

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN

Maestro en Educación Primaria

PORTADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA. UNA APLICACIÓN
DESDE EL MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN.**

**READING COMPREHENSION DIFFICULTIES. AN IMPLEMENTATION FROM
THE RESPONSE TO INTERVENTION MODEL.**

AUTOR: Clara Uña Diez

Tutor: José Orrantía Rodríguez

Salamanca, 07, junio, 2021

RESUMEN

La identificación temprana es fundamental para detectar a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje y darle una respuesta adecuada en función de sus necesidades. El Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) surge como una alternativa al Modelo de Discrepancia entre el coeficiente intelectual y el rendimiento del alumno. El Modelo RTI trata de ofrecer un nuevo enfoque a la educación para evitar el fracaso escolar de los alumnos mediante la detección temprana de dificultades de aprendizaje y la respuesta a sus necesidades. La mayoría de las investigaciones en el campo de la detección temprana se centran en las dificultades en lectura y matemáticas. Dentro del campo de la lectura se enfocan principalmente en la lectura de palabras o decodificación, dándole poca importancia a las dificultades en la comprensión lectora siendo también un factor crítico para el progreso académico. Por esta razón, uno de los objetivos de este Trabajo de Fin de Grado es diseñar una propuesta de intervención para alumnos con dificultades en la comprensión lectora en Educación Primaria.

Palabras Clave: *Dificultades de aprendizaje, RTI, Comprensión Lectora, Propuesta Intervención.*

ABSTRACT

The early identification is essential to detect students with specific learning difficulties and to provide them with an appropriate response according to their needs. The Response to Intervention Model (RTI) emerges as an alternative to the Discrepancy Model between IQ and student performance. The RTI Model seeks to offer a new approach to education to prevent student failure by detecting learning difficulties early and responding to their needs. Most of the research in the field of early detection focuses on difficulties in reading and mathematics. Within the field of reading, they focus mainly on word reading or decoding, giving little importance to difficulties in reading comprehension, which is also a critical factor for academic progress. For this reason, one of the objectives of this Final Degree Project is to design an intervention proposal for students with reading comprehension difficulties in Primary Education.

Key Words: Learning difficulties, RTI, Reading comprehension, Proposal of intervention.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	OBJETIVOS.....	2
3.	MARCO TEÓRICO	2
3.1.	Modelo RTI.....	3
3.1.1.	Dificultades de Aprendizaje	3
3.1.2.	RTI y Modelo de Discrepancia.....	6
3.1.3.	Características principales del modelo RTI.....	9
3.1.4.	Enfoques del modelo RTI.....	20
3.2.	Comprensión lectora	22
3.2.1.	Comprensión oral y escrita	22
3.2.2.	Tipos de comprensión.....	25
3.2.3.	Tipología textual.....	25
3.2.4.	Intervención aplicada a problemas de comprensión.....	28
3.2.5.	Evaluación de la comprensión lectora	29
3.2.6.	Dificultades en la comprensión lectora	32
3.2.7.	Estrategias de mejora para la comprensión	34
4.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	35
4.1.	Introducción	36
4.2.	Objetivos	37
4.3.	Metodología	37
4.4.	Propuesta de trabajo	41
4.5.	Evaluación	46
5.	CONCLUSIONES.....	48
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
7.	ANEXOS	54
7.1.	Anexo 1. Rúbrica de evaluación de textos narrativos.....	54

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centrará en el Modelo de Respuesta a la Intervención o RTI debido a que en la actualidad en el campo de las dificultades de aprendizaje es necesario lograr una detección temprana para poder ofrecer una intervención adecuada a las necesidades que el alumno requiere en el momento preciso para evitar el fracaso y la desmotivación académica.

En primer lugar, se incluirán los objetivos que se pretende alcanzar con la realización de este Trabajo de Fin de Grado. Después, se presentará el marco teórico en el que se realiza un análisis bibliográfico del Modelo de Respuesta a la Intervención, observando cómo dicho modelo surge como una alternativa al modelo de Discrepancia entre el CI y el Rendimiento del alumno, siendo uno de sus requisitos principales esperar dos años de desfase curricular hasta poder intervenir en las dificultades que el alumno presente, lo cual suele llegar demasiado tarde para conseguir que el alumno obtenga el rendimiento educativo óptimo. Asimismo, el modelo RTI contiene cuatro elementos imprescindibles para su aplicación, que son el cribado universal con el que se detectan las dificultades de los alumnos, el seguimiento del progreso de forma periódica para comprobar si la intervención funciona correctamente, la toma de decisiones basada en datos para ajustarse a las necesidades del alumno, y un sistema multinivel que permite situar al alumno en el nivel que precise en función de sus dificultades y la respuesta que tenga a la intervención establecida.

A continuación, dentro del marco teórico también, es imprescindible destacar la relación entre el modelo RTI y la lectura, y más específicamente la comprensión lectora. La elección de este tema se debe a la importancia de los modelos de intervención temprana en la actualidad y a la escasa información relacionada con la comprensión lectora, ya que la gran mayoría de los estudios de intervención en la lectura se centran en el ámbito de la decodificación o reconocimiento de palabras, que es relevante en el proceso de comprensión, pero no es el objetivo principal de la lectura.

Después, y en relación con la comprensión lectora, se propondrá una intervención aplicada a la comprensión lectora para alumnos del primer curso de Educación Primaria situados en el nivel 2 del modelo piramidal del RTI, centrándose principalmente en los textos narrativos, que son los más trabajados en esta etapa educativa.

Y, finalmente se incluirán las conclusiones, donde se comprobará si los objetivos propuestos para este trabajo se alcanzan o no, además de una breve reflexión sobre éste.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la realización de este Trabajo de Fin de Grado se dividen en dos apartados: los objetivos principales y los objetivos específicos.

En primer lugar, los objetivos principales son:

- Conocer el Modelo de Respuesta a la Intervención.
- Conocer la relación entre el Modelo de Respuesta a la Intervención y la comprensión lectora.
- Diseñar una propuesta de intervención en comprensión lectora a través del Modelo de Respuesta a la Intervención en un aula de Educación Primaria.

Los objetivos específicos son:

- Definir las Dificultades de Aprendizaje y relacionarlas con la normativa española.
- Comparar el Modelo de Respuesta a la Intervención con el Modelo de Discrepancia.
- Definir la comprensión lectora, su evaluación y estrategias para su mejora.
- Crear una propuesta de intervención para dar respuesta a las dificultades de aprendizaje relacionadas con la comprensión lectora en primero de Educación Primaria.

Teniendo en cuenta estos objetivos se desarrollarán a lo largo del documento los contenidos necesarios para dar respuesta a todos ellos.

3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se divide en dos apartados. Por un lado, se encuentra el Modelo de Respuesta a la Intervención con las Dificultades de Aprendizaje, la comparación entre el Modelo de Respuesta a la Intervención y el Modelo de Discrepancia, las características

principales del modelo RTI y los diferentes enfoques de este modelo. Por otro lado, se encuentra la comprensión lectora con la diferencia entre comprensión oral y escrita, los diferentes tipos de comprensión y de textos, algunas intervenciones aplicadas a problemas de comprensión, dificultades en la comprensión lectora y algunas estrategias de mejora de la comprensión.

3.1. Modelo RTI

3.1.1. Dificultades de Aprendizaje

El término dificultades de aprendizaje, tuvo su primera aparición de la mano del psicólogo Samuel Kirk en 1963, que lo empleó para referirse a dificultades inesperadas en habilidades académicas relacionadas con problemas del lenguaje, diferenciándolas de las discapacidades intelectuales y los trastornos de conducta (Fletcher y Grigorenko, 2017). Posteriormente, el *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD, 1994) explicó las dificultades de aprendizaje como un conjunto heterogéneo de alteraciones en la adquisición y empleo de habilidades de lectura, habla, escucha, razonamiento o las habilidades matemáticas. Dichas dificultades suceden por una alteración del Sistema Nervioso Central, pudiendo permanecer a lo largo de toda la vida y coexistiendo junto con otras dificultades o discapacidades, que no son causadas por las mismas (Jiménez y Hernández-Valle, 2002).

En el sistema educativo español está presente el principio fundamental de atención a la diversidad cuyo objetivo es ofrecer una educación adecuada a todas las características y necesidades de todos los alumnos. Este principio ha sido promovido por varios organismos internacionales como la ‘Declaración de Salamanca’ de 1994 sobre las necesidades educativas especiales, o la ‘Conferencia Mundial de Educación para Todos’ de 1990 donde surgió el objetivo para la mejora de los aspectos cualitativos de la educación para que todos los alumnos alcanzasen resultados de aprendizaje reconocidos en lectura, escritura y operaciones básicas de aritmética.

En la normativa española, el tratamiento de la diversidad comenzó con la Ley General de Educación (LGE) de 1970, donde se indicaba que las necesidades educativas asociadas a la discapacidad física, psíquica o sensorial debían recibir una respuesta educativa paralela a la educación ordinaria, es decir, que debía de separarse la educación

especial de la ordinaria. Aunque, no es hasta la creación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 cuando se implantó por primera vez en España un “sistema único de enseñanza”, con el que se deja de lado la idea de segregar la educación especial de la ordinaria, estableciendo objetivos educativos iguales para todos y con la necesidad de adecuar las enseñanzas a las características de todos los alumnos (Jiménez y Hernández-Valle, 2002). Asimismo, se incluye a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje desde necesidades puntuales y transitorias, a las permanentes y más graves. Con esta ley se produce un cambio en la visión de las dificultades ya que se comienza a dar importancia a los factores ambientales y a la respuesta educativa adecuada.

Ese cambio surge con el concepto de necesidades educativas especiales y su percepción a partir de los principios de normalización e integración. El término de necesidades educativas especiales apareció por primera vez en el informe Warnock de 1978 que defendía que el sistema educativo y los recursos que ofrecen deben ser para que cualquier alumno con NEE alcance los objetivos educativos (Jiménez y Hernández-Valle, 2002). De hecho, un alumno con NEE presenta más dificultades que sus compañeros en el acceso a los contenidos que marca el currículum y precisa de adaptaciones curriculares para su adquisición.

La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG) de 1995 incluye a los alumnos con situaciones culturales o sociales desfavorecidas en la categoría de NEE y, la siguiente, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 incorpora a los alumnos extranjeros y la superdotación intelectual.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, que deroga todas las anteriores, incorpora el principio de equidad orientado a todo el alumnado. Además, reemplaza las necesidades educativas especiales por Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), incluyendo por primera vez una categoría para los alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Esto se vería representado del siguiente modo en la *Figura 1*:

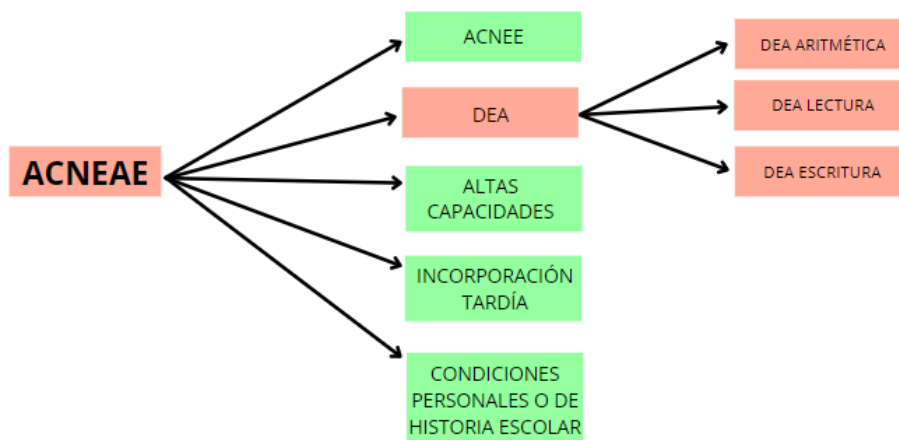


Figura 1. Esquema de las ACNEAE LOE. FUENTE: Creación propia.

En cuanto a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, la norma nacional no define las dificultades específicas de aprendizaje, sino que pasa a ser una competencia de cada comunidad autónoma (Jiménez, 2019). En Castilla y León se regula a través de la ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, y la Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León, que modifica la clasificación propuesta en la LOE de la siguiente manera (Figura 2):

ACNEAE	Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).
	Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa (ANCE).
	Altas Capacidades.
	Dificultades de Aprendizaje y/o bajo rendimiento académico.
	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Figura 2. Tabla ACNEAE LOMCE. FUENTE: Creación propia.

Situando a los alumnos con DEA dentro de las dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento, y definiéndolos como a aquellos que presentan alteraciones en los procesos psicológicos básicos necesarios para la adquisición y uso de habilidades de lectura, escritura y matemáticas. Además, no pueden ser derivadas de alguna discapacidad

psíquica, física o sensorial, ni se debe a circunstancias socioculturales. Para considerarse DEA debe presentar un retraso de al menos dos años en lectura, escritura, matemáticas o lectoescritura.

Y, en la actualidad, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) de 2020, impulsa a los centros ordinarios para que cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Además, impulsa la detección precoz y atención temprana de las dificultades desde la educación infantil. En dicha ley se reorganizan las categorías de los ACNEAE y desaparece la categoría de Dificultades Específicas de Aprendizaje, y la incluye en las necesidades educativas especiales. Se dispone del siguiente modo (*Figura 3*):

ACNEAE	Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).
	Alumnos con Retraso Madurativo.
	Trastornos del Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación.
	Trastornos de Atención o de Aprendizaje.
	Alumnos con Desconocimiento Grave de la Lengua de Aprendizaje.
	Alumnos con Situación de Vulnerabilidad Socioeducativa.
	Altas Capacidades Intelectuales.
	Alumnos de Incorporación Tardía al Sistema Educativo por Condiciones Personales o de Historia Escolar.

Figura 3. Tabla de las ACNEAE LOMLOE. FUENTE: Creación propia.

Desde el punto de vista de la identificación de las DEA, se promueve una identificación temprana para dar respuesta a las necesidades del alumno de la manera más rápida posible y evitar el fracaso escolar. El modelo más utilizado actualmente y el que más se adapta a la normativa vigente de prevención y detección temprana es el Modelo de Respuesta a la Intervención.

3.1.2. RTI y Modelo de Discrepancia

El modelo “*Response to Intervention*” o Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI), es un nuevo enfoque con el que identificar tempranamente a los alumnos en riesgo de tener dificultades de aprendizaje, y con ello resultados académicos inferiores a lo estimado. Para ello se les hace un seguimiento del progreso, proporcionando

intervenciones con validez empírica, y ajustando su intensidad y naturaleza en función de la respuesta del alumno (Jiménez, 2016).

