6. Intervención III

- 1. Preguntas y otras actividades de comprensión
- 2. Motivación y creación de hábitos de lectura
- 3. La mejora de la comprensión en alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Copyright 2026

1. Preguntas y otras actividades de comprensión

Además de la enseñanza y práctica de estrategias **existen otras actividades** que ayudan a profundizar en los textos y pueden mejorar la comprensión lectora. Entre ellas, la principal es la de **responder a preguntas tras la lectura del texto**. Esta es la actividad de comprensión lectora más empleada y, por tanto, debería ser cuidada de forma especial.

No obstante, hay otras actividades que se pueden plantear, como ordenar textos y algunas que hemos visto como apoyo a la práctica de algunas estrategias: **detectar incongruencias o completar textos**. Algunas de estas ya han sido presentadas al hablar de las estrategias de lectura, así que vamos a centrarnos en las preguntas y en la actividad de ordenar textos.

Redactar textos también puede ser útil para la mejora de la comprensión: lectura y escritura comparten muchos de sus procesos y mejorar en la redacción suele requerir conocer las características del género que se está escribiendo y distintas formas de estructurar el texto.

1.1. Preguntas

Parece **recomendable que las preguntas sobre los textos sean variadas**. En cierta manera, podríamos decir que el tipo de pregunta que se realice configura el tipo de comprensión que desarrollamos. Si damos preferencia a las preguntas de localización de información, el alumnado desarrollará habilidades para buscar información en los textos. Si damos preferencia a preguntas de tipo inferencial el alumnado tenderá a hacer una lectura inferencial. Si utilizamos preguntas de reflexión o de tipo crítico fomentaremos la actitud reflexiva ante los textos. Si preguntamos por las decisiones que tomó el autor del texto y por qué lo redactó de esa forma y con esos recursos, el alumnado tomará conciencia de que el texto tiene un autor y que este lo escribió con algún objetivo o fin.

Forma de las preguntas

Se pueden plantear distintas formas de pregunta:

Copyright 2026

- Elección múltiple: verdadero o falso, elección entre varias alternativas.
- Respuesta corta.
- Respuesta larga, de desarrollo o ensayo.
- Ordenar elementos.
- Relacionar elementos.
- Completar huecos (*cloze*).

No tenemos muchos datos que comparen la **eficacia de los distintos tipos de preguntas**, pero sí que sabemos que las preguntas de desarrollo, en las que hay que escribir respuestas elaboradas, tienen un efecto mayor sobre la comprensión que las preguntas de respuesta corta (Graham y Herbert, 2011).

También existen distintas recomendaciones sobre cómo preparar preguntas de elección múltiple, aunque están más orientadas a pruebas de evaluación para comprobar el aprendizaje del alumnado que al desarrollo de la comprensión lectora:

- Tener tres alternativas de respuesta es la opción que mejor equilibra la fiabilidad de la prueba, el esfuerzo de preparación, y el esfuerzo del alumnado (cada opción adicional supone que tenemos que buscar una nueva alternativa verosímil y que el alumnado debe leer un fragmento adicional de texto).
- Procura centrarte en la información importante del texto y no en aspectos triviales.
- Evita que el contenido de una pregunta dependa de lo respondido en otra pregunta.
- Evita una cantidad grande de texto en las preguntas y alternativas.
- Procura que la mayor parte del contenido aparezca en el enunciado, y que las opciones de respuesta sean complementos de ese enunciado. Si es posible, la idea principal debería estar en el enunciado.
- Trata de redactar las opciones de respuesta de forma afirmativa, evitando términos negativos tales como NO o EXCEPTO. En el caso de usarlos puede ser interesante destacarlos con mayúsculas, negrita o subrayado.
- Procura que todas las opciones sean homogéneas en cuanto a longitud y estructura gramatical.
- Evita utilizar como opciones como «ninguna de las anteriores» o «todas las anteriores».
- Procura que los distractores sean creíbles para quien desconoce la respuesta y descartables para quien ha leído y comprendido el texto.

Contenido y función: tipos de preguntas

No es fácil clasificar las preguntas que podemos hacer sobre un texto porque podemos emplear distintos criterios. Algunas clasificaciones o categorías nos pueden resultar más familiares, por ejemplo:

- Preguntas Q o preguntas informativas: son preguntas que suelen comenzar con un pronombre interrogativo: qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué. A veces se consideran otras como: cuánto o cuál. Estas preguntas suelen ser especialmente adecuadas para textos informativos y narrativos.
- Clasificación según el nivel de comprensión: preguntas literales, inferenciales y críticas. Algunas personas incluyen otros niveles como el de apreciación, el de metacomprensión y el creativo.
- Clasificación a partir de la taxonomía de Bloom: comprensión, evaluación, análisis, síntesis, conocimiento y aplicación.

Una clasificación quizá más nombrada que conocida es la de PISA que en su marco propone los siguientes procesos:

1. Localizar información:
   - Acceder y recuperar información dentro del texto.
   - Buscar y seleccionar texto relevante
2. Comprender
   - Representar el significado literal.
   - Integrar y generar inferencias.
3. Evaluar y reflexionar
   - Evaluar la calidad y credibilidad.
   - Reflexionar sobre el contenido y la forma.
   - Detectar y manejar el conflicto.

Aunque el marco de lectura incluye esos siete subprocesos, **los análisis que se realizan se suelen centrar en los tres procesos principales** ya que la escasa cantidad de ítems que tienen las pruebas no permite realizar análisis más detallados, especialmente cuando la evaluación no se centra en la competencia lectora.

La taxonomía de Barret es otra referencia. Curiosamente, Thomas Barret no la publicó, pero aparece descrita en un capítulo sobre qué es la lectura de Theodore Clymer, publicado en 1968. Aunque las fuentes originales son bastante difíciles de encontrar, esta clasificación ha sido difundida en distintos artículos, manuales o carteles. La taxonomía de Barret considera cinco categorías de preguntas:

1. Comprensión literal (reconocimiento y recuerdo).
2. Reorganización.
3. Comprensión inferencial.
4. Evaluación.
5. Apreciación.

Copyright 2026

Tratando de llegar a algo concreto y útil, podríamos proponer los siguientes tipos de preguntas:



PREGUNTAS SOBRE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO
Señala en qué parte del texto hay [una descripción, un diálogo, un cambio de tema, una enumeración, una comparación, unas conclusiones, un prólogo, un epílgo, un ejemplo, una cita literal, etc.].
¿Cuál es [la causa, el efecto] de...?
¿Cuál es [el problema, la solución] que se plantea?
¿Cuántas partes tiene el texto?
Ordena cronológicamente estos sucesos que se mencionan en el texto.



REFLEXIÓN SOBRE LA FORMA
¿Quién es el autor del texto?
¿De qué género es este texto?
¿En qué medio fue publicado este texto?
Localiza una [nombre o explicación de una figura retórica] en el texto.
Explica por qué esta parte del texto se ha escrito [en letra cursiva, en letra negrita, entrecomillada, con un tamaño de letra mayor...].
¿Qué información aportan las ilustraciones?



VOCABULARIO
¿Qué significa esta [palabra, expresión]?
Busca en el texto un sinónimo de esta palabra.
Selecciona la acepción que mejor representa el significado que tiene esta palabra en el texto.



LOCALIZACIÓN
¿En qué parte del texto encontrarás información sobre...?
¿[Quién, qué, cuándo, dónde, qué precio, a qué hora, con quién, por dónde, cuántos...]...?
¿Cuál es [el mayor, el menor, el más antiguo, el más barato, el primer, el principal...]...?
¿A [qué, quién] se refiere el texto cuando dice...?

Copyright 2026



COMPRENSIÓN LITERAL (PARÁFRASIS)
Explica con tus propias palabras el significado de...



INFERENCIAS CAUSALES Y ELABORATIVAS
¿Qué motivo tiene este personaje para...?
¿[Por qué, para qué, qué espera conseguir...]...?
¿Qué ha utilizado para...?
¿En qué [lugar, época] sucede?



PREDICCIONES
¿Qué sucederá a continuación?
¿Qué consecuencias tiene...?
¿[Cómo se sentirá, qué pensará] después de...?
¿Qué hubiera sucedido si...?



SÍNTESIS
Plantea un título que resuma el contenido [del texto, de la sección].
¿Cuál es el tema que se trata aquí?
¿Cuál es la idea que más se repite en el texto?
[Resume, indica las ideas más importantes de] [este texto, este párrafo, esta sección].
¿Qué parte del texto es la que mejor resume su contenido?
Señala la palabra clave que mejor indica el contenido de esta parte del texto.



