estos programas (dentro o fuera del aula ordinaria) mejoran sus dificultades, dejan de ser intervenidos de forma extraordinaria y se incorporan a la marcha normal con sus compañeros de edad. De otra forma, sin intervención preventiva, podrían engrosar las filas de los que fracasan en la escuela, no por motivo de una DEA, sino por sus especiales condiciones personales o su historia escolar” (Jiménez et al., 2010; p. 2).

Un ejemplo de experiencia piloto de aplicación institucional de este modelo en nuestro país es el programa PREDEA, dirigido por J. E. Jiménez y C. Artilles en la comunidad autónoma de Canarias, que puede consultarse a través de los documentos accesibles en la web de su Consejería de Educación.

Dicho programa comienza con una detección del alumnado en riesgo de dificultades que finaliza Infantil o inicia la etapa Primaria, realizada a través del *Hong Kong Specific Learning Difficulties Behaviour Checklist*, que explora comportamiento, habla, memoria, atención, coordinación, adaptación social... A continuación, los niños y niñas identificados son examinados con el EGRA (*Early Grade Reading Assessment*), que explora conocimiento del orden y sonido de las letras, conciencia fonológica, lectura de palabras familiares y pseudopalabras, lectura y comprensión de un texto, comprensión oral y ortografía en escritura al dictado.

Una vez confirmada de este modo la situación de riesgo, quienes han sido identificados son sometidos a un entrenamiento intensivo en reglas de asociación grafema-fonema, conciencia fonológica, comprensión oral y escrita, fluidez y oral y lectora y vocabulario.

REFERENCIAS

- Aguilera, A. y García, I. (2004): Evaluar interviniendo, intervenir evaluando. Una propuesta de actuación ante las dificultades de aprendizaje. *Apuntes de psicología*, 22 (3), 309-322.
- Alonso Tapia, J. (2006): Claves para la enseñanza de la comprensión lectora; *Revista de Educación*, N^a extraordinario, 63-93.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P. y Haller, M. (1993): Models of reading aloud: Dual-route and Parallel Distributed Processing Approaches. *Psychological Review*, 100; 589-608.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. y Ziegler, J. C. (2001): DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. *Psychological Review*, 108 (1); 204-256.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011): Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 1, 79-94.
- Denckla, M. B. & Rudel, R.G. (1976): Rapid automatized naming (RAN). Dyslexia differentiated from other learning disabilities; *Neuropsychologia*, 14, 471-479
- Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L. y Francis, D. (2006): An evaluation of intensive interventions for students with persistent reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 447-466.
- Escribano, C. (2007): The Double-Deficit Hypothesis evaluation in dyslexic Spanish children; *Journal of Learning Disabilities*, 40, 319-330.