Según Lorente et ál. (2012), la educación se apoya en la evidencia científica por la necesidad de demostrar las decisiones tomadas en hechos científicos y una metodología experimental. El modelo RTI es procedente de un ámbito sanitario, por ello, la implementación de una respuesta educativa temprana en el proceso educativo debe basarse en la evidencia científica. De hecho, en el ámbito de la educación se ha incorporado una visión científica por medio de los datos proporcionados por la neuroeducación para mejorar la atención a la diversidad, ya que es necesario conocer el modo en que aprenden los alumnos para proporcionarles una enseñanza adecuada. De este modo, la colaboración entre profesionales del ámbito sanitario y del ámbito educativo permite la creación de políticas educativas con el objetivo de alcanzar un desarrollo óptimo de las competencias de los alumnos, adaptándose a las necesidades de todos ellos.

El país pionero en incluir el modelo de Respuesta a la Intervención fue Estados Unidos en el año 2004, con la reautorización de la ley “*Individuals with Disabilities Education Improvement Act*” (IDEA), conocida en su traducción al español como “Ley de Mejora de la Educación de las Personas con Discapacidad”. Esta ley promueve el uso de este modelo como alternativa a criterios anteriores como la discrepancia entre el coeficiente intelectual (CI) y el rendimiento de los niños para identificar dificultades de aprendizaje (DA), promoviendo una intervención temprana para estos alumnos (Fuchs y Fuchs, 2006).

En España no se implantó hasta el año 2010, siendo las Islas Canarias las primeras en incluirlo entre sus competencias como un método de intervención temprana para alumnos con dificultades. Con ello se pretendía que el problema se identificara a tiempo, evitando convertirse en una dificultad mayor y con el objetivo del progreso adecuado del alumno (Jiménez, 2019). Dicho modelo cuenta con varios niveles para ayudar a los alumnos con dificultades de aprendizaje (DA) y, gracias a ello, se puede realizar una evaluación del progreso en cada nivel ajustando la intensidad de la intervención a sus necesidades (Dexter y Hughes, 2011).

Durante mucho tiempo, el método más utilizado para identificar alumnos con DA ha sido el modelo de discrepancia entre el coeficiente intelectual (CI) y el rendimiento del alumno. Muchos autores lo han criticado por ser un modelo “ateórico”, es decir, es un

modelo que asigna la etiqueta de DA de un modo arbitrario y que no ofrece apoyos a otros niños que también lo necesitan y no cumplen los objetivos propuestos. Este modelo también es conocido como “*Wait to Fail*”, o en su traducción al español “Esperar al fracaso”, que produce un gran desajuste en el rendimiento de los alumnos en comparación con sus compañeros para que se considere DA (Fuchs y Fuchs, 2006). Además, uno de sus requisitos es esperar un mínimo de dos años para confirmar un desajuste curricular y diagnosticar un posible DA, lo cual llega demasiado tarde para poner en marcha una intervención que permita al alumno seguir el ritmo del aula sin gran disonancia. Esto genera en el alumno una indefensión aprendida que marcará el futuro de su evolución educativa, así como una gran desmotivación y frustración por no avanzar como sus compañeros, perdiendo el interés por el aprendizaje. De hecho, se considera que quizá ese retraso no sea generado por una discapacidad o una dificultad de aprendizaje, sino que lo produzca una enseñanza inadecuada (Jiménez, 2019).

En algunos estudios realizados en España, como Jiménez, Siegel, O’Shanahan y Ford (2008), aseguran que el CI no influye en el aprendizaje de la lectura, ya que no existen diferencias en las habilidades de áreas instrumentales básicas entre normolectores y los que presentaban alguna dificultad. Concluyeron en que son los procesos cognitivos (atención, memoria de trabajo, conciencia fonológica...) los que permiten una evolución u otra, con independencia del CI (como se cita en Jiménez, 2019)

El modelo “*Wait to Fail*” es todo lo contrario a la intervención temprana propuesta por el modelo RTI, considerada como una solución para la reasignación de recursos para todos los alumnos que los precisen, ya que antes de la reautorización de la ley IDEA, muchos alumnos que lo necesitaban se quedaban fuera de la prestación de apoyos. Por ello, la RTI al utilizar una instrucción basada en la evidencia, debería colaborar en la disminución de los alumnos identificados con discapacidad por adaptarse en la detección de las necesidades reales de todos los alumnos (Fuchs y Fuchs, 2006).

Asimismo, Fuchs y Fuchs (2006), afirmaron que la intervención sirve para cumplir dos propósitos de la RTI. En primer lugar, para proporcionar una instrucción temprana y eficaz a los alumnos con dificultades y, en segundo lugar, para proporcionar un medio válido con el que evaluar las necesidades de los alumnos. Dicho de otro modo, hacer uso de la intervención como una prueba que permita identificar a los alumnos con dificultades de aprendizaje de manera precoz para poder proporcionarle una instrucción

adecuada a sus necesidades educativas y valorar los apoyos que éste requiere. Además, se puede comprobar el crecimiento o los avances del alumno gracias al rendimiento obtenido en dichas pruebas aplicadas una vez por trimestre del curso escolar.

La ventaja de la intervención en el aula es la comparación del nivel de todos los alumnos y poder crear un marco normativo en función de las características de la clase. De este modo, se puede hacer uso del corte tradicional de 1.5 desviaciones típicas por debajo de la media para identificar a los alumnos con dificultades. En caso de realizarse con el protocolo de tratamiento estándar de los datos, el marco normativo obtenido sería con un grupo reducido de alumnos que presentasen dificultades en la lectura, por lo que no sería fiable (Fuchs y Fuchs, 2006).

3.1.3. Características principales del modelo RTI

En el presente trabajo, se va a relacionar el modelo de la RTI principalmente con las habilidades de lectura por lo que, para una correcta enseñanza de la lectura temprana, el curriculum básico debería basarse en el informe del *National Reading Panel* (NRP, 2000). En él se incluyen un conjunto de conocimientos que definen los **cinco componentes** que los alumnos deben interiorizar para convertirse en buenos lectores.

El primero es la conciencia fonológica (CF), es una habilidad metalingüística que permite captar y manipular las unidades más pequeñas del lenguaje (palabra, sílaba y fonema). A diferencia del habla, la conciencia fonológica no es una habilidad innata del ser humano, por lo que es necesaria una enseñanza explícita y sistemática. Si no se adquiere correctamente se tendría en cuenta como un indicador de riesgo de dificultades lectoras. El segundo es la fonética o principio alfabético, que es imprescindible para identificar las palabras escritas y poder aplicarle las reglas de conversión grafema-fonema (traducción de cada fonema a una letra), aprendidas también de forma explícita. De hecho, si no se automatizan surgen dificultades con la decodificación de palabras y, por ende, dificultades en la comprensión lectora. El tercero es la fluidez lectora, conocida como la capacidad para leer palabras de un modo rápido y preciso. Además, la comprensión lectora puede verse afectada, ya que si no está automatizado este proceso consumirá demasiados recursos cognitivos como para comprender el texto. El cuarto es el vocabulario, que para ser un buen lector es necesario poseer un gran número de palabras y saber cuándo y cómo utilizarlas. Y, el último es la comprensión lectora, que es la

capacidad de entender un texto y realizar inferencias sobre su contenido. Para conseguir una buena comprensión lectora, es necesario tener automatizados el resto de los componentes (Jiménez et ál., 2011). Es este componente el que tomará más relevancia en el presente estudio.

Por otro lado, con respecto a los elementos del modelo RTI, según Jiménez (2016), éste cuenta con cuatro **elementos principales**, que son el proceso de cribado, el seguimiento del progreso de aprendizaje, el sistema multinivel y la toma de decisiones basada en datos. Para implementarlo de un modo adecuado, los profesionales deben formarse correctamente y deben incluirse indicadores de evaluación del progreso de aprendizaje, así como materiales de instrucción de habilidades instrumentales (lectura, escritura y matemáticas) diseñados según la investigación científica.

- Cribado universal

En cuanto al **cribado universal** o 'screening', es una estrategia utilizada con todos los alumnos de un aula para fomentar la inclusión. Es el primer paso del modelo para identificar alumnos con riesgo de tener dificultades de aprendizaje de un modo temprano. Los factores de riesgo de dificultades en alumnos pueden estar relacionados con un área curricular de aprendizaje, factores contextuales (características demográficas, estatus socioeconómico, características de la escuela y del aula o maestro) y/o factores intraindividuales (atencionales, de competencia académica, de comportamiento y lenguaje). Por ello, es necesario identificar esos riesgos de forma temprana para conseguir la participación de los servicios de prevención antes de la aparición de déficits académicos importantes, y con ello obtener la normalidad en un adecuado desarrollo de las habilidades instrumentales básicas instruidas en un aula (Jiménez, 2019).

En cuanto a las medidas del cribado universal consisten en evaluaciones simples y breves que se centran en habilidades específicas, en este caso de la lectura, como lo es la conciencia fonológica o la comprensión lectora, y cuyos resultados son altamente predictivos de identificar alumnos en riesgo (Jenkins, 2003, como se cita en Dexter y Hughes, 2011). Deben ser útiles para identificar alumnos rindiendo por debajo del resto e implementadas en todo caso por el maestro del aula. Dicha evaluación debe basarse en el currículo para calcular el rendimiento de los alumnos mediante el uso de pruebas

rápidas, dinámicas y estandarizadas, para que los alumnos no aborrezcan su realización y consigan obtener los resultados más fiables posibles (Jiménez, 2019).

Es necesario conseguir exactitud en la clasificación de los resultados obtenidos de las pruebas de evaluación. Necesitan tener la capacidad de detectar alumnos con un posible riesgo de tener dificultades de aprendizaje, también conocido como grado de sensibilidad, y la capacidad de identificar con exactitud a los alumnos que no están en riesgo, conocido como el nivel de especificidad. Además, para construir y/o seleccionar herramientas de cribado adecuadas deben examinarse teniendo cuidado al establecer puntos de corte con alta sensibilidad y especificidad. En caso de no ser posible, se recomienda sacrificar la especificidad por la sensibilidad, con un mínimo del 90% (Jiménez, 2019). De este modo se trata de evitar errores como la sobreidentificación de alumnos en riesgo (falsos positivos) y la no identificación de alumnos con DEA (falsos negativos) (Jiménez, 2019).

Aun así, en algunas ocasiones, el cribado universal en una fase temprana presenta dichos errores. Considerando los falsos positivos como alumnos en riesgo que no lo son, y los falsos negativos como alumnos sin riesgo que en pruebas posteriores obtienen resultados por debajo del criterio establecido (Jenkins, 2003, como se cita en Dexter y Hughes, 2011). Por ello, Fuchs et ál. (2007), afirmaron que para que un sistema de prevención funcione de un modo eficaz, los procedimientos establecidos para determinar a los alumnos en riesgo deben alcanzar un porcentaje alto de verdaderos positivos y, al mismo tiempo, debe identificar un grupo en riesgo limitando los falsos positivos (como se cita en Jiménez, 2019).

El cribado se realiza mediante dos etapas, que obtienen mayor apoyo en la actualidad por su carácter empírico. La primera, excluye a los alumnos que no están en riesgo mediante una medida breve y de rápida administración, y la segunda, se centra en los alumnos que no superan el primer cribado, aunque el estado de riesgo no esté definido. Con ello se pretende reducir el número de falsos positivos con una evaluación más precisa (Jiménez, 2019).

Hoy por hoy, aún no existe un claro consenso sobre los criterios que deben de utilizarse para la identificación de alumnos en riesgo del nivel 1 del modelo RTI. Aunque algunos investigadores, haciendo uso de un enfoque normativo, establecen un punto de corte para que los estudiantes que cuyo rendimiento es inferior al criterio se consideren

en riesgo. A modo de ejemplo, se establece como punto de corte el percentil 25, por lo que todos los alumnos que obtengan una puntuación inferior a ese percentil en la prueba de cribado pueden ser considerados de riesgo. Aunque, debido a la existencia de diferentes convenciones acerca de las puntuaciones de corte, la gravedad de las dificultades y los niveles de riesgo es complicado generalizar los porcentajes de alumnos en riesgo entre las medidas y las muestras. Existen dos modos para seleccionar el punto de corte del criterio de percentil, el primero es una selección arbitraria de los percentiles, aunque con ello existe un mayor riesgo de obtener altos falsos negativos por las medidas utilizadas. El segundo, se obtiene estableciendo el punto de corte en función de los resultados obtenidos en el aula donde se realiza la prueba, con la que se obtiene sensibilidad y especificidad en los resultados (Dexter y Hughes, 2011).

Existe una gran duda sobre cuándo iniciar la identificación temprana, y según Jiménez (2019), el momento idóneo para realizarla se corresponde a primero de educación primaria, ya que se obtiene una mayor precisión que en la etapa de educación infantil debido a que ese es el momento en que están descubriendo las letras y aprendiendo a leer. De este modo, se obtiene una evaluación del alumnado efectiva, que permite proporcionar datos a futuros maestros. Por lo que también se recomienda utilizar la RTI como indicador del proceso, y realizarse mínimo tres veces por curso académico, siendo la primera evaluación la que permite situar a los alumnos en los diferentes niveles de intervención (Jiménez, 2019).

Por ello, se considera que el cribado es una pieza fundamental del modelo RTI para la identificación de alumnos con riesgo de dificultades de aprendizaje, ya que una identificación correcta permite que los alumnos reciban las intervenciones necesarias para suplir sus necesidades educativas (Dexter y Hughes, 2011).

- Seguimiento del progreso

Tras la aplicación del cribado universal, se realiza un **seguimiento** de la información obtenida en dicho proceso de los alumnos que presentan alguna dificultad de aprendizaje.

El seguimiento del progreso se utiliza para evaluar el progreso o el rendimiento de los alumnos en las áreas de riesgo que han sido identificadas por el cribado universal. A través del seguimiento, los profesores o profesionales determinan si a los alumnos les

está beneficiando el programa de instrucción que le ha sido asignado en función de sus necesidades. Asimismo, también identifica a los alumnos que no progresan adecuadamente y ayuda a crear programas de intervención que sean eficaces para los estudiantes que no siguen una instrucción típica (Fuchs y Stecker, 2003). Además, mediante las evaluaciones trimestrales se consigue predecir el futuro desarrollo de los alumnos en situación de riesgo, cuyo rendimiento o ratio de mejora es drásticamente inferior a sus compañeros (Compton et ál., 2006, como se cita en Jiménez, 2019).

Para medir el progreso del alumno se compara el ritmo de aprendizaje esperado, en función de las normas de su sistema educativo, y el ritmo de aprendizaje real que se representa en la instrucción. De este modo, el profesor comprueba ese progreso y consigue calibrar la eficacia de la enseñanza y ajustar la instrucción para dar respuesta a sus necesidades. Cuando a un alumno se le identifica de riesgo en el nivel 1, el progreso se le supervisa con frecuencia, mínimo una vez al mes, aunque lo ideal sería hacerlo cada quince días o una vez por semana. Si el alumno no responde a la instrucción del nivel 1, se le pasa al nivel 2, donde la instrucción aumenta su intensidad y se realiza en pequeños grupos, con una supervisión más frecuente de su progreso. En caso de no superar tampoco el nivel 2, se le situaría en un nivel 3, con una instrucción aún más intensa y más frecuente de modo individual. La falta de respuesta suele medirse mediante una puntuación de corte de percentil en una prueba referida a la norma (Jiménez, 2019).