REFLEXIÓN SOBRE EL CONTENIDO
¿Cuál es tu [opinión, valoración, postura...] acerca de...?
¿Por qué es polémica esta parte del texto?
¿Qué [error, contradicción] hay en esta parte del texto?
¿Encuentras alguna discrepancia entre lo que dice el texto y lo que sabes?

Copyright 2026



INTENCIÓN DEL AUTOR/A / INFERENCIAS GLOBALES
¿Qué pretende comunicar el autor con...?
¿Cuál es la moraleja?
¿Qué nos enseña este texto?
¿A qué se refiere realmente el/la autor/a con esto?
¿Por qué utiliza el/la autor/a...?



APLICACIÓN
¿Qué has aprendido?
A partir de lo que has leído, ¿cómo actuarías ante...?
Con esta información, ¿cómo interpretarías...?
Según esto, ¿cómo solucionarías...?



VALORACIÓN DE LA FUENTE
¿[Cuál es el objetivo del, qué intereses puede tener el] autor del texto?
¿Qué conocimiento tiene el autor sobre el tema del texto?
¿Qué fiabilidad tiene el medio en el que se ha publicado el texto?



REFLEXIÓN SOBRE EL PROPIO PROCESO DE LECTURA
¿Qué problemas has encontrado en el texto?
¿Qué has hecho para comprenderlo mejor?
¿Qué objetivos te habías propuesto? ¿Se han cumplido?

Iconos creados por Prosymbols, Smashicons, Freepik, Design Circle, Turkkub, Vetorsmarket15 e Icon Pond y obtenidos de www.flaticon.com

Evidentemente, las preguntas por sí mismas no son de un tipo o de otro, sino que esto puede depender del texto que se esté leyendo y la información que contenga. Por ejemplo, la pregunta «¿qué herramienta utilizó para cortar el tronco?» podría ser una localización de información si el texto indica cuál fue. Sería una pregunta inferencial si el texto no lo indica. Incluso podría tratarse de una reflexión sobre el contenido si nos lleva a darnos cuenta de que el personaje no disponía de ninguna herramienta para cortar el tronco.

Copyright 2026

Ahora, veamos un ejemplo de un texto acompañado por distintos tipos de preguntas.

> Bastará quizá esta selección para demostrar cómo con gran frecuencia y en las más diversas circunstancias hallamos sueños que se nos muestran comprensibles a título de realizaciones de deseos y evidencian sin disfraz alguno su contenido. Son éstos, en su mayor parte, sueños sencillos y cortos, que se apartan, para descanso del investigador, de las embrolladas y exuberantes composiciones oníricas, que han atraído casi exclusivamente la atención de los autores. A pesar de su sencillez, merecen ser examinados con detención, pues nos proporcionan inestimables datos sobre la vida onírica. Los sueños de forma más sencilla habrán de ser, indudablemente, los de los niños, cuyos rendimientos psíquicos son, con seguridad, menos complicados que los de personas adultas. A mi juicio, la psicología infantil está llamada a prestarnos, con respecto a la psicología del adulto, idénticos servicios que la investigación de la anatomía o el desarrollo de los animales inferiores ha prestado para la de la estructura de especies zoológicas superiores. Pero hasta el presente no han surgido sino muy escasas tentativas de utilizar para tal fin la psicología infantil.
> Sigmund Freud (1899)
> La interpretación de los sueños

Estructura

Este texto tiene una organización causal. El autor considera que los sueños que muestran deseos deben investigarse:

1. porque al ser sencillos y cortos son fáciles de investigar.
2. porque pueden proporcionar datos importantes sobre los sueños.
3. porque se producen, fundamentalmente, en los niños.

Reflexión sobre la forma

¿Qué características de los textos científicos se aprecian aquí?

1. Trata un tema concreto.
2. Utiliza un vocabulario especializado.
3. Utiliza formas impersonales de expresión y la voz pasiva.
4. El autor omite su opinión personal.
5. Utiliza tablas de datos, esquemas y gráficos.

Vocabulario

Relaciona estos adjetivos con el significado que tienen en el texto

Exuberante	Relativo al mundo de los sueños
Onírico	De mucha importancia
Inestimable	Complejo y detallado

Copyright 2026

Psíquico	Relacionado con la mente

Localización

Según el texto, los sueños de forma más sencilla son: _____

¿En qué año fue escrito este texto? _____

Comprensión literal

La oración «pero hasta el presente no han surgido sino muy escasas tentativas de utilizar para tal fin la psicología infantil» significa que

1. hasta ahora ha habido pocos intentos de utilizar la psicología infantil para comprender la adulta.
2. hasta ahora nadie ha intentado utilizar la psicología infantil para entender la adulta.
3. en este momento se comienza a utilizar la psicología infantil para entender la adulta.

Inferencias (causales y elaborativas)

Los sueños embrollados y exuberantes se producen

1. sobre todo en los niños y las niñas.
2. sobre todo en las personas adultas.
3. a cualquier edad, sin grandes diferencias.

Predicción

Indica qué tema crees que tratará el texto a continuación explicando qué te lleva a pensar que será ese.

Síntesis

Resume en una oración el contenido más importante de este fragmento.

Copyright 2026

Reflexión sobre el contenido

¿Estás de acuerdo con la idea de que los sueños sencillos y cortos muestran nuestros deseos? Pon un ejemplo personal que apoye tu respuesta.

Intención del autor

El autor del texto pretende:

1. Animar al estudio de los sueños infantiles.
2. Mostrar que no es necesario el estudio de los sueños infantiles.
3. Resaltar las diferencias entre sueños infantiles y adultos.

Aplicación

Más adelante, Freud incluye este ejemplo

> Igualmente sincero es otro sueño que la belleza del paisaje de Aussee provocó en otra hija mía de tres años y tres meses. Había hecho por primera vez una travesía en bote sobre el lago, y el tiempo había pasado tan rápidamente para ella, que al volver a tierra se echó a llorar con amargura, resistiéndose a abandonar el bote. A la mañana siguiente me contó: Esta noche he estado paseando por el lago.

Según lo visto en el texto, este sueño significaría:

1. una reacción por la falta de cariño del padre.
2. una manifestación del miedo a morir ahogada.
3. el deseo de pasar más tiempo navegando por el lago.

Valoración de la fuente

Valora de forma razonada si el texto que estamos trabajando es una fuente de información fiable sobre la interpretación de los sueños.

Reflexión sobre el propio proceso de lectura

Copyright 2026

Describe un problema que hayas encontrado durante la lectura de este texto.

Señala qué herramientas has utilizado para profundizar en el significado del texto:

1. Releer el texto completo.
2. Releer las partes más complejas.
3. Buscar información sobre alguna palabra o expresión.
4. Señalar ideas importantes.
5. Realizar anotaciones sobre el contenido del texto.
6. Hacerme preguntas sobre el texto.
7. Hacer un esquema.

Después de preguntar

Cuando el alumnado, haciendo un esfuerzo razonable no consigue responder alguna pregunta es una buena práctica dar algún tipo de «pista», normalmente una indicación sobre en qué parte del texto se puede encontrar información útil o qué tipo de información necesitan para responder a la pregunta. Si se ha enseñado el procedimiento RPR se puede analizar qué tipo de pregunta están trabajando.

Una de las formas de hacer más eficiente la actividad de responder a preguntas sobre un texto es cuidar lo que se hace después de que el alumnado ha dado sus respuestas, es decir, la información sobre su ejecución, retroalimentación o *feedback*.

Aquí podríamos distinguir tres niveles:

1. Se informa sobre si las respuestas han sido correctas o incorrectas.
2. Se realiza lo anterior y, en caso de no haber acertado, se informa de cuál sería la respuesta correcta.
3. Se realiza lo anterior y se explica por qué es correcta la respuesta adecuada o qué procedimiento se puede seguir para llegar a ella.

Aunque la productividad de estas opciones es progresiva, no es necesario llegar siempre a la tercera forma de corrección. Esta parece ser beneficiosa para preguntas de alto nivel en las que

Copyright 2026

hay que realizar inferencias de cierta complejidad, reflexionar sobre el texto o buscar una aplicación a su contenido. Sin embargo, nada impide que creemos la costumbre de justificar la respuesta, comenzando por servir como modelo: «la respuesta a esta pregunta es... ya que aquí el texto dice que... y sabemos cómo...».

Además del tipo de corrección que se haga, también parece importante el momento de la corrección: la corrección inmediata parece dar mejores resultados en la comprensión y el aprendizaje, que la corrección más tardía, al menos cuando se trabaja con sistemas informáticos (Van der Kleij et al., 2015).