- Fletcher, J. M.; Lyon, G. R.; Fuchs, L. S. (2006): *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: Guilford Press.
- Flynn, J. R. (2009): *¿Qué es la inteligencia? Más allá del efecto Flynn*; Madrid: TEA.
- Fuchs, D., y Fuchs, L.S. (2006): Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93-99.
- García Madruga, J. A. (2006): *Lectura y conocimiento*; Barcelona: Paidós.
- García Vidal, J. y González Manjón, D. (2001): *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica, volumen 2: Lectura y escritura*; Madrid: EOS.
- Guzman, R.; Jiménez, J.E.; Ortiz, M.R.; Hernández-Valle, I.; Estévez, A.; Rodrigo, M.; García, E.; Díaz, A. y Hernández, S. (2004): Evaluación de la velocidad de nombrar en las dificultades de aprendizaje de lectura; *Psicothema*, 16, 442-447.
- Hook, P. E. & Jones, S. D. (2002): The importance of automaticity and fluency for efficient reading comprehension; *International Dyslexia Association Quarterly Newsletter, Perspectives, Winter, vol. 28 (1)*, 9-14.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. y Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58, 702-714.
- Jiménez, J.E., y Rodrigo, M. (2000): ¿Es relevante el criterio de discrepancia CI-rendimiento lector en el diagnóstico de la dislexia? *Revista de Psicología General y Aplicada*. 53, 477-487.
- Jiménez, J.E. y O'Shanahan, I. (2008): Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 5-25.
- Jiménez, J.E., Siegel, L.S., O'Shanahan, I. y Ford, L. (2008). The relative roles of IQ and cognitive processes in reading disability. *Educational Psychology*, 29, 27-43.
- Jiménez, J. E.; Rodríguez, C.; Guzmán, R. y García, E. (2010): Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje; *Revista de Educación*, 335, 361-386.
- Lyon, G. R. (1995): Towards a definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 45; 3-27.
- MEC (2007): *La lectura en PISA 2000, 2003 Y 2006*
(<http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pisalectura.pdf?documentId=0901e72b8010c470>).
- MEC (2009): *La lectura. Educación Primaria, 4º curso. Pruebas de evaluación de la comprensión lectora PRILS 2001 y 2006*
(<http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/lalecturapirls.pdf?documentId=0901e72b8010b9f5>).
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2006): *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación, 2ª Edición*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, (Trad.: MEC).
- National Reading Panel (2000): *Teaching children to read*
(http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf).
- OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*
(<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>).

- O'Malley, K. J.; Francis, D. J.; Foorman, B.R.; Fletcher, J. M. y Swank, P. R. (2002): Growth in precursor and reading-related skills: Do low achieving and discrepant readers develop different? *Learning Disabilities Research and Practice*, 17 (1), 19-34.
- Orrantia, J. y Sánchez, E. (1994). Evaluación del lenguaje escrito. En M. A. Verdugo (dir), *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 223-326). Madrid: Siglo XXI.
- Ortiz, M. R. y Guzmán, R. (2003). Contribución de la percepción del habla y la conciencia fonémica a la lectura de palabras. *Cognitiva*, 15, 3-17.
- Ortiz, M. R., Jiménez, J. E., García, E., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., Rodrigo, M., Estévez, A., Díaz, A. & Hernández, S. (2007). Locus and nature of perceptual phonological deficit in Spanish children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 80-92.
- Ramus, F. (2003): Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion on Neurobiology*, 13, 212-218.
- Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2006): Re-lectura del estudio PISA. Qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en lectura; *Revista de Educación, Nª extraordinario*, 195-226.
- Serrano, F. y Defior, S. (2008): Speed problems in dyslexia in a transparent orthography. *Annals of dyslexia*, 58, 81-95.
- Siegel, L.S. (1992): An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia; *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618-629.
- Siegel, L. S. (2003): IQ-Discrepancy definitions and the diagnosis of LD; *Journal of Learning Disabilities*, 36 (1), 2-3.
- Siegel, L. S. y Himel, N. (1998): Socioeconomic status, age and the classification of dyslexia; *Dyslexia*, 4, 90-104.
- Stanovich, K. E. (1986): Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy; *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. E. (1988): Explaining the differences between the dyslexic and the garden-Variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-612.
- Stanovich, K. E. (1991). Conceptual and empirical problems with discrepancy definitions of reading disability. *Learning Disability Quarterly*, 14, 269-280.
- Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. L. (2000): *Our labeled children*; Cambridge (Mass): Perseus.
- Torgesen, K.K.; Rashotte, C.A & Alexander, a.W. (2001): Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes. En M. Wolf (ed.): *Dyslexia, fluency and the brain*. Timonium, MD: York Press.
- Vaessen, A. A., & Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105, 213-231.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987): The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Wood, F.B.; Flowers, L & Grigorenko, E. (2001): On the functional neuroanatomy of fluency, or why walking is just as important to reading as talking is. En M. Wolf (ed.): *Dyslexia, fluency and the brain*. Timonium, MD: York Press.

Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-438.

Wolf, M., Bowers, P.G., & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387-407.