Según el *National Center on Student Progress Monitoring* existen unos posibles beneficios del seguimiento del progreso cuando se aplica correctamente, incluyendo un aprendizaje más rápido de los estudiantes porque la instrucción es adecuada, las decisiones de instrucción más informadas, documentación del progreso de los estudiantes con fines de responsabilidad, una comunicación más eficiente con las familias y los profesionales sobre el progreso de los estudiantes, mayores expectativas para los estudiantes por parte de los profesores y, posiblemente, menos derivaciones a la educación especial (como se cita en Jiménez, 2019).

Las medidas eficaces de seguimiento del progreso deben ser cortas y fáciles de administrar. Hay autores, como Fletcher et ál. (2007), que apoyan el uso de medidas cortas en áreas como la fluidez, la precisión de palabras, las matemáticas y la ortografía. En cambio, en áreas como la comprensión lectora y la composición existe menos investigación, ya que sus cambios son menos rápidos y los métodos para su evaluación

del progreso necesitan desarrollarse durante períodos de tiempo más largos (como se cita en Jiménez, 2019).

Asimismo, el seguimiento de los resultados permite un feedback sobre la calidad instruccional del programa implementado, considerándose un sistema evaluativo dinámico que permite medir cambios en el rendimiento a través del tiempo. Sin embargo, los test estandarizados para la evaluación del progreso no están diseñados para ser administrados varias veces al año, por lo que se debería buscar alternativas para obtener datos fiables (Jiménez, 2019).

Por ello, existen métodos para realizar estas evaluaciones como son el ‘*Computer Adaptive Testing*’ (CAT) o el ‘*Curriculum Based Measurement*’ (CBM) (Deno, 1985), los cuales son extraídos directamente de materiales instruccionales usados por maestros u otras fuentes, como son las “Medidas Objetivas Generales” (GOM, Fuchs y Deno, 1985) o los “Indicadores Dinámicos de Habilidades Básicas” (DIBS, Shin, 1989). La utilidad y validez de estos métodos se basa en la identificación de habilidades tempranas de lectura, escritura y matemáticas, y evaluar el crecimiento de habilidades de forma eficiente y fiable.

El más utilizado y con medidas respaldadas en la investigación científica para medir el progreso de los alumnos es el ‘*Curriculum Based Measurement*’ (CBM) o la “Medición Basada en el Plan de Estudios”, en su traducción al español. Esta forma de evaluación describe la competencia académica de los alumnos en lectura, ortografía y/o matemáticas, permitiendo realizar el seguimiento del desarrollo académico y mejorar el rendimiento de los alumnos. Además, se puede utilizar con todos los alumnos de aula y así comprobar si la instrucción funciona y, en caso de no funcionar, sirve para mejorar el programa educativo (Dexter y Hughes, 2011). Incluye dos tipos de evaluación, la evaluación frecuente para registrar el crecimiento y ajustar la intervención para adecuarse a las necesidades del alumno, y la evaluación formativa que se emplea mientras la instrucción está ocurriendo y registra el periodo de tiempo necesario. Además, gracias a su proyección gráfica, facilita la toma de decisiones de acuerdo con la información del crecimiento para predecir los éxitos o fracasos del alumno y el objetivo principal de prevenir las dificultades (Jiménez, 2019).

En principio, las tres medidas pioneras en la aplicación del CBM son la “Fluidez en la Lectura Oral” para medir el incremento de la competencia lectora a través de

puntuaciones frecuentes (Deno, Mirking y Chiang, 1982), que consiste en leer un texto en un minuto y la puntuación se obtiene a través del número correcto de palabras leídas. Los “Textos Mutilados”, que son textos donde faltan palabras y los alumnos deben elegir la palabra correcta de cada hueco, en un tiempo estimado de 1 a 3 minutos en voz baja. Y, la “Lectura de Palabras”, que se desarrolla mediante la lectura en voz alta de una lista de palabras frecuentes en un minuto, puntuando solo las que se han leído correctamente. Siendo la medida más utilizada la segunda por su relación con la comprensión lectora (como se cita en Jiménez, 2019).

A través de ellas se obtienen puntos de referencia estáticos para comprobar el logro de las puntuaciones recomendadas por las instituciones educativas y las ratios de crecimiento experimentados por los alumnos.

- Toma de decisiones

En cuanto a la **toma de decisiones** basadas en datos empíricos, la intensidad de la intervención aumenta o disminuye en función de las necesidades que presenta el alumno. Esas decisiones dependen de dos factores: del nivel, que hace referencia al rendimiento del alumno en un momento temporal estático, y del crecimiento, que es la cantidad de progreso del alumno a través del tiempo. Por lo que el centro debe tener una plantilla flexible que permita aplicar distintos roles en diferentes componentes del modelo.

Según Jiménez (2019), los profesores deben de estar entrenados en módulos sobre la aplicación del sistema, de sus contenidos y el uso de las herramientas para medir el progreso. Además, los centros cuentan con una asistencia técnica de los supervisores que los acompañan durante todo el proceso para aconsejar sobre la puesta en marcha y seguimiento del modelo.

La información que se recoge de los datos son la habilidad de rendimiento del alumno y la adherencia del modelo a la puesta en práctica, así como de los indicadores de calidad instruccional. Dichos datos se implementan a niveles diferentes, el primero es el nivel estatal y de distrito, que se encamina hacia la aplicación de leyes, la orientación y la asignación de recursos necesarios. El segundo es el nivel escolar, basado en la validez del marco instruccional, en la alineación de niveles y la asignación de recursos al centro. El tercero es el nivel de curso, para la evaluación de contenidos curriculares e instruccionales como la duración o la intensidad. Y, el último es el nivel de estudiante,

para la identificación de alumnos en riesgo de tener dificultades de aprendizaje, la determinación de áreas o habilidades especiales que necesitan más intervención y el control del progreso para obtener la trayectoria del alumno. Gracias a estos datos se puede observar el funcionamiento del modelo RTI a través de indicadores como la mejora de los resultados de los alumnos en las áreas en las que se ha intervenido, el grado de satisfacción de todos los participantes en su aplicación, tanto tutores como alumnos, y el buen pronóstico de sostenibilidad (Jiménez, 2019).

Para mover a los alumnos por los diferentes niveles del modelo se tiene en cuenta la puntuación obtenida en las pruebas de cribado y en el control del progreso del rendimiento de los alumnos. En caso de ser inferior al nivel de los compañeros de clase, la intervención se intensifica para alcanzar ese nivel y superar las dificultades. No obstante, si se obtienen los mismos resultados o similares que en pruebas anteriores, el alumno se mantiene en el nivel en el que está con la realización de dos mediciones adicionales en el curso para adecuar dicha intervención en caso de ser necesario.

El registro de datos se realiza mediante una evaluación precisa y consistente, con una frecuencia, duración e intensidad adecuadas al protocolo previamente diseñado. Los alumnos son los que transitan a través de los diferentes niveles de apoyo que ofrece el modelo RTI para suplir sus dificultades (Jiménez, 2019).

- Sistema multinivel

Se puede decir que el modelo RTI se trata de un **sistema multinivel**, consiguiendo la integración de la educación general y especial, desglosando los niveles de prevención e identificación de dificultades de aprendizaje y creando un vínculo de funcionamiento por niveles. Con ello se consigue un beneficio para todos los alumnos del aula, no solo para los que son considerados de riesgo (Jiménez, 2019). El modelo RTI consiste en un sistema piramidal, siendo la base el nivel uno con una intensidad baja, y el extremo superior el nivel tres con una intervención individual, sistemática e intensiva.

Según Fuchs y Fuchs (2006), el aumento de la intensidad de las intervenciones se consigue con una instrucción más centrada en el profesor, sistemática y explícita, llevándola a cabo más frecuentemente y aumentando su duración. Asimismo, esta intensidad aumenta con la creación de grupos de alumnos más reducidos con dificultades homogéneas y recurriendo a instructores con mayor experiencia.

En un primer momento, el modelo contaba con cuatro niveles de intervención, pero tras varios estudios, algunos autores han considerado que la existencia de tres fases es suficiente para conseguir una buena intervención. Aun así, siguen existiendo discrepancias entre algunos profesionales en función del enfoque establecido. Algún autor como Grimes (2002), considera que los niveles de la intervención sustituyen a la evaluación que se les aplicaba a todos los niños de los que se sospechaba que tenían alguna dificultad de aprendizaje, por lo que defiende la idea de que existan más niveles para mejorar la prevención. Sin embargo, otros autores, como Telzrow, McNamara y Hollinger (2000), consideran que dichos niveles son parte de una evaluación más completa y tradicional, por lo que abogan por menos niveles, ya que lo consideran un método de identificación y clasificación de necesidades de aprendizaje (como se cita en Fuchs y Fuchs, 2006).

Por lo que actualmente existen tres niveles de intervención, el nivel 1 incluye una instrucción más general, con una intervención para todo el grupo y una intensidad más leve. El nivel 2, establece pequeños grupos con dificultades similares con una intensidad más amplia y una intervención más frecuente. Y, por último, en el nivel 3, la intervención se convierte mucho más intensa, ya sea a nivel individual o en grupos reducidos de 2 o 3 alumnos, con una frecuencia diaria (Fuchs y Fuchs, 2006).

El cribado universal, junto con la evaluación del progreso, aporta la información necesaria para cambiar al estudiante de nivel en función de sus necesidades, determinando si la mayor parte de los alumnos evolucionan del modo esperado (Lorente et ál., 2012). El modelo en pirámide se caracteriza por evaluar a todos los alumnos de un mismo aula en diferentes momentos del curso. Partiendo del 100% de los estudiantes a los que se les realiza el cribado, se “rescata” al 80%, es decir, se previene un progreso inadecuado en la superación de los objetivos establecidos en el currículum, con una intervención leve o ninguna para dar minimizar las dificultades que presenten. En la siguiente evaluación, del 20% de los alumnos que presentaban alguna dificultad, el 15% de los alumnos mejora mediante una intervención más intensiva y frecuente. Al final queda un 5% de alumnos que son los que realmente tienen necesidades educativas específicas. Con esta medida se detectan rápidamente dichas dificultades, y se interviene todavía más intensivamente y de forma individual (*véase Figura 4*).

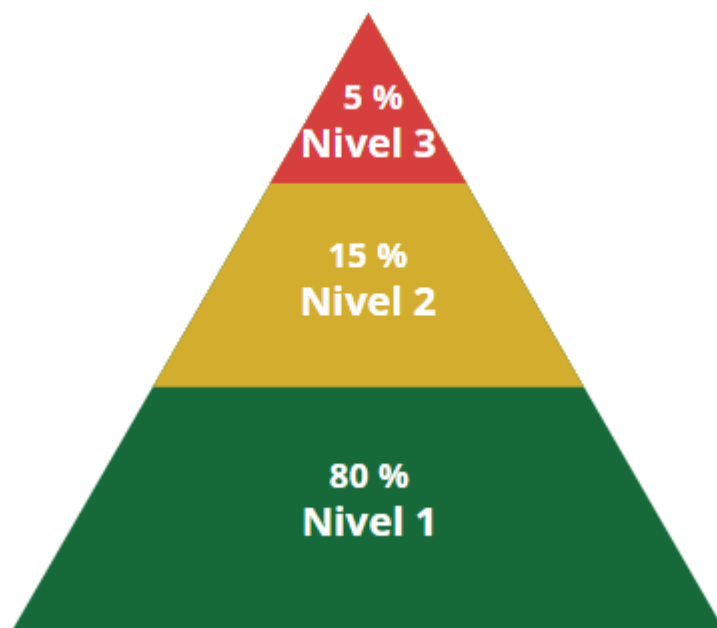


Figura 4. PIRÁMIDE MODELO RTI. FUENTE: Creación Propia.

Según Feifer (2008) y McCook (2006), es necesario incidir en que el modelo de la RTI no proporciona un diagnóstico, ni pretende identificar las características intrínsecas del alumno que justifiquen una determinada dificultad de aprendizaje, sino que proporciona todos los recursos instruccionales posibles que permitan disminuir los problemas derivados de un déficit en el currículum o en las metodologías instruccionales (como se cita en Dexter y Hughes, 2011). Dicho de otro modo, el modelo de la RTI aporta la base sobre la que se deben establecer respuestas educativas y recoger el progreso de todos los alumnos.

Además, en un informe de la Comisión Presidencial sobre la Excelencia de la Educación Especial de 2001 se afirmó que muchos problemas que tienen los alumnos con dificultades de aprendizaje están más relacionados con una instrucción inadecuada, más que con las dificultades que pueda tener el propio alumno (Dexter y Hughes, 2011).

El modelo RTI propone una modalidad agrupamiento, que consiste en un tamaño de grupo variable que condiciona la efectividad de la instrucción (Elbamn, Vaughn, Hughes y Moody, 1999). Cuanto menor es el tamaño del grupo mejor es la interacción, la instrucción individual y el control del progreso del alumno. Consiguiendo así la siguiente distribución por niveles: en el nivel 1 la agrupación es flexible, debido a que se realiza en el aula ordinaria, independientemente de los alumnos que la formen. El nivel 2

consigue una instrucción óptima con grupos de 3-5 o 4-8. Y, el nivel 3, con ratios 1:1 o máximo 1:3 con grupos homogéneos de dificultades similares (Jiménez, 2019).

En cuanto al *nivel 1*, se trata de una instrucción primaria aplicada a todos los alumnos de un aula ordinaria, por lo que la instrucción obtendría una respuesta de grupo heterogénea. En relación con el tipo de instrucción, generalmente se realiza mediante el programa básico ‘*Core Ready Programs*’ o ‘*Basal Reading Programs*’, cuyos contenidos son esenciales para el aprendizaje de la lectura en primeros años. En ellos se incluyen los cinco componentes principales de la lectura establecidos por la *National Reading Panel* (NRP, 2000) mencionados anteriormente. El tiempo destinado a la intervención es el mismo que se dedica a la instrucción del área instrumental básica en el aula ordinaria, y cuya evaluación se realiza una vez por trimestre (Jiménez, 2019).

El *nivel 2*, es una instrucción secundaria, en el que se encuentran los alumnos que han obtenido una baja puntuación en el nivel 1. Se realiza en pequeños grupos, con la posibilidad de realizarlo en el aula ordinaria o fuera, con una frecuencia diaria o varias veces por semana con una duración entre 30 y 40 minutos por sesión, para prevenir y evaluar la respuesta. La evaluación debe de ser más frecuente que en el nivel anterior, por lo que se realizaría mínimo una vez al mes, y así comprobar los progresos del alumno y realizar los ajustes pertinentes de la instrucción.