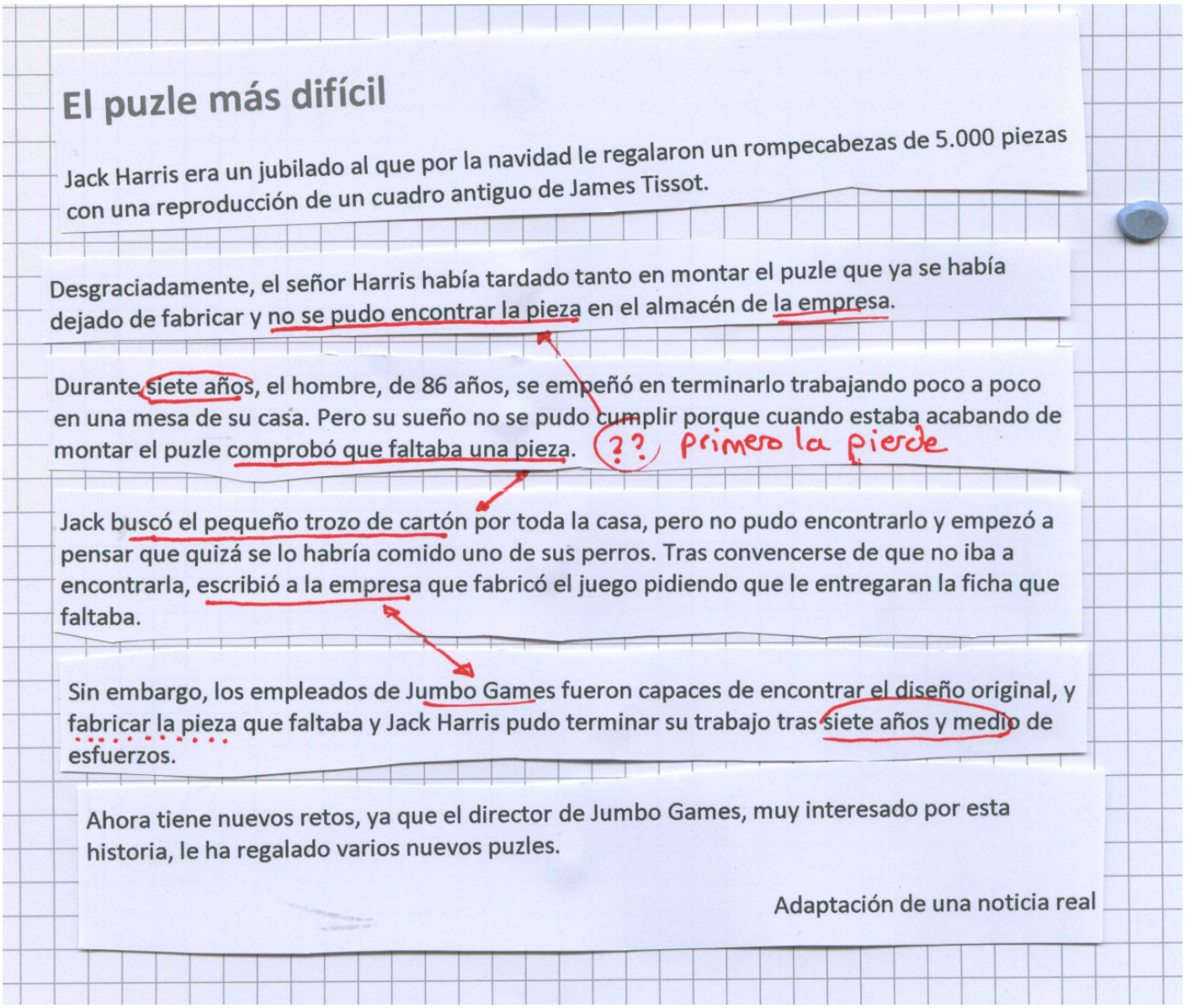
1.2. Ordenar textos

Esta actividad no requiere mucha presentación. Se trata de recomponer un texto en el que sus párrafos se presentan en desorden.

Una forma rápida de preparar esta actividad es fotocopiar un texto, recortarlo –normalmente por párrafos– y entregarlos para recomponer el texto. Algunas cosas que hay que tener en cuenta son:

- Buena parte del alumnado trata de recomponer los textos fijándose en las marcas de los cortes, como si se tratase de un puzle, así que conviene hacer un doble corte para que las piezas no encajen.
- Si los textos se imprimen desordenados es posible ordenarlos numerándolos, pero esa forma de hacerlo resulta mucho más difícil y si se cometen errores, dificulta explicar dónde están y cómo solucionarlos.
- El ejercicio de ordenar párrafos da la oportunidad de fijarse especialmente en las palabras y expresiones que ayudan a estructurar el texto (en el ejemplo: durante, pero, porque, tras, ya, o ahora) y en las distintas formas que se utilizan para denominar al mismo elemento (pieza – pequeño trozo de cartón, Jack Harris – el hombre – Jack – el señor Harris, la empresa –Jumbo Games, un rompecabezas – el puzle – el juego – su trabajo).
- En el ejemplo que se puede ver, el título se ha puesto en la misma pieza que el primer párrafo, y la referencia del texto con el último, lo que facilita el trabajo del alumnado que sólo tiene que emplear esa pista visual para colocar correctamente dos partes. Si el título o la referencia al autor se separan o se omiten, el ejercicio se hace más difícil.
- Incluir piezas de otro texto o mezclar las de varios textos diferentes también hace que el ejercicio resulte más complejo, siempre que no haya pistas tipográficas como el tamaño de la letra o la longitud de las líneas que permitan al alumno determinar a qué texto pertenece cada fragmento sin necesidad de examinar su contenido.

Copyright 2026



El puzle más difícil

Jack Harris era un jubilado al que por la navidad le regalaron un rompecabezas de 5.000 piezas con una reproducción de un cuadro antiguo de James Tissot.

Desgraciadamente, el señor Harris había tardado tanto en montar el puzle que ya se había dejado de fabricar y no se pudo encontrar la pieza en el almacén de la empresa.

Durante siete años, el hombre, de 86 años, se empeñó en terminarlo trabajando poco a poco en una mesa de su casa. Pero su sueño no se pudo cumplir porque cuando estaba acabando de montar el puzle comprobó que faltaba una pieza. ?? primero la pierde

Jack buscó el pequeño trozo de cartón por toda la casa, pero no pudo encontrarlo y empezó a pensar que quizá se lo habría comido uno de sus perros. Tras convencerse de que no iba a encontrarla, escribió a la empresa que fabricó el juego pidiendo que le entregaran la ficha que faltaba.

Sin embargo, los empleados de Jumbo Games fueron capaces de encontrar el diseño original, y fabricar la pieza que faltaba y Jack Harris pudo terminar su trabajo tras siete años y medio de esfuerzos.

Ahora tiene nuevos retos, ya que el director de Jumbo Games, muy interesado por esta historia, le ha regalado varios nuevos puzles.

Adaptación de una noticia real

Captura de imagen. Elaboración propia. *Licencia* *Creative Commons BY-SA 4.0.*

Descripción textual de la Infografía

2. Motivación y creación de hábitos de lectura

La motivación para la lectura es un **fenómeno complejo en el que interactúan factores personales** (metas, objetivos, valores, expectativas, creencias, habilidad lectora…), **contextuales** (entorno socio-cultural, situación, refuerzos, modas…) **y el material y las actividades de lectura** (actividad, tema o contenido, extensión, diseño y otras características del texto…).

Se ha dado mucha importancia a la motivación y existen numerosos ejemplos de planes escolares o institucionales de lectura o de competencia lectora que se han centrado en la **motivación o promoción de la lectura**, con la esperanza de que la mejora de la comprensión sería una consecuencia de la mayor afición del alumnado hacia la lectura.

Curiosamente, ha sido recientemente cuando se ha establecido claramente que existe una r **elación entre motivación y nivel de lectura y comprensión** y que las intervenciones enfocadas en la motivación pueden producir mejoras en la comprensión lectora. No obstante, estas relaciones y estos resultados son bastante discretos, de modo que, aunque parece recomendable incluir el trabajo de la motivación entre las actuaciones para la mejora de la comprensión, es imprudente convertirlo en la actuación prioritaria o en la única que se realice.

Entre los distintos enfoques de mejora de la motivación, el más investigado es el de la **autorregulación**, normalmente vinculada a la enseñanza de estrategias: planificar, supervisar y valorar el aprendizaje. Este es un tema que ya hemos tratado de forma extensa. Por otra parte, nos puede producir extrañeza el asociar la enseñanza de estrategias de comprensión lectora con la motivación para la lectura.

También se han investigado recursos para aumentar el interés de los lectores utilizando textos relacionados con la vida real, con los intereses del alumnado o vinculados con actividades prácticas, como experimentos científicos o teatro de lectores.

Una tercera forma de tratar de incidir sobre la motivación es a través del entrenamiento atribucional, es decir modificar la forma de pensar acerca de las razones que llevan al éxito o al fracaso en una actividad de lectura, normalmente con el objetivo de atribuir la realización de la actividad a factores que están bajo el control del lector.

Copyright 2026

Los mejores resultados se han obtenido con el entrenamiento atribucional, seguido por las prácticas basadas en el interés y la autorregulación (McBreen y Savage, 2021).

2.1. Las prácticas basadas en el interés

Las prácticas basadas en el interés son, seguramente las que mejor conocemos y más utilizamos para desarrollar la motivación para la lectura. Por una parte tenemos propuestas basadas en la idea de que si el alumnado practica con frecuencia la lectura una parte de él desarrollará un interés intrínseco por esa actividad. Esto está institucionalizado en el sistema educativo español. En la forma actual de la Ley Orgánica de Educación:

- Uno de los objetivos de la Educación Primaria es «desarrollar hábitos de lectura».
- En sus principios pedagógicos se indica: «a fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo. Con objeto de facilitar dicha práctica, las Administraciones educativas promoverán planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello se contará, en su caso, con la colaboración de las familias y del voluntariado, así como el intercambio de buenas prácticas».
- Los principios pedagógicos de la ESO establecen que «a fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias».
- Uno de los objetivos del Bachillerato es «afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal».
- Los principios pedagógicos de la etapa indican que «las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público».

Ese **desarrollo, promoción o estimulación del hábito de lectura** se concreta de formas variadas, por ejemplo:

- Lectura en voz alta de un libro por parte de algún/a adulto/a al alumnado de menor edad.
- Sesiones de lectura libre en el aula o en la biblioteca escolar.

Copyright 2026

- Creación de una biblioteca de aula en la que los alumnos comparten sus libros favoritos, y pueden leerlos en el colegio o llevarlos a casa.
- Momentos para hablar sobre los libros leídos, valorarlos y hacer recomendaciones.
- Encuentros con escritores.
- Celebración del día del libro.
- Intercambios o mercadillos de libros usados.
- Agendas o pasaportes de lectura en las que el alumnado va apuntando los libros que lee.
- Uso de incentivos para promover la lectura.
- Fichas de lectura sobre los libros leídos.

En realidad, **apenas tenemos datos sobre la eficacia o ineficacia de este tipo de propuestas**. La actuación sobre la que más orientación tenemos es el uso de incentivos o recompensas para promover la lectura. A finales del siglo XX se creó cierto debate académico sobre esta práctica, que algunos resultados empíricos encontraron contraproducente. Desafortunadamente, el interés por este tema decayó y no parece haber buenas síntesis de sus investigaciones.

Sí que se ha reeditado un libro de la época (Kohn, 2018), titulado *Punished by rewards*, en el que Alfie Kohn ofrece, casi como resumen del tema, el eslogan creado por un profesor. Al traducirlo se pierde parte de su contenido así que es mejor leerlo en inglés:

READING IS REWARDING WHEN THERE'S NO REWARD FOR READING.

Las recompensas de tipo material por leer parecen disminuir el interés por la lectura o, en el mejor de los casos, solo serían útiles para el alumnado que ya tiene una alta motivación. Parece haber una excepción y es que los incentivos resultan útiles si están muy relacionados con la práctica de la lectura, por ejemplo, se obtienen libros por leer.

La lectura silenciosa sostenida

Una alternativa apuntada entre las distintas opciones que acabamos de ver es realizar **sesiones de lectura «libre»**. A partir de los años 70 del siglo XX se han desarrollado algunos procedimientos o programas escolares para promover la lectura personal, como «Lectura Silenciosa Sostenida (SSR)», «Lectura Silenciosa Sostenida Ininterrumpida (USSR)», «Deja Todo y Lee (DEAR)» o «Tiempo de Lectura Súper-Tranquilo (SQUIRT)» (las siglas se refieren a su nombre en inglés). En español, se desarrolló el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida (PLSS) de Condemarín (1984).

Generalmente, suponen la **dedicación de unos 20 minutos diarios a la lectura personal**. El alumnado lee individualmente y en silencio, a su propio ritmo, sin que se controle su lectura. Normalmente se lee el libro que cada uno elige, procurando ofrecer un material apropiado para el nivel de lectura del alumnado. No se suelen realizar actividades posteriores a la lectura

(resúmenes o fichas de lectura). En los casos en que se plantean actividades para mostrar lo que se ha leído, se procura que sean atractivas para los participantes. En algunos programas, durante ese tiempo, el profesorado y otras personas adultas de la escuela también se dedican a leer. De este modo, el alumnado puede imitar conductas lectoras.

Este tipo de programas parece tener un efecto muy pequeño sobre la actitud hacia la lectura y sobre la comprensión (Yoon, 2002; 2003), más notable en el alumnado de menor edad. Manning et al. (2010) encontraron que en las investigaciones sobre lectura silenciosa sostenida predominaban los resultados positivos en vocabulario, precisión lectora y comprensión, especialmente entre el alumnado con bajo nivel de lectura y alumnado con una lengua diferente. En cambio, consideran que los resultados sobre actitud hacia la lectura son dispersos. En grupos no seleccionados, fueron mínimas las diferencias en actitud hacia la lectura de quiénes seguían programas de lectura silenciosa sostenida y quienes no. Se encontraron diferencias pequeñas o moderadas en grupos elegidos por alguna característica, pero las autoras no informan de cuáles fueron esas características.

El interés académico por este tipo de programas decayó durante el siglo XXI, posiblemente por distintas causas como cambios legislativos en Estados Unidos que llevaron al uso de programas de lectura más dirigidos o por la insatisfacción con los pequeños resultados obtenidos en actuaciones a las que se dedica un tiempo considerable.

Modificaciones para favorecer la motivación

Guthrie et al. (2007) identificaron cinco procesos motivacionales y cinco prácticas que los favorecen y evitan sus contrapartidas. El trabajo de estos autores es de un interés especial, porque realizaron esta propuesta a partir de una revisión de la investigación sobre la motivación y su mejora, pero desarrollaron y comprobaron la eficacia de un programa de lectura basado en estos principios, el programa CORI (Concept Oriented Reading Instruction).

Los cinco procesos motivacionales son:

1. Motivación intrínseca: tendencia del estudiante a leer por su propia iniciativa. Se percibe en estudiantes que disfrutan leyendo o consideran que la lectura es una de sus actividades favoritas.
2. Percepción de autonomía: el/la estudiante considera que las actividades de lectura están bajo su control y autodirección.
3. Autoeficacia: el/la estudiante considera que tiene capacidad para leer con éxito.
4. Colaboración; las actividades de lectura suponen participación e intercambio con otras personas (trabajo en grupo, discusión sobre los textos).
5. Objetivos de dominio: el objetivo fundamental de quien lee es entender el texto en profundidad.

Copyright 2026

Las contrapartidas de los procesos motivacionales conducen a la falta de interés por la lectura y las actividades relacionadas con ella. Tanto los procesos motivacionales como sus contrapartidas pueden estar sostenidos por las prácticas del profesorado. Estas contrapartidas son:

1. Evitación: el/la estudiante no tiene iniciativa para leer.
2. Percepción de control: el/la estudiante considera que las actividades de lectura están bajo el control de otras personas.
3. Indefensión: el/la estudiante no confía en su propia capacidad para leer.
4. Aislamiento: el/la estudiante realiza las actividades de lectura por sí mismo/a.
5. Objetivos de tarea: para el/la estudiante es más importante conseguir realizar las actividades relacionadas con el texto (resumen, responder preguntas) que comprender el texto en profundidad.

En paralelo con lo anterior, existen cinco prácticas para favorecer la motivación y evitar las contrapartidas a los procesos motivacionales.