En relación con el tipo de instrucción, en este nivel se encuentran los alumnos que no responden en el nivel 1, por lo que dicha intervención se intensifica y la instrucción se aplica de manera explícita, proporcionando oportunidades prácticas y dinámicas de diferentes actividades. En este nivel se incrementa el compromiso y el aprendizaje, consiguiendo evidencia empírica y trabajando con los componentes de aprendizajes instrumentales básicos, a través de plataformas como “Plataforma web Letra, Primate y Trazo” (Jiménez, 2019). Dicha formación es mediante material complementario al nivel 1 en pequeños grupos de 2 a 4 alumnos, además, los docentes establecen intervenciones más intensivas junto con modificaciones del currículum en la rutina diaria (Lorente et ál., 2012). El tiempo de instrucción pasa a ser entre 3 y 5 veces por semana durante sesiones de 20 o 40 minutos (Gersten et ál. 2008, como se cita en Jiménez, 2019). Con una intervención mayor se estiman mejores resultados, adaptando el tiempo dedicado a cada habilidad instrumental en función de las necesidades del alumno.

Y, el **nivel 3**, es una instrucción terciaria, en la que se incluye a los alumnos que no responden a la intervención del nivel 2. Se considera educación especial, por lo que los grupos pasan a ser entre 1 y 3 alumnos con dificultades homogéneas. Dicha instrucción se aplica todos los días en sesiones entre 45 y 60 minutos, ajustándola a las necesidades del alumno. En este nivel, la evaluación se realiza mínimo una vez por semana y se realiza una evaluación más amplia con pruebas de diagnóstico de DEA (Jiménez, 2019). El tipo de instrucción de este nivel será más intensivo. Gersten et ál. (2008) aportaron la teoría de la “doble dosis”, que consiste en repetir en dos sesiones la misma tarea añadiendo ejercicios (como se cita en Jiménez, 2019). Las puntuaciones y el progreso obtenido modifican la instrucción y las pruebas diagnósticas de DEA (Jiménez, 2019).

3.1.4. Enfoques del modelo RTI

Existen dos enfoques del modelo principalmente: la resolución de problemas y el protocolo de tratamiento estándar. El primero, también conocido como ‘*Problem solving approach*’ consiste en un enfoque preventivo y de identificación. Se caracteriza por diseñar una evaluación y una intervención individualizada para cada niño, lo cual se considera tanto una debilidad como una fortaleza. Este enfoque personalizado es una debilidad porque requiere mucho tiempo hacer una buena adaptación a todas las necesidades de un estudiante. Sin embargo, esa misma característica se convierte en una fortaleza, consiguiendo adaptarse a la perfección a las necesidades educativas que precise y, de este modo, brindarle de los apoyos que requiera (Fuchs y Fuchs, 2006). Para aplicar este enfoque es necesario, en primer lugar, identificar el problema y la causa de éste, es decir, si el problema ocurre por un déficit en la adquisición (porque no puede hacerlo) o un déficit en el rendimiento (por falta de oportunidades o refuerzo). Posteriormente se desarrolla un plan para tratar dicho problema y se implementa en el aula y, finalmente, se evalúa la eficacia de dicha intervención (Jiménez, 2019).

Por otro lado, el protocolo de tratamiento estándar o ‘*Standard Treatment Protocol Approach*’ se convierte en una alternativa al enfoque de la resolución de problemas, que consiste en un enfoque estándar y sistemático que ofrece una intervención para todos los alumnos con dificultades similares en un área curricular (Jiménez, 2019). Esto se traduce en un ensayo con una duración fija por su formato ya predeterminado y una intervención igual para todos (Fuchs y Fuchs, 2006). Este enfoque posee un fácil

control de su implementación, por lo que su fidelidad se debe a la sistematicidad de la aplicación. Además, es necesario que todos los profesionales que formen parte de su instrucción reciban apoyo y asesoramiento regular. A diferencia del enfoque de resolución de problemas, éste diferencia los problemas que presentan los alumnos en déficit cognitivo y déficit en práctica, siendo este último debido a una instrucción inadecuada por parte de los profesionales (Jiménez, 2019).

Estos enfoques presentan tanto similitudes como diferencias. En cuanto a las similitudes se puede observar que ambos ofrecen planes validados empíricamente, defienden la intervención temprana, realizan una evaluación del progreso para la toma de decisiones, hacen uso del cribado universal, su intervención se basa en un sistema multinivel de prevención y evitan trasladar a los servicios de educación especial de un modo inapropiado. Por otro lado, las principales diferencias son que el protocolo estándar presenta una instrucción más controlada con procedimiento guiados, lo que le da mayor validez empírica. Mientras que la resolución de problemas es más sensible a las diferencias individuales entre los alumnos. Además, tampoco coinciden en la toma de decisiones ni en el número de sesiones para la intervención.

No obstante, posteriormente ha surgido un nuevo enfoque mixto o híbrido que contiene la ventaja de los dos anteriores. En él se incluyen indicadores asociados a las dificultades de aprendizaje que permiten la creación de un marco de identificación más preciso para la detección de alumnos en riesgo. La Oficina de Programas de Educación Especial del Departamento de Educación de Estados Unidos propone tres criterios para la identificación: alumno con bajo rendimiento, evidencia de que la respuesta a la intervención es insuficiente y que el logro académico no se relaciona con factores excluyentes como la discapacidad intelectual o los déficits sensoriales (Jiménez, 2019).

3.2. Comprensión lectora

3.2.1. Comprensión oral y escrita

Las personas tenemos dos niveles de comprensión, por un lado, está la comprensión oral del lenguaje hablado y, por otro lado, la comprensión lectora del lenguaje escrito.

El lenguaje oral es el medio principal mediante el que se comunican las personas, ya que permite la expresión y comprensión de información por parte de los interlocutores. Para que exista comunicación es necesario que las personas tengan intención de comunicarse y comprendan lo que dice la otra persona. De este modo, la comprensión oral se convierte en una actividad en la que participan varios procesos cognitivos, aunque también existen factores inherentes a las situaciones que pueden convertirse en obstáculos para la comunicación, por ejemplo, el ruido ambiental. Varios modelos teóricos han tratado de explicar el funcionamiento de la comprensión oral, y todos ellos coinciden en tres procesos. Para entender un mensaje oral, primero es necesario segmentar el lenguaje e identificar las características de los diferentes fonemas (unidades lingüísticas mínimas en las que se puede dividir una palabra) para crear una representación mental de las palabras, después se recupera toda la información léxica sobre ellas y, por último, esas representaciones se unen con el significado de cada palabra construyendo un significado global de todo el mensaje (González-Nosti y Cuetos, 2012).

Por otro lado, la lectura está basada en un código lingüístico que también precisa del uso de procesos cognitivos. Cuenta con dos enfoques, la perspectiva psicolingüística para el reconocimiento de palabras y los aspectos no específicos de la lectura, y el enfoque comunicativo-multimodal y sociocultural para establecer objetivos de lectura como un instrumento de uso social (Domínguez, 2020b).

Con la lectura de un texto se forma una representación mental de la información guiado por sus características y orientando hacia la comprensión. De este modo, se puede entender la comprensión como la adquisición de un conocimiento por parte del lector sobre la información del texto (Ripoll, 2012).

No obstante, Vallés (2005) define la comprensión lectora como una herramienta con la que acceder al conocimiento y construir la realidad, permitiendo el acceso a la cultura y al aprendizaje de diferentes áreas. Si un alumno alcanza una buena comprensión

desarrolla capacidades y funciones de procesamiento de la información como resumir la información, diferenciar lo importante de lo secundario o valorar la información obtenida.

En la comprensión lectora intervienen varios procesos de diferentes tipos. La forma más común de clasificarlos es mediante cuatro tipos. Los primeros son los procesos perceptivos encargados de extraer información visual mediante la identificación de las letras. Los segundos son los procesos léxicos encargados de identificar las palabras y relacionarlas con su significado. Los terceros son los procesos sintácticos encargados de reconocer la estructura de las oraciones y las relaciones entre sus componentes. Y, por último, los procesos semánticos que permiten acceder al significado de las oraciones, crear una representación global del texto y relacionarlo con los conocimientos del lector (Ripoll, 2012). Además, Vallés (2005) incluye dos procesos afectivos a los cuatro anteriores, la motivación para leer y los estados de ánimo producidos por la lectura que pueden influir en su rendimiento académico.

Por lo tanto, la comprensión lectora es entendida como el resultado de la interacción de dos capacidades: el reconocimiento de palabras escritas y la comprensión de la lengua oral. Las dificultades en la comprensión lectora pueden deberse a una o a las dos capacidades que intervienen. Los autores Gough y Tunmer en 1986 desarrollaron el Modelo Simple de Lectura (MSL) o *Simple View of Reading*, denominado de este modo porque solo contiene dos componentes y se considera un modo simple de conceptualizar la complejidad de la lectura (Domínguez, 2020b). Por lo tanto, la comprensión lectora sería el producto surgido de la decodificación y la comprensión oral, estas capacidades también son conocidas como habilidades específicas de la lectura y habilidades no específicas de la lectura (véase *Figura 5*).

$$\begin{array}{ccc} \text{Compresión Lectora} & = & \text{Decodificación} \times \text{Comprensión Oral} \\ (\text{CL}) & & (\text{D}) \quad (\text{CO}) \end{array}$$

Figura 5. Modelo Simple de Lectura. FUENTE: Creación Propia.

En primer lugar, las habilidades no específicas de la lengua escrita son comunes entre la comprensión oral y escrita, por ello se denominan no específicas de la lectura. Para alcanzar la comprensión es necesario que el lector conozca la mayor parte de las palabras que forman el texto, además de su sintaxis, los elementos pragmáticos y los

conocimientos previos que posea sobre el tema que trata el texto. Si no lo comprende de forma oral se puede sospechar que no tiene los recursos lingüísticos necesarios para comprenderlo de modo escrito.

Y, en segundo lugar, las habilidades específicas de la lengua escrita, el lector pone en marcha los procesos de reconocimiento de palabras escritas mediante los que identifica la palabra, le asigna un significado y la relaciona con todos los conocimientos previos que tenga sobre ella (morfológicos, pragmáticos...) y su representación ortográfica si la tiene. Estos procesos son automáticos y todos los conocimientos se encuentran en el “léxico interno”, entendido como una estructura mental en la que se almacenan todos los conocimientos. Existen “modelos del experto lector”, que incluyen los mecanismos que debe emplear un lector competente para establecer relaciones entre la representación gráfica de las palabras y el conocimiento lingüístico que posee y que permita ofrecer un significado a la palabra escrita. El modelo más influyente a lo largo de la historia ha sido el “*Modelo de la doble vía*” defendido por autores como Jorm y Share, 1983 o Coltheart, Rastle, Perry, Langdon y Ziegler, 2001. Este modelo consta de dos vías mediante las que acceder al significado de las palabras leídas. Una de ellas es la **vía directa o léxica** mediante la que se reconoce inmediatamente la palabra escrita y se empareja con la representación ortográfica almacenada en el léxico interno. A través de él se reconocen las palabras familiares de manera automática, rápida y con poco esfuerzo. Y, la otra es la **vía indirecta o fonológica** que necesita la mediación del lenguaje oral para poder acceder al significado de la palabra con la recodificación de los símbolos gráficos en unidades fonológicas. Para ello, se segmenta la palabra y se aplican las reglas de correspondencia grafema-fonema, asignando a cada letra escrita su valor fonológico. Posteriormente, la forma fonológica es utilizada para acceder al léxico y con ello a la información almacenada sobre esa palabra. Es utilizado en palabras que se leen por primera vez. Los lectores competentes lo realizan de forma inconsciente. Ambas vías realizan un funcionamiento paralelo y complementario para realizar una lectura comprensiva (Domínguez, 2020b).

Tanto la decodificación como la comprensión oral varían a lo largo del proceso lector. En el Modelo Simple de Lectura se confirma que a medida que la lectura se convierte en un proceso automático, la relación entre la decodificación y la comprensión lectora disminuye, mientras que la relación entre la comprensión del lenguaje y la comprensión lectora aumentan, aunque ambos siguen influyendo en la lectura.

Según Ripoll (2012), existen algunas concepciones erróneas de la comprensión que generan prácticas inadecuadas. Por ejemplo, la consideración de la comprensión como un “todo o nada” en vez de entenderla como un proceso complejo que se desarrolla gradualmente, o pensar que la comprensión lectora no mantiene ninguna relación con la comprensión oral o con los procesos de decodificación.

3.2.2. Tipos de comprensión

Para alcanzar una comprensión plena de un texto es necesario que el lector active todos los conocimientos previos que posea sobre el tema del que trata el texto e incorpore nueva información a los conocimientos que ya poseía.

Sin embargo, existen diferentes tipos de comprensión en función del grado de profundidad de la misma. En primer lugar, está la comprensión superficial, que consiste en repetir lo que dice el texto de forma literal, el lector puede resumirlo o parafrasearlo solo con conceptos presentes en el propio texto, sin incluir nada nuevo de sus conocimientos. Para este tipo de comprensión solo es necesario decodificar las palabras, extraer algunas ideas del texto, a veces de forma aislada, e intentar organizarlas de manera lineal para no perderse en la lectura. Otro tipo es la comprensión profunda, que consiste en hacer uso de los conocimientos previos del lector, realizando inferencias y aportando información al texto y completándola. Este tipo de comprensión implica entender los contenidos que intervienen en el texto e integrarlos en sus conocimientos para poder realizar aportaciones útiles que le permitan comprender lo que lee. Y, por último, la comprensión crítica, que consiste en realizar una valoración crítica de lo que se está leyendo y permite al lector resolver inconsistencias en un texto o entre varios. Este tipo de comprensión guarda relación con los procesos de autorregulación de la lectura que son la creación de metas en la lectura, detectar errores en la comprensión y tratar de repararlos. Esta última es la más difícil de alcanzar, ya que el lector debería realizar inferencias mediante las que comprender el texto al completo e incluir una valoración crítica del tema que se está tratando en el texto (Sánchez et ál., 2010).

3.2.3. Tipología textual

Los textos se pueden agrupar y clasificar en función de su finalidad y el modo en el que presentan la información. A lo largo de la historia han existido varios autores que

han clasificado los diferentes tipos de texto en función de sus características, sin embargo, la clasificación con mayor éxito ha sido la que propuso Werlich en 1975, teniendo en cuenta dos criterios como son el contexto extralingüístico y las estructuras de las oraciones, obteniendo cinco tipos: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos. Los textos narrativos cuentan cómo algo o alguien actúa en el espacio-tiempo concreto, en ellos es muy frecuente encontrar verbos en pretérito perfecto simple que indican acciones y adverbios de lugar y tiempo. Los textos descriptivos indican cómo es algo o alguien en función de sus características, suele incluir gran cantidad de adjetivos, verbos copulativos (ser o estar) y generalmente presente o pretérito imperfecto. Los textos expositivos tratan de presentar una información o manifestar ideas o conceptos sobre un tema, suelen incluir ejemplificaciones o esquemas, mayoritariamente en un tiempo verbal presente. Los textos argumentativos tratan de demostrar algo justificando o defendiendo sus ideas a través de una relación entre ellas, incluyendo verbos de opinión (creer, opinar...) y suele estar en presente. Y, los textos instructivos en los que se indica cómo hacer algo a través de todos sus pasos mediante formas verbales en imperativo en una enumeración o lista, es decir, trata de dirigir el comportamiento del lector (Loureda, 2003).