Práctica	**Proceso que desarrolla**	**Proceso que evita**
Relevancia: el contenido de la instrucción está relacionado con las experiencias del alumno e integrado con sus conocimientos.	Motivación intrínseca	Evitación
Elección: el control de la enseñanza y el aprendizaje es compartido entre el profesor y los alumnos.	Percepción de autonomía	Percepción de control
Éxito: se asegura que los estudiantes realicen de forma correcta tareas de clase significativas.	Autoeficacia	Indefensión
Colaboración: las actividades de lectura desembocan en interacciones sociales productivas.	Colaboración	Aislamiento
Unidades temáticas: los contenidos de las actividades de lectura están organizados e interconectados, de forma que los estudiantes trabajan durante varios días textos que tienen una unidad temática.	Objetivos de dominio	Objetivos de tarea

Copyright 2026

Estas cinco prácticas se concretan de la siguiente forma:

RELEVANCIA	
Motivación intrínseca	**Evitación**
· Los textos están relacionados con las actividades de clase. · Están relacionados con el mundo real. · Son atractivos, responden a los intereses de los alumnos. · Contienen información que permite solucionar problemas prácticos o que fomenta la interacción social.	· Los textos están desvinculados del trabajo que se realiza en clase. · No responden a los intereses de los alumnos. La información que contienen no es atractiva ni útil. · Se utilizan fragmentos de texto que no tienen sentido por sí mismos.
ÉXITO	
Autoeficacia	**Indefensión**
· Se establecen objetivos a corto y a largo plazo y se informa sobre su obtención. · Se realizan varios intentos con el mismo texto hasta obtener buen nivel. · Se leen distintos textos sobre el mismo tema. · Se da prioridad a los textos sencillos, sobre todo al principio. · Se anima a atribuir los éxitos al esfuerzo realizado. Los buenos resultados en comprensión son elogiados por el profesorado mencionando el esfuerzo realizado y las habilidades lectoras adquiridas. · Se realizan actividades para la mejora de la fluidez lectora y se enseñan estrategias.	· No hay objetivos, no se valoran o no se informa a los alumnos. · Los resultados no se pueden modificar. · Los textos son difíciles. · Los éxitos o fracasos se atribuyen a la capacidad de los alumnos o a otros factores no modificables.
ELECCIÓN	
Percepción de autonomía	**Percepción de control**
· El alumnado contribuye al diseño del trabajo que realizan seleccionando temas y textos. · Puede realizar elecciones en cuanto a la formación de los grupos y en la organización del trabajo. · Elige la forma de demostrar que ha comprendido los textos. · Prepara preguntas y elige temas.	· El/la profesor/a toma todas las decisiones. · El trabajo es el mismo para todos/as.
COLABORACIÓN	
Colaboración	**Aislamiento**
· El resultado final de las actividades de lectura es un producto útil para la clase. · Se realizan actividades en pareja y en grupo. · El alumnado es valorado por su trabajo individual y por su trabajo en grupo.	· Las actividades de lectura no tienen más fin que el propio aprendizaje del alumnado y su evaluación. · El alumnado trabaja de forma individual.

Copyright 2026

UNIDADES TEMÁTICAS	
Objetivos de dominio	**Objetivos de tarea**
· Las actividades de lectura se programan de modo que estén interconectadas. · El alumnado trabaja el mismo tema durante varios días. · Se emplean distintos textos y fuentes para obtener información.	· Las actividades de lectura son inconexas.

Es fácil encontrar conexiones entre estas propuestas y algunas metodologías como el trabajo por proyectos o el aprendizaje colaborativo. Aunque lo anterior pueda parecer una lista de recomendaciones sueltas difíciles de armonizar, el programa CORI está construido a partir de estos principios. Algunas características de este programa son:

- Hay un tema en el que se debe profundizar (por ejemplo, la fauna de los humedales).
- Se realiza una interacción con el mundo real: se llevan a cabo experimentos y observaciones (en el caso anterior podría ser observar el desarrollo de unos renacuajos).
- Textos interesantes: se utilizan libros (no de texto) en combinación con láminas o materiales multimedia. Se emplean textos con niveles de dificultad variados y textos de la literatura o del folklore que estén relacionados con el tema de estudio. El programa cuenta con algunos temas ya preparados, como ya mencionado de la fauna de los humedales o el clima. Se trata de temas de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales e incluyen una selección de libros para el desarrollo del programa.
- Autodirección: los/as estudiantes tienen oportunidades de tomar decisiones acerca de su trabajo como elegir los libros o los medios de los que obtener información, o la forma de expresar lo que han aprendido (exposición, póster, ensayo).
- Colaboración: los/as estudiantes participan en distintos tipos de agrupaciones como parejas, pequeños grupos o asambleas.
- Aprendizaje de estrategias: se enseña a los/as estudiantes estrategias para la comprensión y el aprendizaje como el uso del conocimiento inicial, búsqueda de información, comprensión de textos informativos, comprensión de textos literarios, uso de organizadores gráficos y autosupervisión. También se enseñan estrategias de expresión escrita como la lluvia de ideas, hacer planes, revisiones y borradores. Las estrategias se enseñan mediante el modelo que dan el profesor y los compañeros, la discusión en pequeños grupos, la práctica guiada y la práctica autónoma.
- Expresión: es importante que los/as estudiantes se sientan creadores/as de contenidos, de modo que se dedica bastante tiempo en clase a pensar, planear, escribir y revisar.

Copyright 2026

- Coherencia: los textos y otros materiales y las actividades están conectados de modo que el alumnado perciba una relación entre los textos, las estrategias para su comprensión y el mundo real.

El programa CORI tiene cuatro fases:

1. observar y personalizar;
2. buscar y localizar;
3. comprender e integrar;
4. comunicar a los demás.

Cuando se utiliza CORI el/la docente selecciona **un tema para trabajar durante un tiempo relativamente largo** (un trimestre), por ejemplo, la adaptación de los insectos al medio. Se intenta que el tema esté relacionado con las lecciones que se estudian durante esa evaluación en el programa de Ciencias Naturales. Al empezar una lección se realiza un trabajo de observación, manipulación y experimentación como capturar insectos, observarlos en su medio natural, construir un hormiguero,... En cada una de estas actividades los/as alumnos/as se realizan sus propias preguntas y, a partir de ellas, elegirán los temas que quieren trabajar, encontrarán compañeros/as con intereses comunes, elegirán los libros o materiales donde buscar información y establecerán qué quieren comunicar a sus compañeros/as.

El profesor o profesora ayuda a su alumnado a **utilizar la biblioteca y a localizar información en los textos**, enseña a integrar información de distintas fuentes, y presenta otros textos como cuentos, novelas o poemas relacionados con el tema de estudio. Cuando los/as alumnos/as van adquiriendo conocimientos sobre el tema resulta más fácil que hablen, escriban y quieran compartir sus conocimientos con sus compañeros/as y con adultos/as. Se puede hacer de distintas formas (pósteres, cuadernos de trabajo, vídeos o presentaciones multimedia).

Una sesión normal de CORI se estructura en cinco partes. En la primera, durante unos 10 minutos el alumnado practica la fluidez de lectura con poemas u otro tipo de libros. Uno o dos días a la semana esa actividad se sustituye por otra de tipo experimental o manipulativo (examinar y dibujar un insecto) o por el estudio de temas de ciencia. En la segunda parte, durante otros 10 minutos el/la docente imparte una minilección de comprensión antes de la lectura guiada. La tercera, cuarta y quinta parte duran 15 minutos cada una y en todas ellas se realizan actividades de lectura guiada en pequeño grupo, escritura y lectura independiente. Lo que sucede, es que en cada parte los/as estudiantes cambian de actividad, de modo que siempre haya un grupo trabajando la lectura guiada con el/la profesor/a, mientras que el resto de la clase prepara sus exposiciones, sus portafolios, busca información o, simplemente, lee una novela, periódico o revista.

Copyright 2026

2.2. El entrenamiento atribucional

Entre las modificaciones de las situaciones de aprendizaje para favorecer la motivación hemos visto cómo se recomendaba animar al alumnado a atribuir sus éxitos al esfuerzo realizado. En realidad esto sería una **medida de entrenamiento atribucional**: se experimenta el hecho de atribuir los avances y mejoras a algo controlable y modificable (el esfuerzo) y no a motivos difícilmente modificables (una disposición innata como «valer para esto» o «ser bueno en esto», la capacidad o inteligencia) o fuera del control del alumnado (la suerte o la dificultad del texto).

Sin embargo, el entrenamiento atribucional aún puede desarrollarse más. Hay otros factores modificables y controlables que pueden ayudar al éxito en actividades de lectura, como el uso de procedimientos y estrategias que ayuden a comprender los textos. Además, tan importante como hacer una atribución de los éxitos que conduzca a la mejora es hacer una atribución adecuada de los fracasos.

Entonces, el entrenamiento atribucional consiste en **modificar la forma de pensar acerca de las razones que llevan al éxito o al fracaso en una actividad de lectura**, normalmente con el objetivo de atribuir la realización de la actividad a factores que están bajo el control de quien está leyendo.

Aunque el nombre de «entrenamiento atribucional» y el concepto de modificar la forma de pensar puedan parecer sofisticados y especializados, lo cierto es que este tipo de entrenamiento aprovecha una característica humana bastante conocida y habitual: cuando oímos y, especialmente cuando nos decimos y repetimos algo muchas veces es probable que se convierta en un pensamiento que venga a nuestra mente de forma automática. Por ejemplo, hay religiones que han aprovechado este fenómeno como medio para la transformación personal: los mantras o las jaculatorias. También lo aprovecha la publicidad, con eslóganes breves y muy repetidos.

Por tanto, la actuación básica del entrenamiento atribucional consiste en animar al alumnado a decirse ideas que consideramos favorecedoras de la mejora cuando valoran sus actividades de lectura. Esto tendría que darse en un contexto en el que las valoraciones que realizamos las personas adultas (profesorado y familias) esté en sintonía con lo que queremos conseguir.

El estudio de Miranda et al. (1997) es una de las pocas investigaciones realizadas con hispanohablantes en las que se realiza una intervención sobre la motivación. En este caso en uno de los grupos se combinó la enseñanza de estrategias de comprensión con el entrenamiento atribucional.

Durante el modelado de las estrategias la instructora hacía énfasis en cómo había tenido éxito por su conocimiento de la estrategia y el esfuerzo en su aplicación. También modelaba un caso en el que sucedía al contrario: la falta de conocimiento de la estrategia y de esfuerzo explicaban un bajo

Copyright 2026

resultado. Se dialogaba sobre cómo la gente hace distintas atribuciones y cómo eso influye en su rendimiento.

En ocasiones, antes de las actividades se pedía al alumnado que hiciera predicciones sobre su resultado en las actividades. Tras las actividades, se pedía al alumnado que hiciera atribuciones sobre sus éxitos o fracasos y estas se valoraban.

El alumnado disponía de dos tarjetas, una con ejemplos de atribuciones positivas y otra con atribuciones negativas.

Atribuciones positivas	Atribuciones negativas
He trabajado duro. Lo he intentado varias veces. He seguido la estrategia.	Tuve suerte. Recibí ayuda. Era una actividad fácil.
No me esforcé mucho. No me di cuenta. No seguí la estrategia.	No soy capaz de hacerlo. He tenido mala suerte.

Sánchez (2010) analizó el tipo de ayudas que proporciona el profesorado durante el trabajo de comprensión. Entre los distintos tipos de ayudas, las ayudas regulatorias orientan u organizan la elaboración de las respuestas, sin dar los elementos para poder responder. Entre las ayudas regulatorias están las ayudas cálidas que se centran en la competencia, los deseos, y las creencias sobre el éxito y el fracaso que tiene el alumno. Sánchez distingue cinco tipos de ayudas cálidas:

1. Ayudas para valorar la actividad como deseable:
   - Desafío ajustado: reconocemos cierto grado de competencia en el alumnado, señalamos el grado de dificultad de la tarea y les desafiamos a afrontarla.
   - Justificación (sentido): informaciones que buscan hacer emerger motivos intrínsecos para profundizar en el texto: curiosidad, relevancia, novedad, importancia,...
2. Ayudas para considerar la actividad como viable:
   - Elogio: muestra de reconocimiento (habitualmente tras una respuesta del alumno/a) de los recursos o aptitudes del alumno/a para comprender el texto.
   - Apropiación: asumimos lo que el/la alumno/a ha dicho, reconociendo su autoría.
   - Evocación de logros pasados: antes de iniciar la tarea se recuerdan los conocimientos y éxitos logrados por el alumnado.
   - «Podéis hacerlo»: expresiones con las que se alimenta la creencia de que se puede alcanzar lo que se acaba de proponer.

Copyright 2026

- «Ya lo habéis hecho antes»: evocación de experiencias pasadas en las que se tuvo éxito en un reto difícil.
- «Vamos a conseguirlo juntos»: declaración de que acompañaremos al alumnado durante el proceso.

3. Ayudas para mantener el compromiso con las metas de partida:
   - Control motivacional: invitar a valorar de nuevo las deseabilidad y la viabilidad de las metas que se persiguen, para reforzar su atractivo. Puede consistir en anticipar las consecuencias de alcanzar las metas propuestas.
   - Parsimonia en el procesamiento de la información: adoptar activamente un estrategia de toma de decisiones para no recrearse en cada una de las alternativas («quizá hay mejores estrategias, pero ahora no es el momento de valorar eso, sino de intentar comprender el texto con los recursos que tenemos a disposición»).
4. Ayudas para controlar las emociones que amenazan el éxito del proceso:
   - Reflejar: recoger una posible experiencia emocional del alumnado ayudándoles a detectar lo que están experimentando.
   - Normalizar: hacer ver a los/as alumnos/as que es normal lo que están experimentando, abriendo un espacio para atribuir una importancia justa o adecuada a lo que están valorando.
   - Empatizar: declaraciones que sugieran que entendemos esa experiencia emocional.
5. Ayudas para explicarse de un modo adecuado los resultados obtenidos:
   - Valorar los resultados del alumnado sin hacer generalizaciones: no interpretar los resultados obtenidos como indicadores de sus características (entender el texto es ser listo, no responder es ser vago).
   - Evitar hacer concesiones: no emitir respuestas compasivas ante los fallos del alumnado, no alabarle en exceso por el éxito en tareas fáciles o en las que se le han proporcionado muchas ayudas. Si esto es común, el alumnado atribuirá sus éxitos a la suerte o a la ayuda recibida y el fracaso a su falta de capacidad.

Copyright 2026

3. La mejora de la comprensión en alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Es posible que no haya sido formulado como un principio de la atención a la diversidad, pero parece haber dos hechos que se repiten en muchas investigaciones sobre mejora de la comprensión en alumnado con distintos tipos de dificultades:

1. El **tipo de intervenciones que producen mejoras** en la comprensión lectora de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) o necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) es similar, independientemente de que esas necesidades estén asociadas a distintos problemas.
2. Las intervenciones que producen mejoras en la comprensión lectora de alumnado con NEE o NEAE son, básicamente, las mismas que producen mejoras en la comprensión del alumnado en general, es decir, las descritas anteriormente.

3.1. Lo que se ha documentado sobre mejora de la comprensión en distintas necesidades

Para ilustrar lo que se acaba de ver, aquí se puede encontrar una recopilación de las intervenciones de mejora de la comprensión lectora que se han realizado con algunos tipos de necesidades que sabemos que afectan a la competencia lectora: discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista, discapacidad auditiva, dislexia, trastornos del lenguaje, trastorno

Copyright 2026

por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) y alumnado con lengua materna distinta a la lengua de instrucción.

Mejora de la comprensión lectora en alumnado con discapacidad intelectual

La investigación sobre enseñanza de la lectura a alumnado con discapacidad intelectual se ha centrado en la **alfabetización inicial** y existe poca información sobre cómo se afronta la comprensión lectora.

Dessemontet et al. (2021) recogieron datos de 24 aulas de educación especial de regiones de Suiza donde se habla el francés. En ellas se escolarizaba alumnado de entre 6 y 15 años de edad, mayoritariamente no lector. Solo en el 38% de estas aulas se realizaba un trabajo específico de la comprensión lectora, siendo mucho más frecuente que se trabajara la conciencia fonológica o la lectura global. Podríamos añadir que en el 54% de las aulas se realizaban actividades para la mejora del vocabulario.

Joseph et al. (2021) revisaron la literatura científica sobre enseñanza de la comprensión lectora a alumnado con discapacidad intelectual, localizando 22 publicaciones realizadas entre 2000 y 2018. Las prácticas que se mostraron eficaces fueron

- Enseñanza individualizada guiada por el profesorado.
- Enseñanza recíproca (predicciones, aclaraciones, autopreguntas y resumen).
- Enseñanza de estrategias (predicciones antes de la lectura, activación del conocimiento previo previos, recontado).
- Enseñanza de estrategias (selección de palabras clave, identificación de ideas principales, paráfrasis y relectura).
- Enseñanza de estrategias (preexaminar -hablar sobre los títulos y subtítulos-, hacer predicciones) y comentar el texto tras la lectura.
- Enseñanza de estrategias (mapa de la historia, autopreguntas).
- Enseñanza de estrategias (SQCA, predicciones y autopreguntas), con aprendizaje de vocabulario.
- Enseñanza de estrategias (preexaminar, hacer predicciones, aclaraciones y autopreguntas).
- Enseñanza de estrategias (resumir, autopreguntas, aclaraciones, predicciones) y responder a preguntas.
- Organizador gráfico basado en preguntas Q.
- Estrategia de paráfrasis LMC.
- Procedimiento RAAC (*Reread-adapt, answer and comprehend*) (leer las preguntas antes que el texto, leer el texto, releerlo y contestar a las preguntas.
- Respuesta a preguntas y recontado de la historia.