No obstante, este estudio se va a centrar principalmente en los textos narrativos debido a que posteriormente se incluirá una aplicación del modelo RTI a la comprensión lectora en primero de Educación Primaria, por lo que es interesante profundizar en este tipo de texto.

Por un lado, la narración consiste en contar una historia, ya sea real o imaginaria, a través de una sucesión de hechos ejecutados por uno o varios personajes en un tiempo determinado y en uno o varios lugares. Se forma alrededor de una intriga con una estructura dividida en exposición, nudo y desenlace. El texto comienza en una situación inicial que ha sido alterada, hasta el restablecimiento del orden por la intervención de algunos personajes. El conjunto de acontecimientos que le suceden a los personajes forma el argumento del texto. El personaje más relevante es el protagonista o héroe, mientras que sus adversarios son los antagonistas, y los personajes con menor relevancia en la historia son personajes secundarios (Marcet, 2017).

Por otro lado, el texto narrativo puede presentarse de diversas formas, por ejemplo, en una crónica, una novela o un cómic. Sin embargo, en la etapa de Educación

Primaria aparece más frecuentemente en forma de cuento, y para este trabajo esta forma narrativa toma gran relevancia. Para analizar un cuento es interesante entender su estructura (véase Figura 6). En primer lugar, se divide en dos grandes grupos, el marco y el episodio. En el marco se hace referencia a los personajes, al tiempo y al lugar en el que se desarrolla la historia. Sin embargo, el episodio está compuesto por varias categorías: el evento de iniciación, la respuesta interna, la meta, las acciones, los resultados y la reacción. El evento de iniciación consiste en un estado interno que establece los acontecimientos de la historia, es decir, lo que ocurre en la historia. La respuesta interna no aparece literalmente en el texto, por lo que puede ser una inferencia de cómo respondieron los personajes al suceso ocurrido. La meta consiste en una declaración de una idea del protagonista para hacer frente al suceso inicial, dicho de otro modo, es una indicación de planificación dirigida a un objetivo. Las acciones son los medios que se van a establecer para conseguir la meta. Los resultados son los sucesos que siguen a las acciones y que se unen a ellas. Y, la reacción consiste en una declaración que define cómo se siente el protagonista sobre los resultados, por ejemplo, “ *fueron felices y comieron perdices*” (Orrantía, 2018).

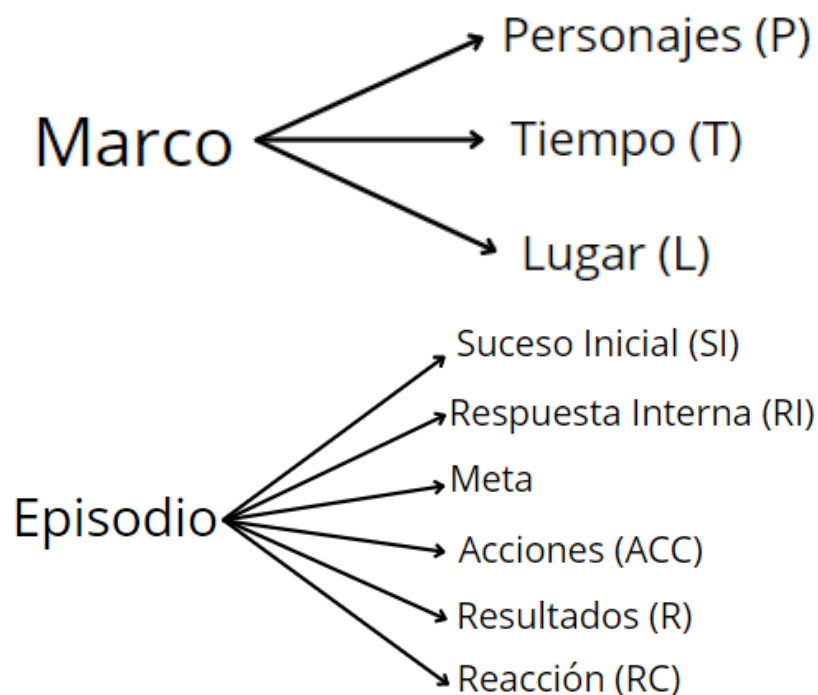


Figura 6. Estructura del cuento. FUENTE: Creación Propia.

3.2.4. Intervención aplicada a problemas de comprensión

La mayoría de las investigaciones en el campo de la identificación temprana se centran en las dificultades de lectura y matemáticas. Y, dentro de la lectura se han centrado sobre todo en problemas de lectura de palabras como factor clave para el rendimiento académico, dándole escasa importancia a las dificultades en la comprensión lectora siendo también un factor crítico en el progreso escolar. Aunque dichos estudios también son relevantes en la identificación de niños en riesgo de tener dificultades en la comprensión lectora.

En el estudio de Catts et ál. (2016), demostraron que las medidas de la capacidad del lenguaje en la educación infantil contribuyen en la predicción de las dificultades de comprensión de lectura por encima de los predictores de lectura de palabras. Al realizar la investigación durante la estancia de los alumnos en el jardín de infancia se centra en la comprensión lectora de textos narrativos. Para ello compararon los datos de un grupo de intervención en riesgo con un grupo de control en riesgo y un grupo de control típico en medidas previas y posteriores a la intervención. Definieron a los alumnos en riesgo de dificultades de aprendizaje a los alumnos con un rendimiento igual o inferior al percentil 16, calculado con los datos locales en los que se realizó el estudio. En la medida previa a la intervención, los grupos de intervención en riesgo y el grupo de control en riesgo no obtuvieron diferencias entre sus resultados, pero si fueron peores que los del grupo de control típico. Después se aplicó la intervención, que consistía en enseñar un conjunto de palabras novedosas, repetir las historias narrativas y comprobar cómo comprenden. Con este estudio se demostró que la intervención mejora la comprensión lectora y disminuye la brecha entre los lectores en riesgo y los lectores típicos. Los resultados obtenidos de la investigación muestran que las medidas implementadas en la educación infantil se ven reflejadas en la predicción de resultados de la comprensión lectora en la educación primaria, en este caso al final del tercer curso.

En el estudio realizado por Svensson et ál. (2019), tenían como objetivo principal la investigación del efecto de una intervención de nivel tres y el diseño de una respuesta a la intervención efectiva. En él participaban alumnos de tercer curso con puntuaciones inferiores al percentil 30 en las subpruebas del programa LOGOS, en las que se evaluaba la fluidez y la comprensión de textos. La intervención constaba de 20 sesiones de 30 minutos, las diez primeras grupales y tras dos semanas de pausa, las siguientes diez

sesiones se realizaron de modo individual incidiendo en aquel componente en el que presentaban mayores dificultades (fluidez, comprensión lectora o ambos). Al finalizar el estudio, obtuvieron que todos los lectores habían mejorado en todos los aspectos de lectura, lo cual consiguió que se redujera la brecha entre los lectores con dificultades y los normolectores tras las sesiones de intervención. Con este trabajo concluyeron que una intervención breve, intensiva e individualizada puede conseguir un efecto positivo en la capacidad de lectura de los alumnos, así como una repercusión incluso cuatro años después.

No obstante, en el estudio realizado por Miciak et ál. (2019), se investigaba la relación entre las funciones ejecutivas (la atención, la memoria de trabajo, la metacognición y la autorregulación) y la comprensión lectora en alumnos de cuarto de Educación Primaria. Los participantes del estudio eran estudiantes que recibieron una intervención de lectura intensiva y se clasificaron en tres grupos: lectores típicos, respondedores adecuados a la intervención y respondedores inadecuados a la intervención. Ningún estudio previo había investigado los efectos de la intervención intensiva relacionada con las funciones ejecutivas como predictor potencial de respuesta a la intervención. En cuanto a la intervención, tuvo una duración de 16 semanas con sesiones de 30 minutos diarias en grupos de 4 o 5 estudiantes, y consistía en unidades temáticas con actividades de seguimiento del progreso al final de cada una. En todas las sesiones se realizaban tres actividades: construcción de palabras y conceptos a través del conocimiento de vocabulario, lectura basada en textos narrativos o expositivos, y estudio de las palabras usando estrategias de decodificación. Finalmente, observaron que los lectores típicos superaron significativamente a los respondedores adecuados e inadecuados en la metacognición, el resto de los datos no fueron significativos. Por lo que, los resultados de esta investigación sugieren que las funciones ejecutivas no pueden ser consideradas como predictor de la respuesta a la intervención en comprensión lectora.

3.2.5. Evaluación de la comprensión lectora

Según Ripoll (2012), la evaluación de la comprensión es bastante imprecisa, ya que no se obtiene información de cómo comprende el lector, sino que lo que se recaba es información indirecta con la que el profesor debe valorar el grado en que el lector ha comprendido el texto.

Los métodos más aplicados se clasifican en dos grupos: después de la lectura y durante la lectura. Las medidas empleadas durante la lectura suelen estar más orientadas hacia la investigación debido a la necesidad de material especial, mientras que la comprensión tras la lectura se evalúa tanto en investigación como en educación.

De este modo, las medidas durante la lectura se centran en el estudio del tiempo de lectura que se requiere para cada palabra leída de un texto, en el pensamiento en voz alta, en los movimientos oculares realizados mientras sigue la lectura, en la facilitación semántica o efecto *priming* y en técnicas de encefalograma o de neuroimagen. Sin embargo, la evaluación tras la lectura se orienta hacia actividades como completar el texto o una parte, repetir en voz alta de lo que el lector recuerda del texto, identificar las ideas principales y secundarias, hacer un resumen, responder preguntas sobre contenidos del texto o que requieran la realización de inferencias... (Ripoll, 2012).

El autor Pérez (2005), añade algunos tipos de preguntas que puede incluir una prueba para comprobar la comprensión lectora de un alumno: preguntas de evocación, preguntas de sondeo, preguntas abiertas, cuestionarios, preguntas de verdadero o falso y preguntas de elección múltiple. Las preguntas de evocación o recuerdo libre se basan en reflejar de manera escrita u oral lo que el lector ha leído de un texto reflejando la organización y el almacenamiento de información en la memoria. Con preguntas de sondeo se trata de identificar la información almacenada por el alumno, aunque este tipo no asegura que se le pregunte toda la información interiorizada y su aplicación requiere mucho tiempo. Las preguntas abiertas recaban información acerca del procesamiento de la información por parte del alumno pudiendo incluir conocimientos que ya conozca sobre el tema. Los cuestionarios incluyen diferentes tipos de preguntas para que el lector active todas sus habilidades relacionadas con la lectura y la comprensión. Las preguntas de verdadero o falso incluyen el problema de la posibilidad de acertar al azar, aunque permiten realizarlo en poco tiempo a un gran grupo de alumnos. Y, por último, las preguntas de elección múltiple que se le proporciona al alumno una batería de preguntas con diferentes respuestas, pero solo una correcta, este tipo de preguntas permiten evaluar a muchos alumnos a la vez, aunque no les da la libertad de interpretar la información de un modo diferente.

Existen test comprobados mediante investigación empírica para evaluar la comprensión lectora en español desde el modelo RTI, por ejemplo, EDICOLE (2020) para niños de entre 7 y 11 años mediante la lectura de dos textos narrativos y posteriormente respondiendo preguntas de elección múltiple, ENI-2 (2013) para alumnos de entre 5 y 16 años a través de la lectura en voz alta de un texto narrativo y una lectura silenciosa de un texto descriptivo y respondiendo cuatro preguntas de cada texto, o EGRA (2011) para niños de 6 y 7 años mediante un texto narrativo breve y con cinco preguntas sobre el texto (tres preguntas literales, una pregunta inferencial y otra pregunta abierta) (Ripoll, 2020).

Asimismo, para hacer una intervención de mejora, Ripoll (2012) afirma que es interesante medir otras capacidades del alumno relacionadas con la lectura que influyen en la comprensión. Algunas de ellas son la velocidad y la precisión de lectura que se puede medir a través de test como el Tale o el Prolec-R, el vocabulario a través del Test de vocabulario en imágenes Peabody o el Test de vocabulario de escalas de Wechsler.

Respecto a la evaluación de los textos narrativos, se puede realizar en función de los elementos narrativos que evoque el lector, ya sea de forma oral o escrita. Existe gran variedad de métodos, sin embargo, el más utilizado es mediante una rúbrica en la que se establezcan los parámetros con la puntuación que se le da a cada tipo de respuesta del alumno. Como se menciona anteriormente, cuando se evalúa la comprensión lectora, se pueden evaluar de forma paralela otros componentes de la comprensión como el vocabulario o el reconocimiento de palabras.

Algunos autores proponen una evaluación de la narrativa unida a la escritura, ya que un modo de que los alumnos comprendan la estructura de un texto es proponiéndoles escribir una historia y comprobar cuantos elementos narrativos incluyen en ella. Por ejemplo, Petersen et ál. (2014) crearon una rúbrica en la que medían de 0 a 3 puntos los elementos introducidos en las pruebas. En esta prueba se realiza una coevaluación de la narrativa con la escritura de los alumnos y para ello tiene en cuenta 12 elementos que debe incluir. Por un lado, los elementos de la narración: si menciona a los personajes con sus nombres e identifica quién es cada uno, si incluye el escenario o escenarios en los que se desarrolla la historia, si hace referencia a algún evento iniciador o problema que provoque una respuesta en el protagonista y cuál es esa respuesta, si hace referencia a un plan o meta para resolver el evento iniciador, si menciona las acciones que realizan los

personajes principales relacionados o no con el evento iniciador, si hace referencia a una complicación que dificulte la ejecución de un plan o se introduzca como segundo evento iniciador, y si incluye una consecuencia con la que resuelve el problema o complicación, que puede convertirse en el evento iniciador del siguiente episodio. Por otro lado, tiene en cuenta otros aspectos como las oraciones incluidas en el relato, si hace uso de una sintaxis adecuada, los tipos de palabras que incluye, si el relato contiene diálogos entre los personajes, y si realiza alguna explicación para justificar por qué ocurrió la acción o el evento mencionados. Estos aspectos al estar organizados en una rúbrica facilitan el proceso de puntuación de los alumnos, pudiendo hacer la evaluación de manera individualizada. Si es de forma escrita se podría hacer después de que todos los alumnos hayan hecho la prueba, mientras que si se hace de modo oral se puede ir completando la rúbrica a la vez que el alumno va hablando.

Otro ejemplo se incluye en la tesis doctoral de Fernández (2017), donde se propone una coevaluación de la escritura con los textos narrativos, en la que los alumnos escribían una historia real o inventada dividiendo la estructura de la narración en marco, suceso inicial, trama y resolución según el modelo de Thorndyke de 1977. Asimismo, incluye una evaluación de la escritura mediante el test PROESC, y la narrativa se evalúa mediante los siguientes ítems con una puntuación entre 0 y 1,5 puntos por cada uno: el marco, el tema o suceso inicial, la trama (episodios y resolución), oraciones, vocabulario, ortografía y creatividad (*véase Anexo 1. Figura 12*).

3.2.6. Dificultades en la comprensión lectora

Los problemas en la comprensión surgen por una “inhabilidad lectora”, que la mayoría de las veces comienza con una gran desmotivación hacia la lectura, lo cual se convierte en un indicador de fracaso escolar (León et ál., 2010).

El Modelo Simple de Lectura de Gough y Tunmer, ya mencionado anteriormente, muestra que las dificultades en la comprensión lectora pueden deberse a problemas en el reconocimiento de palabras, en la comprensión del lenguaje o en ambas (*véase Figura 7*).

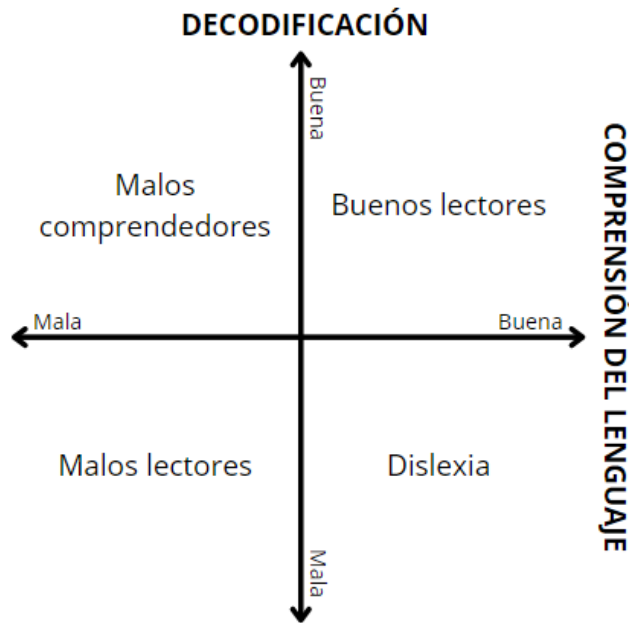


Figura 7. Dificultades en la comprensión lectora. FUENTE: Creación Propia.

Por un lado, los buenos lectores hacen referencia a los alumnos que tienen tanto una buena decodificación como una buena comprensión del lenguaje, por lo que su comprensión lectora no debería de verse afectada. Todo lo contrario, aparece representado en los malos lectores que son aquellos que no realizan bien ninguna de las dos habilidades, por lo que su competencia lectora es nula. En este tipo de alumnos se debería buscar el origen de este problema y así evitar el fracaso escolar (Domínguez, 2020a).

Por otro lado, la dislexia hace referencia a los alumnos que muestran problemas en la decodificación, aunque sus habilidades de la lengua oral están intactas, es decir, que no tienen problemas de comprensión. Con estos alumnos se debería trabajar la conciencia fonológica a través de tareas como la identificación de fonos para que identifiquen sonidos comunes de palabras con diferente significado, añadir u omitir fonos para trabajar la segmentación del lenguaje o escribir palabras para interiorizar la segmentación del lenguaje y las reglas de conversión grafema-fonema (Sánchez et ál., 1989). A diferencia de los malos comprendedores, que son el grupo de alumnos que sí realizan una buena decodificación del lenguaje, ya que reconocen las palabras y leen con precisión, pero tienen una mala comprensión del lenguaje y no entienden lo que leen (Domínguez, 2020a). Dicho de otro modo, siguiendo la definición de comprensión lectora de Ripoll

(2012), los malos comprendedores formarían una representación mental errónea de la información del texto, por lo que el alumno no incorporaría ningún conocimiento a su memoria, o en caso de hacerlo, sería errónea.

Según Ripoll (2012), para la identificación de los problemas en comprensión es necesario comprobar los “estándares de comprensión” del lector y detectar en cuál se encuentra la dificultad. Estos estándares se diferencian en cuatro niveles: léxico, sintáctico, semántico y de comunicación. A nivel léxico, el lector debe de conocer el significado de las palabras, por lo que el problema puede situarse en el conocimiento de vocabulario por parte del alumno. A nivel sintáctico, se deben construir oraciones correctas gramaticalmente pudiendo surgir dificultades con la morfología o la sintaxis de las oraciones. A nivel semántico, el lector debe ser capaz de establecer relaciones entre las oraciones y ofrecer una información clara. Además, en este nivel también se observa la capacidad de relacionar diferentes partes de un texto y la capacidad de construir inferencias. Y, a nivel comunicativo debe de existir una relación entre el propósito del texto y los recursos empleados por el lector.

3.2.7. Estrategias de mejora para la comprensión

Tras la detección de los problemas en comprensión es imprescindible introducir los medios necesarios para solventarlos. Algunos alumnos emplean por sí mismos estrategias como preguntar al profesor, decir en voz alta una palabra, avanzar en la lectura para contextualizar lo que no entiende o releer la parte que no comprende (Ripoll, 2012).

Sin embargo, algunos investigadores han propuesto diferentes estrategias que se pueden utilizar antes, durante y después de la lectura para alcanzar una comprensión completa del texto.

En cuanto a las estrategias antes de la lectura, pueden ser la activación de los conocimientos previos del alumno para que reflexione sobre los contenidos de los que hablará el texto para después poder realizar inferencias, o hacer predicciones sobre el contenido del texto a partir del título para posteriormente comprobar si son correctas o no. Estas medidas implican al alumno en la lectura y le motivan a leer.

Durante la lectura pueden utilizar estrategias como releer la parte del texto en la que no comprenden algún elemento, modular la velocidad de lectura en función de la dificultad del texto, avanzar en la lectura para contextualizar el concepto que no comprenden, parafrasear el texto con otras palabras para comprobar que lo han entendido, si han realizado predicciones antes de leer el texto pueden comprobar si se cumplen o no, hacer esquemas sobre las acciones que surgen de manera ordenada, identificar las ideas en función de su relevancia en la historia, realizar una lectura conjunta, o aportar información que posea el propio lector sobre el tema que trata el texto mediante inferencias.

Y, después de leer el texto se les puede orientar en la localización de ideas principales mediante el subrayado del texto, en la elaboración de resúmenes o guiones con las ideas del texto y las relaciones entre ellas, en la creación de comentarios sobre el contenido, en responder preguntas relacionadas con el texto, o en completar o continuar el texto para organizar la información (Ripoll, 2012; Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Los autores Duke y Pearson (2009) proponen una secuencia con la que enseñar las estrategias. En primer lugar, el docente debe explicar en qué consiste, cuándo y cómo se debe de emplear la estrategia. Después, debe realizar el modelado para que el alumno observe cómo lo hace. A continuación, el profesor y los alumnos realizan la estrategia de forma conjunta, convirtiéndose en una práctica guiada aumentando el nivel de independencia del alumno de forma gradual, hasta que finalmente, el alumno la realice por sí mismo.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este apartado se propone una propuesta de intervención para trabajar y mejorar la comprensión lectora en alumnos de primero de Educación Primaria identificados con dificultades específicas de aprendizaje en comprensión lectora. En primer lugar, se explicará en qué consiste la propuesta de intervención diseñada para la mejora de la comprensión lectora. Después, se establecerán los objetivos que se pretenden alcanzar con la intervención. A continuación, se expondrá la metodología y la propuesta de trabajo

para concretar cómo llevar a cabo la intervención. Y, por último, se definirá la evaluación que se llevará a cabo para comprobar los resultados obtenidos tras la intervención.

4.1. Introducción

Un Modelo de Respuesta a la Intervención debe detectar de forma temprana a los alumnos en riesgo de tener dificultades específicas de aprendizaje. Por lo que cuanto antes se identifique al alumno, antes podrá incorporarse al ritmo habitual del aula.

La comprensión lectora es la habilidad de crear representaciones mentales sobre la información de un texto. De este modo, un alumno con dificultades en la comprensión lectora no creará una correcta representación mental de la información en su memoria. Y en el caso de los textos narrativos, el alumno tendrá dificultades en la identificación de la estructura y de los elementos narrativos del texto, por ejemplo, no identificará el marco del cuento, por lo que tampoco reconocerá a los personajes ni el contexto en el que suceden los hechos. De tal manera que se trabajarán de forma explícita los elementos de los textos narrativos, así como los componentes que afecten a la comprensión lectora, como el vocabulario y la fluidez lectora, de forma transversal.

La propuesta de intervención va a estar dirigida al primer curso de Educación Primaria, ya que es el momento en el que los alumnos comienzan a leer pequeñas historias y desarrollan su competencia lectora. Más concretamente, se enfoca a alumnos situados en el nivel 2 del modelo piramidal de la RTI, por lo que se recomienda que su aplicación sea a grupos de entre tres y cinco alumnos con dificultades similares. Su duración será de un trimestre con 10 semanas, monitorizando el progreso de los alumnos y así ajustar la intervención a sus necesidades. Cada semana, al tratarse de un nivel con una intervención más frecuente e intensiva que en el nivel 1, se trabajará en tres sesiones con una duración aproximada entre 30 y 40 minutos fuera del aula ordinaria (*véase Figura 8*).

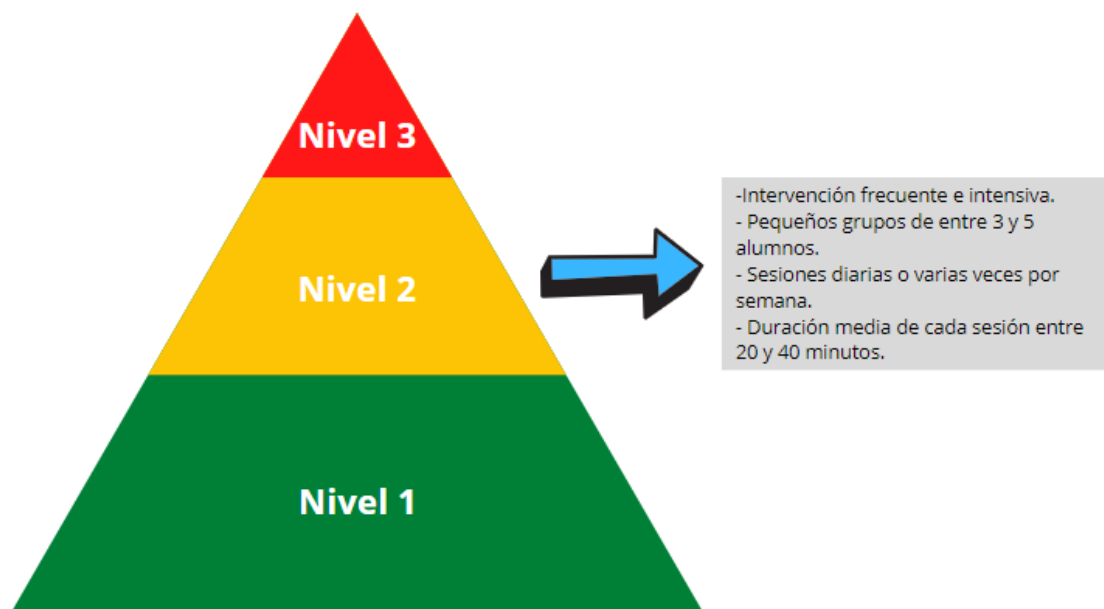


Figura 8. Nivel 2 Modelo RTI. FUENTE: Elaboración propia.

4.2. Objetivos

En una propuesta de intervención es importante proponer tanto un objetivo general como objetivos específicos que se esperan alcanzar con su aplicación en un aula.

Objetivo General:

- Mejorar las habilidades de la comprensión lectora en alumnos con dificultades específicas de aprendizaje en lectura.

Objetivos Específicos:

- Enseñar a alumnos a identificar los elementos del texto narrativo.
- Mostrar la estructura de un texto narrativo a los estudiantes.
- Desarrollar habilidades de comprensión lectora en los alumnos.
- Ejercitar estrategias de comprensión lectora por los estudiantes.
- Fomentar el uso de inferencias en un texto por los lectores.
- Motivar a los alumnos en la lectura.

4.3. Metodología

En cuanto a la metodología de la intervención, al ser específica del nivel 2 de la pirámide de la RTI, la propuesta se dirige a pequeños grupos de 3 alumnos para conseguir

una instrucción más directa e individualizada que proporcione respuesta a sus dificultades. El diseño de la propuesta se debe de ajustar a las necesidades específicas y conocimientos previos de los alumnos a los que se les va a instruir.

Antes de comenzar la intervención se debe de identificar a los alumnos con dificultades de aprendizaje situados en el nivel 2. Estos alumnos son aquellos que no han recibido respuesta en la intervención en el nivel 1, por lo que, mediante el cribado universal se deberían detectar. El cribado consistiría en una prueba realizada en el aula ordinaria a través de la lectura de un breve texto narrativo llevado a cabo por el profesor en voz alta, y después los alumnos responderían a unas preguntas realizadas sobre el texto.

Tras ello, se daría comienzo a la intervención fuera del aula ordinaria, pudiendo situarse en el aula de apoyo del centro dónde contarán con mayor cantidad de materiales y el profesor se focalizará en el grupo de alumnos con el que esté trabajando. El contenido a trabajar se dividirá por semanas, para que cada una de ellas se trabaje un elemento de la narración, incluyendo también componentes de la lectura como la fluidez y el vocabulario que intervienen en la comprensión lectora. Las sesiones se deben estructurar de manera que motiven al alumno a implicarse en su desarrollo.

Además, durante la intervención, el profesor realizará una monitorización del progreso de los alumnos una vez por semana, mediante una prueba similar a la del cribado que se centre en el apartado que se haya trabajado durante esa semana. Por ejemplo, en la semana que se trabaje la identificación de los personajes, la edición del progreso se enfocará hacia ese apartado. De este modo, se podrá ajustar la intervención a las necesidades del alumno para poder dar una respuesta eficaz y obtener un progreso adecuado.

Y, por último, se llevará a cabo la evaluación final que muestre los resultados obtenidos al final del proceso tras la intervención. Esta medida se realizará con la misma prueba que el cribado universal para comprobar si la intervención ha conseguido mejorar los aspectos en los que los alumnos presentaban dificultades.

El cribado, el seguimiento y la evaluación final se realizarán con el mismo instrumento de medida para poder comprobar y comparar los resultados obtenidos en todos los momentos. En este caso, el instrumento de medida será una rúbrica numerada de 0 a 3 puntos sobre diferentes elementos con los que comprobar si un alumno realiza una comprensión del texto óptima (*véase Figura 9*). En ella se evalúan los elementos de

la narración tanto del marco como de los episodios, así como la capacidad de realización de inferencias del alumno evaluado, la habilidad para resumir el texto y la capacidad de incluir una opinión acerca del texto.