- Respuesta a preguntas y completar organizadores gráficos.
- Práctica de habilidades de razonamiento (inferencias, uso de la información explícita y analogías).
- Práctica de habilidades de razonamiento (analogías, inducción, deducción y opuestos).

Joseph et al. (2021) trataron de averiguar qué características tenían en común las intervenciones eficaces. Su conclusión es que utilizan el modelado, la práctica guiada, la práctica independiente y el *feedback* correctivo. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora a alumnado con discapacidad intelectual se puede realizar en pequeños grupos o en formatos de enseñanza uno a uno.

Mejora de la comprensión lectora en alumnado con TEA

Cuatro revisiones de la investigación sobre mejora de la comprensión lectora en trastornos del espectro autista (TEA), publicadas entre 2016 y 2021 (Ripoll, 2022) muestran que el alumnado con TEA se beneficia de:

- Mejora de la fluidez lectora:
  - Lecturas repetidas.
  - Modelado, corrección de errores e información sobre el desempeño.
- Enseñanza de estrategias de comprensión lectora
  - Procedimiento de relaciones pregunta-respuesta (RPR).
  - Organizadores gráficos: organizador basado en preguntas Q, mapa de la historia, diagrama de Venn.
  - Preexaminar.
  - Uso de las preguntas «qué», «quién» y «dónde».
  - Identificar la idea principal del párrafo.
  - Identificación de la estructura de los textos científicos.
  - Estrategia combinada P-AMD-L
  - Estrategia combinada Enseñanza Recíproca.
- Práctica de la interpretación de anáforas (inferencias referenciales):
  - Relación de los pronombres del texto con su referente.
- Intervenciones combinadas:
  - Teatro de lectores, mapa de la historia y automodelado por vídeo.
  - Lectura compartida y mapas conceptuales.
  - Lectura compartida, uso de estrategias y recontado.
  - Mejora del vocabulario y estrategias de comprensión.

Copyright 2026

En la **mejora de la comprensión a alumnado con TEA** parece ser útil la instrucción directa, estando especialmente investigado el programa *Corrective reading*. Además, parece haber resultados positivos en experiencias en las que se trabaja en grupos cooperativos y en parejas de tipo mixto (el/la alumno/a con TEA trabaja con compañeros/as sin TEA).

Dos actuaciones que pueden considerarse más específicas de la intervención con TEA son:

- Incluir en los textos contenidos relacionados con los intereses del alumnado.
- Estrategias para la comprensión de metáforas.

Mejora de la comprensión lectora en alumnado con discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva afecta a distintas habilidades y conocimientos importantes para el desarrollo de la competencia lectora, como **la conciencia fonológica, el vocabulario o la habilidad sintáctica**.

Wang y Williams (2014) revisaron la investigación sobre enseñanza y mejora de la lectura a personas con discapacidad auditiva. No encontraron ninguna síntesis cuantitativa que analizase la eficacia de intervenciones sobre la comprensión lectora, pero sí algunas síntesis de tipo descriptivo que mencionaban el uso de medidas como:

- Trabajo explícito del vocabulario.
- Enseñanza de reglas morfológicas.
- Enseñanza de estrategias de comprensión.
- Activación del conocimiento previo.
- Visualización.
- Predicciones.
- Construcción de inferencias.
- Identificación de la estructura del texto.
- Conocimiento de la estructura del texto narrativo.
- Uso de recursos mnemotécnicos.
- Respuesta a preguntas.
- Uso de textos sencillos y de alto interés.

Aparentemente ninguna de estas medidas tiene un soporte empírico sólido como para considerarlas basadas en evidencias. Sin embargo, son las recomendaciones mejor fundamentadas para este campo de trabajo.

Mejora de la comprensión lectora en alumnado con trastorno de aprendizaje (dislexia)

La **dislexia** se suele concebir como un problema específico para el aprendizaje de la lectura y la escritura que afecta principalmente a la precisión (lectura o escritura con errores) o a la fluidez (lectura muy lenta o trabajosa). Sin embargo, la mayor parte de la investigación sobre mejora de las habilidades lectoras en alumnado con dislexia parece haberse centrado en la mejora de la comprensión lectora.

Según las características de este trastorno de aprendizaje se puede plantear que las intervenciones para mejorar la precisión y la fluidez lectora serán útiles para la mejora de la comprensión. Distintas revisiones de investigación (Ripoll y Tapia, 2023) han encontrado mejoras, frecuentemente no significativas, con medidas como:

- Entrenamiento de la conciencia fonológica.
- Mejora del conocimiento alfabético (relaciones entre letras y sonidos).
- Enseñanza de habilidades básicas de lectura.

Son pocas las investigaciones de calidad que han evaluado el efecto de la mejora de la fluidez lectora sobre la comprensión lectora de alumnado con dificultades de lectura. Las que hay tienden a mostrar un pequeño efecto positivo. La técnica más utilizada ha sido la de las lecturas repetidas en las que se entrena la lectura de un texto breve y sencillo hasta conseguir su dominio.

La mejora del vocabulario y de los conocimientos es otro tipo de intervención que parece producir efectos positivos tanto en el vocabulario como en la comprensión lectora. El desarrollo de la morfología o capacidad de dividir las palabras en partes con sentido e intuir su significado a partir de esos componentes también parece útil para el desarrollo de vocabulario y comprensión lectora.

Sin embargo, la forma de mejora de la comprensión con mejor respaldo empírico para el alumnado con dificultades o bajo rendimiento en lectura es la enseñanza de estrategias. Incluso se han investigado algunas estrategias concretas, con resultados positivos:

- Autopreguntas.
- Autosupervisión.
- Construcción de inferencias.
- Localizar las ideas importantes y resumir.
- Organizadores gráficos.
- Paráfrasis o recontado.
- Percepción de la estructura de textos expositivos.
- Predicciones.

Mejora de la comprensión lectora en alumnado con trastornos del lenguaje (TDL/TEL)

Las referencias sobre lo que puede ser útil en este caso son muy escasas. Ripoll (2023) documenta cómo el alumnado con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) hispanohablante muestra dificultades considerables de lectura, especialmente en la comprensión lectora. Sin embargo, los estudios sobre mejora de la lectura son muy pocos y metodológicamente débiles.

Los programas de intervención utilizados fueron:

- Programa mixto con actividades para trabajar habilidades narrativas, morfosintácticas, identificación de letras, conciencia fonológica, denominación y lectura.
- Trabajo a partir de cuentos: lectura, recontado y actividades de conciencia silábica, vocabulario, localizar información, ordenar sucesos, describir personajes o escenas y responder a preguntas

Mejora de la comprensión lectora en alumnado con trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)

El TDAH se asocia con una mayor probabilidad de problemas variados, desde **dificultades en el rendimiento escolar** hasta **accidentes, envenenamientos o problemas de salud dental**. Con respecto a la intervención en lectura, tenemos una revisión sistemática de Stewart y Austin (2020) que localizó 16 investigaciones realizadas en entornos escolares. De esos estudios, 14 eran de caso único y solo dos tenían grupo de control. En ellos habían participado 55 alumnos y 10 alumnas con diagnóstico médico de TDAH, con edades entre 10 y 18 años.

Los tratamientos orientados a la mejora de la comprensión que se emplearon fueron:

- Tomar notas sobre el texto y contestar a preguntas.
- Actividad informática de comprensión con información sobre el nivel alcanzado (*feedback*).
- Estrategia combinada P-AMD-L (empleada en varias investigaciones).
- Programas de instrucción directa: *Corrective reading thinking basics* y *Language for learning*.
- Redacción de resúmenes.

Mejora de la comprensión lectora en alumnado con lengua materna distinta de la lengua de instrucción

Aquí se agrupan situaciones que pueden ser muy diferentes, por ejemplo, alumnado inmigrante que utiliza una lengua minoritaria y con un conocimiento muy escaso de la lengua de instrucción, o aprendizaje de contenidos en lengua extranjera en alumnado con cierto conocimiento de esa lengua. O algo que suena muy complicado pero que es posible encontrar en algunas aulas: alumnado inmigrante con un trastorno de aprendizaje que estudia contenidos en una lengua

extranjera, de la que tiene escaso conocimiento.