Elementos de medida	0 puntos	1 punto	2 puntos	3 puntos
Personaje	No identifica a los personajes de la historia.	Identifica a algún personaje, pero se refiere a ellos con pronombres ambiguos.	Identifica al menos un protagonista con su nombre.	Identifica a todos los personajes y sus nombres.
Contexto espacio - temporal	No identifica ningún espacio ni tiempo en el que se desarrolla la historia.	Identifica algún espacio o tiempo en el que se desarrolla la historia.	Identifica al menos un espacio y un momento en el que se desarrolla la historia.	Identifica todos los espacios y tiempos en los que se desarrolla la historia.
Suceso inicial	No identifica ningún hecho o problema por el que se desencadene la historia.	Identifica algún hecho o problema, pero no es el desencadenante de la historia.	Identifica los hechos o problemas que desencadenan la historia.	Identifica qué hechos o problemas desencadenan la historia, y la respuesta de los personajes.
Meta	No reconoce los objetivos de los personajes para enfrentarse al suceso inicial.	Reconoce algún objetivo del personaje sin estar relacionado con el suceso inicial.	Reconoce al menos un objetivo de los personajes para hacer frente al suceso inicial.	Reconoce los objetivos de los personajes para hacer frente al suceso inicial.
Acciones	No identifica las acciones de los personajes para alcanzar la meta.	Identifica alguna acción sin estar relacionada con la meta propuesta por los personajes.	Identifica al menos una acción realizada por los personajes para alcanzar sus objetivos.	Identifica las acciones que realizan los personajes para alcanzar la meta propuesta.
Resultados	No reconoce los resultados de las acciones de los personajes.	Reconoce algún suceso relacionado con las acciones de los personajes.	Reconoce los sucesos que surgen de las acciones.	Reconoce los sucesos que surgen de las acciones e indica si los personajes han alcanzado sus objetivos o no.
Reacción	No identifica la reacción de los personajes.	Identifica algún sentimiento de los personajes sin	Identifica al menos una reacción de algún	Identifica cómo se sienten los personajes sobre los resultados.

	personajes a los resultados.	relacionarlo con los resultados.	personaje sobre los resultados.	
Realiza inferencias	No aporta ninguna información al texto.	Aporta alguna idea sin relación con la información del texto.	Aporta alguna idea de sus conocimientos previos.	Relaciona y completa la información del texto con sus conocimientos previos sobre el tema.
Resume el texto	No resume ni identifica las ideas principales del texto.	Identifica alguna idea del texto.	Resume e identifica al menos una idea del texto.	Resume e identifica las ideas principales del texto.
Opina sobre el texto	No reflexiona sobre el tema del texto ni opina sobre él.	Solo opina sobre si el texto le ha gustado o no.	Realiza una opinión simple y general del texto.	Reflexiona sobre la temática del texto y aporta una opinión personal.

Figura 9. Rúbrica de evaluación. FUENTE: Creación propia.

Para obtener una puntuación en esta rúbrica basta con sumar los puntos obtenidos por el alumno, pudiendo obtener un máximo de 30 puntos, lo cual indicaría una plena comprensión lectora. Sin embargo, para identificar a los alumnos con necesidades específicas de aprendizaje es necesario establecer un punto de corte. Este proceso es conflictivo, ya que a día de hoy no existe un acuerdo entre los profesionales sobre los criterios que se deben de establecer para identificar a los alumnos con DEA. Como mencioné anteriormente, el punto de corte se puede establecer de forma arbitraria con el inconveniente de obtener falsos negativos, o en función de los datos obtenidos tras la realización de la prueba con la que se obtiene sensibilidad y especificidad de los resultados.

En este caso, al no tener datos de realización de la prueba el criterio será establecido de forma arbitraria. Por esta razón, para detectar alumnos en riesgo en el nivel 2 del modelo piramidal, los alumnos deben obtener una puntuación menor o igual a 9 puntos en la realización de la prueba. Se ha escogido ese punto de corte debido a que corresponde a una estimación inferior de un tercio de la puntuación total.

4.4. Propuesta de trabajo

La propuesta de intervención está dirigida a los alumnos del primer curso de Educación Primaria con dificultades específicas de aprendizaje situadas en el nivel 2 del modelo piramidal de la RTI. Tendrá una duración de 10 semanas, correspondiente a un trimestre del curso escolar aproximadamente. Las sesiones serán de 30 minutos al día, 3 días a la semana: lunes, miércoles y viernes.

El contenido a trabajar está relacionado con la comprensión lectora, es decir, con la identificación de los elementos de los textos narrativos y el aprendizaje de diferentes estrategias que ayuden al alumno a comprender tanto lo que lee como lo que escucha. Asimismo, también se trabajarán de manera transversal otros aspectos de la lectura relacionados con la comprensión lectora, por ejemplo, el vocabulario y la fluidez lectora. Antes de comenzar cada sesión se establecerá un claro objetivo sobre lo que se realizará ese día, por ejemplo, si el objetivo final es realizar un resumen del texto, el profesor debe especificar que al final de la sesión deben recopilar toda la información relevante del texto para realizar un resumen. Además, tras la primera intervención de cada contenido el tutor se puede focalizar en el lugar donde hayan surgido más dudas en los alumnos.

De este modo, los contenidos a trabajar quedarían divididos de la siguiente manera:

Tema 1: ¿De qué trata el texto?

Dentro de este tema es necesario trabajar la importancia del título del texto o, en caso de ser un libro, la portada ya que son la primera idea que formamos de lo que va a tratar la historia. A partir de ellos, el alumno debe realizar predicciones sobre el tema que tratará el texto basándose en experiencias propias o conocimientos previos. Con esto se conseguirá que el alumno establezca expectativas, preste atención a la historia para comprobar si estaba en lo cierto y fomentar su motivación.

Objetivos: identificar el título de los textos, comprender lo que dice, activar los conocimientos previos sobre el tema, y realizar predicciones sobre el contenido para después comprobar si son correctas o no.

Tema 2: ¿Quiénes son los personajes?

En este tema se trabajará la identificación de los personajes de la historia, es decir, quiénes son los personajes que intervienen en la historia. Para ello, es importante reconocer quién participa en la historia y cómo son o qué los caracteriza para diferenciar si se trata de personajes principales o secundarios, y las relaciones que existen entre ellos. Esto permite a los lectores realizar inferencias sobre la personalidad o las emociones de los personajes.

Objetivos: conocer la estructura del texto, identificar a los personajes, describir a los personajes, diferenciar a los personajes principales de los secundarios y reconocer las relaciones entre los personajes.

Tema 3: ¿Dónde y cuándo tiene lugar la historia?

Este tema hace referencia al contexto en el que surge la historia, es decir, al tiempo y el lugar en el que se desarrolla la historia. El lugar es dónde ocurre el relato, sus características, y si es real o imaginario. Mientras que el tiempo es cuándo sucede la historia que puede ser presente, pasado o futuro, e incluso puede incluir información específica del momento del día en que ocurre (de día, de noche...), a través de expresiones como “*en una fría noche de luna llena*”, “*un día de otoño*”...

Objetivos: conocer la estructura del texto, identificar el lugar y el tiempo en el que transcurre la historia, reconocer las características del lugar y reconocer expresiones relacionadas con el tiempo en que ocurrió la historia.

Tema 4: ¿Qué le ocurre o qué hacen los personajes principales?

En este tema se trabaja con el reconocimiento del evento o problema que da inicio a la historia, así como la respuesta de los personajes a dicha situación. Es frecuente que los textos no incluyan explícitamente la respuesta de los personajes al evento inicial, por lo que los alumnos deben crear inferencias para identificar cómo han respondido.

Objetivos: conocer la estructura del texto, identificar el suceso inicial de la historia, reconocer cómo han respondido los personajes y describir la situación o qué lo ha provocado.

Tema 5: ¿Qué quieren conseguir y cómo lo hacen?

En este tema los alumnos deben de reconocer los objetivos marcados como meta final por los personajes para enfrentarse al evento inicial. Además, también deben reconocer qué acciones emplean para llevar a cabo su plan y alcanzar sus objetivos.

Objetivos: conocer la estructura del texto, identificar la meta de la historia, identificar las acciones empleadas por los personajes para conseguirlo, describir cómo alcanzan los objetivos propuestos por los personajes.

Tema 6: ¿Cómo termina la historia y cómo se sienten los personajes con lo ocurrido?

En este tema se practica la identificación del final de la historia, qué ocurre finalmente, cuáles son los resultados de las acciones realizadas por los personajes, cómo reaccionan los personajes a los resultados, qué sienten...

Objetivos: conocer la estructura del texto, identificar los resultados de las acciones de la historia, describir cómo acaba la historia y reconocer las reacciones de los personajes con la solución obtenida.

Tema 7: Capacidad para realizar inferencias.

En este tema los alumnos practican la realización de inferencias. En temas anteriores ya lo han practicado, por lo que el alumno debe comprobar las partes del texto en las que no está la información explícita y aportarla de sus experiencias o conocimientos previos. También lo puede fomentar el profesor haciendo pausas durante la lectura para preguntar a los alumnos, por ejemplo, si conocen historias similares, cómo se imaginan elementos que aparecen en la historia...

Objetivos: relacionar la información del texto con sus experiencias y aportar información al texto de sus conocimientos previos.

Tema 8: Resúmenes.

En este tema se trabaja principalmente la organización de la información de los textos mediante las palabras del alumno. Se practica la identificación de la información más importante del texto y con ello la localización de las ideas principales y secundarias del texto, diferenciándolas de la información irrelevante.

Objetivos: organizar la información del texto, parafrasear la información del texto, localizar ideas principales del texto, desechar la información irrelevante y diferenciar las ideas principales de las secundarias.

Tema 9: Estrategias de autorregulación.

En este tema se enseña a los alumnos a autorregular su comprensión lectora mediante estrategias simples. Permite a los alumnos ser conscientes de su proceso de comprensión y evaluarlo, ayudando a su memorización. Algunas estrategias son la modulación de la velocidad de la lectura en función de la dificultad del texto, releer los apartados del texto que no comprenden, contextualizar los conceptos que no entienden, aportar información al texto mediante inferencias, preguntarse en voz alta las dudas a sí mismo...

Objetivos: interiorizar estrategias de autorregulación, evaluar su propia comprensión y aplicar las estrategias cuando sea necesario.

Tema 10: Responder preguntas.

Como recopilación de todo el aprendizaje de los temas anteriores, este tema permite al alumno reflexionar sobre el texto y obtener un aprendizaje significativo. Para ello, tras el aprendizaje de la estructura del cuento y de algunas estrategias que fomenten su comprensión, los alumnos deben aprender a localizar las respuestas de las preguntas que le hagan a partir del texto o a través de otros materiales o conocimientos. Lo más importante es plantear diferentes tipos de preguntas mediante las que el alumno practique diferentes estrategias, por ejemplo, si se le realiza una pregunta literal sobre el contexto de la historia, el alumno debe buscar la respuesta en el propio texto y debe saber que esa información se encuentra en el marco del cuento, es decir, al principio de la historia. Sin

embargo, si se trata de una pregunta inferencial o de opinión personal, el alumno debe aportar información de sus experiencias o conocimientos previos para dar una respuesta adecuada.

Objetivos: comprender las preguntas sobre el texto, localizar la información en el texto, aportar información a las respuestas de los conocimientos previos y aplicar las estrategias aprendidas.

A modo de ejemplo, una de las sesiones se podría organizar de la siguiente manera:

Sexta semana de intervención				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Sesión 16. El final de la historia.		Sesión 17. ¿Cómo se sienten los personajes?		Sesión 18. Final alternativo.

Sesión 18. Final alternativo		Actividad 1	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar un texto oral. - Identificar los elementos narrativos del texto. - Identificar el final de la historia. - Reconocer las reacciones de los personajes. 		Recursos materiales: <ul style="list-style-type: none"> - Texto narrativo. - Pizarra. - Tizas. 	
Desarrollo de la actividad: <p>El profesor lee en voz alta un texto narrativo. Los alumnos escuchan atentamente la historia e identifican los elementos del texto narrativo explicados en otras sesiones. El profesor anota en la pizarra todo lo que proponen los alumnos. Finalmente, discuten el final de la historia y la reacción de los personajes.</p>		Duración: <p>La actividad tendrá una duración de 20 minutos.</p>	
		Espacio: <p>La actividad se desarrollará en el aula de apoyo.</p>	

Sesión 18. Final alternativo		Actividad 2
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Crear un final alternativo a la historia. - Interiorizar la estructura de un cuento. - Desarrollar la imaginación. - Fomentar el trabajo grupal. 	Recursos materiales: -----	Duración: La actividad tendrá una duración de 10 minutos.
Desarrollo de la actividad: Tras la lectura del texto, los alumnos en grupo proponen un final diferente para el cuento de forma oral, teniendo en cuenta los elementos narrativos presentes en el texto. De este modo practican la estructura narrativa y se fomenta la creatividad.		Espacio: La actividad se desarrollará en el aula de apoyo.

4.5. Evaluación

En cuanto a la evaluación de la intervención, como se menciona anteriormente, se realiza en tres momentos. En primer lugar, se realiza el cribado, durante la intervención se realiza un seguimiento del progreso de los alumnos, y una evaluación final mediante la que se compararán los resultados del alumno para observar si existe una mejora o si se necesita intensificar la intervención.

Respecto al seguimiento del progreso del alumno, se realizará de forma semanal para poder comprobar los resultados y así adecuar la intervención a las necesidades demandadas por el alumno. Estos datos se recogen en un gráfico en el que se representa una curva de crecimiento como la siguiente:

En el eje de coordenadas se presentan las semanas de instrucción, y en el eje de abscisas los puntos obtenidos en las pruebas de evaluación. En el gráfico se diferencian dos líneas, la línea de tendencia que muestra el rendimiento real del alumno en la prueba, y la línea de meta que muestra el rendimiento esperado del alumno.

Si el alumno no progresa de un modo adecuado, la línea de tendencia se encontrará por debajo de la línea de meta, lo cual indicará la necesidad de modificar la instrucción (véase Figura 10).

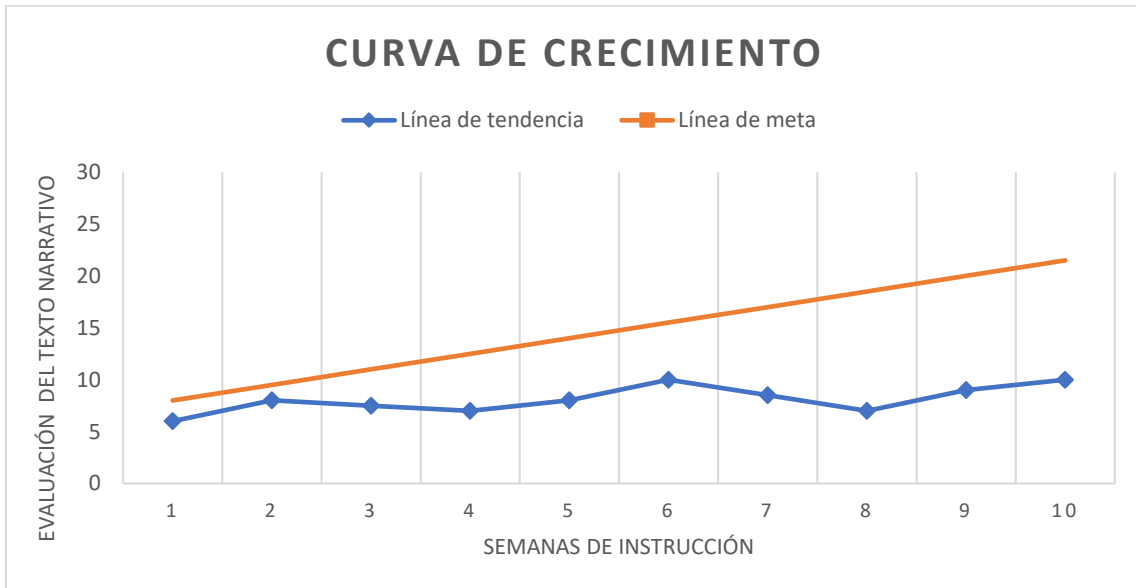


Figura 10. Curva de crecimiento de proceso inadecuado. FUENTE: Creación propia.

Por el contrario, si la línea de tendencia supera o se iguala con la línea de meta indica que la intervención funciona y que el alumno progresa de la forma esperada (véase Figura 11).

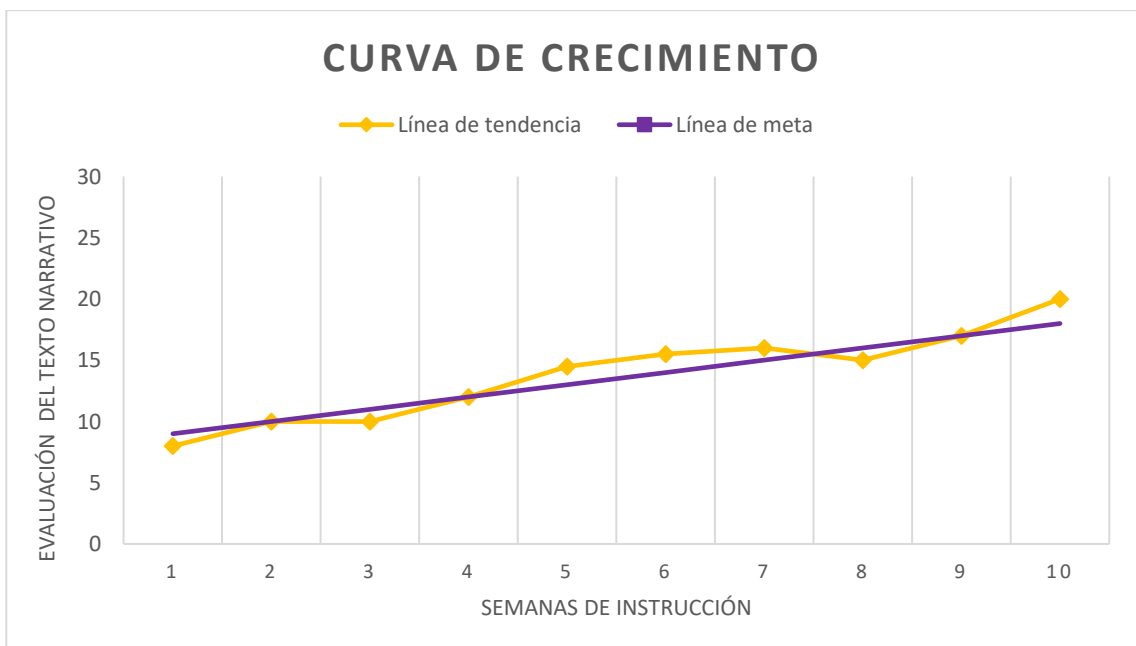


Figura 11. Curva de crecimiento de progreso adecuado. FUENTE: Creación propia.

Finalmente, tras una evaluación final, se obtendrá si los alumnos han mejorado la comprensión lectora o si por el contrario necesitan seguir con la misma instrucción o con una más intensiva.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, teniendo en cuenta los contenidos desarrollados en el presente documento, es evidente que el Modelo de Respuesta a la Intervención se presenta como una alternativa eficaz en el campo de la prevención y mejora de las dificultades de aprendizaje de la lectura. Los principales beneficios de este modelo son la detección y la intervención temprana en las dificultades evitando el fracaso escolar de los alumnos. Gracias al cribado universal, el seguimiento del progreso, la toma de decisiones basadas en datos y el sistema multinivel, la intervención se ajusta al alumno y le ofrece todos los recursos y materiales posibles para alcanzar el nivel de desarrollo esperado para su edad.

Considero que los objetivos planteados para este TFG han sido alcanzados, ya que gracias a la revisión bibliográfica del Modelo de Respuesta a la Intervención y la comprensión lectora, se ha podido observar una nueva perspectiva del ámbito de las dificultades de aprendizaje, pudiendo comparar dicho modelo con otros anteriores que permitían el fracaso escolar del alumno, y cómo la comprensión lectora ha sido un factor escasamente tratado en relación con la lectura debido a que la mayoría de los estudios se han centrado en el reconocimiento y decodificación de las palabras. Además, se ha realizado un breve análisis de la normativa española con relación al tratamiento de las dificultades del aprendizaje desde la primera ley de 1970 hasta la más actual del año 2020, comprobando su evolución hacia la detección e intervención temprana. De este modo, se observa cómo las nuevas leyes abogan por una inclusión real de los alumnos, y uno de los primeros pasos para conseguirlo es introduciendo modelos de Respuesta a la Intervención en los centros educativos. Posteriormente, se han analizado todas las características de la comprensión lectora desde el Modelo Simple de Lectura observando la importancia de la relación entre la comprensión oral y la decodificación de las palabras para alcanzar una óptima comprensión lectora. Y diferenciando los tipos de dificultades de comprensión lectora que pueden surgir en función del lugar en el que se ubique el problema, e incluyendo diferentes modos de evaluarla y estrategias de mejora que se

pueden aplicar en las aulas. Y, por último, con la propuesta de intervención en el campo de la comprensión lectora se ha evidenciado la dificultad que conlleva crear una intervención útil que dé una respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos. De hecho, una de las limitaciones al realizar el presente trabajo ha sido no poder diseñar una propuesta para llevarla a cabo en un aula real debido a la situación sanitaria actual provocada por la COVID-19, porque hubiese sido interesante observar si la intervención era efectiva o si era necesario ajustarla a otros componentes de la comprensión lectora.

Finalmente, con este trabajo he descubierto un nuevo modo de dar respuesta a las dificultades de aprendizaje sin la necesidad de esperar dos años para dar una respuesta a esas dificultades, evitando el fracaso escolar y la desmotivación del alumno hacia la educación. Por lo que considero que este modelo es uno de los primeros pasos hacia una nueva educación inclusiva en los centros educativos. De modo que este nuevo enfoque me ofrecerá más posibilidades y nuevas oportunidades de adaptarme a mis alumnos y apoyarles en sus dificultades de aprendizaje en mi futura profesión como docente de educación especial.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Catts, H.W., Corcoran, D., Sittner, M. y Lui Y-S. (2016). Early Identification of Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 46 (5), 451-465.
<https://doi.org/10.1177/0022219414556121>

Dexter, D. D. y Hughes C.A. (2011). Response to Intervention: A Research-Based Summary. *Theory Into Practice*. 50, 4-11. DOI:
<https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534909>

Domínguez, A.B. (2020a). *Dificultades de aprendizaje de la lectura y de la escritura* [Manuscrito no publicado]. Departamento de didáctica, organización y métodos de investigación, Universidad de Salamanca.

- Domínguez, A. B. (2020b). Marco teórico para la enseñanza de la lectura. En R. Gutiérrez y A. Díez (Coords.), *Lecturas y dificultades lectoras en el siglo XXI* (1.ª ed., pp. 105–118). Editorial Octaedro.
- Duke, N. K. y Pearson, P.D. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *The Journal of Education*, 180 (1-2), 107-122.
<https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Fernández, M. J. (2017). *Co-evaluación de textos en la Educación Obligatoria* [tesis doctoral con la Mención de “Doctor Internacional”, Universidad de Extremadura].
Repositorio Institucional Dehesa.
http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6197/1/TDUEZ_2017_Fernandez_Sanchez.pdf
- Fletcher, J.M., Grigorenko, E.L. (2017). Neuropsychology of Learning Disabilities: The Past and the Future. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 23 (9-10), 930-940. <https://doi.org/10.1017/S1355617717001084>
- Fuchs, D., Fuchs, L. (2006). *Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it?*. *Reading Research Quarterly*. 41 (1), 93-99.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- González- Nosti, M., y Cuetos, F. (2012). Comprensión oral. En F. Cuetos (Ed.), *Neurociencia del Lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. (1.ª ed., pp. 15–30). Editorial Médica Panamericana.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 185-202.

- Jiménez, J. E. (2016). Modelo de Respuesta a la Intervención: un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje. En J. L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 64–74). ACIPE.
- Jiménez, J. E. (Coord.). (2019). *Modelo de respuesta a la intervención*. Madrid: Pirámide.
- Jiménez, J.E., Hernández-Valle, I. (2002). Una perspectiva española sobre las dificultades de aprendizaje. *eduPsykhé*, 1 (2), 275-293.
- Jiménez, J.E., Luft, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, C., Alfonso, M., González, D., Peake, C. y Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología*, 4 (2), 56-64.
<https://doi.org/10.5231/psy.writ.2011.1207>
- León, J.A., Olmos, R., Sanz, M.M. y Escudero, I. (2010). Comprensión Lectora. *Padres y Maestros*, 333, 10-11
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207.
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.
<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Lorente, I., Hurtado, M. D., y Román, F. (2012, julio 1–2). *Respuesta a la Intervención: identificación temprana de posibles dificultades lectoras asociadas a dislexia del desarrollo en educación infantil*. [VI Jornadas Regionales de Educación Infantil De La Región De Murcia]. CONSTRUYENDO, Murcia, España. http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/vijornadasinfantil/pdfs/comunicaciones/Comunicacion_10.pdf

Loureda, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*. (1.^a ed.). Arco Libros.

Miciak, J., Cirino, P. T., Ahmed, Y., Reid, E. y Vaughn, S. (2019). Executive Functions and Response to Intervention: Identification of Students Struggling with Reading Comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 42 (1), 17-31. <https://doi.org/10.1177/0731948717749935>

Marcet, V.J. (2017). *El Texto* [Manuscrito no publicado]. Departamento de Lengua Española, Universidad de Salamanca.

Orrantia, J. (2018). *Dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito* [Manuscrito no publicado]. Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca.

Pérez, M.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, extra-1, 121-138.

Petersen, D. B., Brown, C. L., Ukrainetz, T. A., Wise, C., Spencer, T. D., y Zebre, J. (2014). Systematic Individualized Narrative Language Intervention on the Personal Narratives of Children with Autism. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(1), 67–86. https://doi.org/10.1044/2013_lshss-12-0099

Ripoll, J. C. (2012). *Intervención en problemas de comprensión lectora*. Autoeditado.

<https://clbe.wordpress.com/2012/12/18/regalo-de-navidad/>

Ripoll, J. C. (2020, 9 junio). *Test estandarizados de comprensión lectora*. Comprensión

lectora basada en evidencias. <https://clbe.wordpress.com/tests-estandarizados-de-comprension-lectora/>

Sánchez, E., Rueda, M. I. y Orrantia, J. (1989). Estrategias de intervención para la

reeducción de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 101-111.

Sánchez, E., García, J. R., y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula* (1.ª ed., Vol. 27).

Graó.

Svensson, I., Fälth, L., Tjus, T., Heimann, M. y Gustafson, S. (2019). Two-step tier three

interventions for children in grade three with low reading fluency. *Journal of research in Special Educational Needs*, 19 (1), 3-14.

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *LIBERABIT*, 11, 49-61.

7. ANEXOS

7.1. Anexo 1. Rúbrica de evaluación de textos narrativos.

Criterio	Niveles (marca con una cruz cómo está hecho)	Sugerencias
1. Marco (Introducción)	1. No hay ninguna introducción a la historia	
	2. Sólo se nombran algunos personajes sin comentar nada de ellos.	
	3. Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia y quiénes son los protagonistas pero no se describe cómo son.	
	4. Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia. Se describe quiénes son los protagonistas y cómo son (físicamente, personalidad, etc.).	
2. Tema o suceso inicial	1. No se explica qué pasó al principio	
	2. Se explica algo que pasó al principio, pero no se entiende bien.	
	3. Se explica un poco lo que pasó al principio y cómo se sintieron los personajes.	
	4. Se describe con claridad todo lo que pasó al principio, cómo se sintieron los personajes y qué se propusieron hacer.	
3. Trama (episodios y resolución)	1. En la historia no pasa nada o no se entiende nada de lo que pasa.	
	2. La historia es un poco liosa o algunos hechos no tienen mucho sentido.	
	3. La historia es sencilla. Se explica con suficiente claridad lo que pasó después y al final.	
	4. Aunque la historia es larga, se explica muy bien todo lo que pasó después (en varios momentos bien ordenados), y cómo quedaron al final los personajes.	
4. Oraciones	1. La mayoría de las frases no se entienden porque están mal construidas.	
	2. La mayoría de las frases se entienden bien, aunque algunas están mal hechas.	
	3. Las frases se entienden bien, pero hay pocos signos de puntuación (o sólo son comas)	
	4. Las frases se entienden bien y la mayoría están bien puntuadas, incluyendo los diálogos.	
5. Vocabulario	1. El vocabulario es muy pobre y con muchos errores (algunas palabras no son las más adecuadas para lo que se quiere decir).	
	2. Las palabras son correctas pero se repiten mucho.	
	3. Se utiliza un vocabulario correcto y variado (que no se repite demasiado).	
	4. Se utiliza un vocabulario rico, con algunas palabras poco conocidas.	
6. Ortografía	1. Hay muchas faltas de ortografía (una o más en cada oración).	
	2. Hay bastantes faltas de ortografía (una por cada dos oraciones aproximadamente)	
	3. Hay pocas faltas de ortografía	
	4. No hay ninguna falta de ortografía	
7. Creatividad e interés	1. La historia está copiada o no se entiende.	
	2. La historia es original y se entiende, pero es demasiado corta o muy aburrida	
	3. La historia es original y entretenida	
	4. La historia es original y entretenida. Tiene sentido del humor o nos enseña algo.	

Figura 12. Anexo 1. Rúbrica evaluación narrativa. FUENTE: Fernández, 2017.