La agencia estadounidense What Works Clearinghouse (WWC, 2007) recomienda que en la Educación Primaria se utilicen intervenciones intensivas y explícitas de mejora de la lectura en pequeños grupos. Estas intervenciones incluirían cinco componentes clave:

1. Conciencia fonológica.
2. Relaciones entre las letras y los sonidos (*phonics*).
3. Fluidez lectora.
4. Vocabulario
5. Comprensión.

En realidad, estos cinco componentes son los mismos que se recomiendan para el desarrollo de la competencia lectora de todo el alumnado, y son conocidos como «los cinco pilares». El documento es muy parco al describir qué hacer para mejorar la comprensión. Sin embargo, otra guía de intervención, más centrada en la enseñanza de contenidos (WWC, 2014) menciona claramente la enseñanza de estrategias y nombra como ejemplos:

- Recontado del texto (paráfrasis).
- Resumir.
- Realizar inferencias.
- Realizar predicciones.
- Autoexplicaciones.

Taylor et al. (2008) ya habían identificado cómo el **entrenamiento explícito en estrategias de lectura mejora la comprensión lectora del alumnado que aprende una segunda lengua**. Más recientemente, Yapp (2021) ofrece una conclusión similar, con el añadido de que calcula la eficacia de distintas estrategias, aunque con datos obtenidos de alumnado de enseñanza superior.

En primer lugar habría tres estrategias que producen un resultado positivo, pero no estadísticamente significativo: buscar pistas en imágenes y encabezados (preexaminar), visualizar y lectura superficial (*skimming*) y lectura parcial (*scanning*) (ajustar la velocidad y dirección de la lectura).

Las estrategias que sí producen un incremento significativo de la comprensión lectora, comenzando por la de menor efecto son:

1. Realizar predicciones.
2. Mapas semánticos (tipo de organizador gráfico).
3. Adivinar significados a partir de ilustraciones y encabezados (aclaraciones).
4. Atender a la estructura del texto.
5. Activar el conocimiento previo.
6. Autopreguntas.
7. Conectar los nuevos conocimientos con lo que ya se sabe (inferencias, autoexplicaciones).

3.2. Adaptaciones para la mejora de la comprensión lectora de alumnado con NEAE

Se acaba de ilustrar cómo las intervenciones para la mejora de la comprensión lectora que se realizan en alumnado con distintos tipos de necesidades son similares y, al mismo tiempo, son similares a las que han mostrado producir mejoras en la comprensión del alumnado, en general.

Según esto podríamos pensar que no hace falta realizar ninguna actuación especial: un buen programa de desarrollo de la comprensión lectora sería **útil para el alumnado con necesidades educativas especiales o necesidades específicas de apoyo educativo**.

Sin embargo es fácil observar situaciones en las que este alumnado no se beneficia de las actividades que deberían favorecer el desarrollo de su comprensión. Las causas concretas de estas situaciones son variadas, pero muchas de ellas se pueden explicar de la siguiente forma: el nivel del texto o las demandas de las actividades que se realizan con él exceden a los conocimientos y habilidades del alumnado al que se destina.

Veamos algunos ejemplos:

- Todos tenemos la experiencia de tener dificultades para comprender textos cuando no estamos familiarizados con el contenido o el vocabulario que emplean, especialmente cuando se trata de textos destinados a lectores que supuestamente tienen esos conocimientos (textos no divulgativos). La discapacidad intelectual o retrasos escolares considerables ocasionados por cualquier dificultad suelen asociarse a una menor extensión de los conocimientos y el vocabulario.
- De forma bastante similar al punto anterior, el alumnado que no domina la lengua de instrucción puede disponer de conocimientos suficientes para comprender el texto, pero

no identificar o interpretar correctamente el vocabulario que incluye, incluso vocabulario no especializado.
- Para leer un texto con precisión y comprenderlo, el alumnado con dislexia tardará un tiempo considerablemente más largo que el resto del alumnado.
- El alumnado con TDAH tiene más riesgo de perder la concentración durante la lectura de textos largos, especialmente si son monótonos y difíciles.
- Los textos escritos suelen incluir estructuras sintácticas más complejas e infrecuentes que las empleadas en la lengua oral. Esto puede penalizar notablemente la comprensión lectora de alumnado con TDL/TEL, que suele tener dificultades morfosintácticas.

Para reducir estos problemas podemos utilizar algunas medidas que solemos considerar como adaptaciones metodológicas o recursos del diseño universal para el aprendizaje (DUA).

Accesibilidad de los textos

Los textos accesibles se han redactado o modificado y editado de tal forma que su **comprensión sea sencilla para personas que puedan tener problemas de lectura y comprensión por distintas causas**. Existen propuestas sobre cómo redactar textos accesibles y en España la más conocida es «lectura fácil».

Este sistema cuida tanto el formato (tipo y tamaño de letra, contraste con el fondo, separación entre líneas, etc.) como el contenido (vocabulario, estructuración de las oraciones, párrafos o capítulos, etc.) y la presentación (encuadernación, grosor del papel, uso de imágenes, extensión).

Dos obras de referencia sobre lectura fácil son Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación (García, 2012) con recomendaciones de tipo general y Lectura fácil (García, 2014), enfocado en el entorno escolar. A continuación se puede ver un texto con una adaptación a lectura fácil.

Materiales que cambian la historia

En el siglo XIX, se organizó un concurso para encontrar un nuevo material con el que poder fabricar las bolas de billar. Por entonces, se fabricaban con marfil y este material era muy caro pues solamente se obtenía de los colmillos de los elefantes. Durante este evento, el inventor estadounidense Wesley Hyatt presentó una bola de billar fabricada con un nuevo material que iba a producir grandes cambios en la vida de todas las personas: el plástico.

Con el paso del tiempo, muchos científicos siguieron investigando y en la actualidad hay más de cien tipos distintos de plástico. Se usan para fabricar una gran cantidad de productos, como carcasas de televisores, radios y ordenadores, envases, componentes de vehículos o bolsas. A partir del plástico, se desarrollaron también tejidos artificiales o sintéticos, resistentes e impermeables.

Hoy nos enfrentamos a un grave problema de contaminación por causa del uso abusivo de los plásticos. Por ejemplo, una simple bolsa de plástico es capaz de contaminar el medio natural duramente más de un siglo, que es el tiempo que tarda en descomponerse. Para paliar este problema se fabrican bolsas biodegradables, las cuales se descomponen fácilmente y se pueden transformar en abono. Pero hay un remedio mucho más fácil en el que todos podemos participar: reducir nuestro consumo de plásticos, reutilizar las bolsas y envases, y separarlos del resto de nuestra basura para reciclarlos.

El plástico es un material que cambió la historia

Copyright 2026

Las bolas de billar se hacían con **marfil** en el siglo 19. El marfil solo se podía conseguir de los colmillos de elefante. El marfil era muy caro. Se hizo un concurso para encontrar un nuevo material. Wesley Hyatt era un inventor de Estados Unidos. Hyatt enseñó una bola de billar en el concurso. Hyatt había fabricado la bola con un material nuevo. El material nuevo era el plástico. El plástico produjo grandes cambios en nuestra vida. Muchos científicos investigaron el plástico. Ahora hay más de 100 tipos de plástico. Los fabricantes utilizan el plástico para muchos productos. Los fabricantes hacen con plástico: Las **carcasas** de los televisores, Las carcasas de las radios y los ordenadores, Envases, Piezas de coche, Bolsas. Algunos científicos han inventado tejidos a partir del plástico. Los tejidos de plástico son resistentes y son impermeables. El mundo tiene un problema grave de contaminación. Todos nosotros contaminamos cuando usamos demasiado los plásticos. Una bolsa de plástico puede contaminar la naturaleza durante más de 100 años. Una bolsa de plástico tarda 100 años en descomponerse. Ahora se fabrican bolsas **biodegradables**. Las bolsas biodegradables se descomponen fácilmente. Podemos convertir estas bolsas en abono. Los humanos tenemos una forma fácil de evitar la contaminación. Cuando nosotros utilizamos menos plásticos contaminamos menos. Nosotros podemos utilizar varias veces las bolsas y los envases. Cuando tiramos la basura podemos separar las bolsas y los envases de plástico. Así es más fácil **reciclarlos** .	**Marfil**: material duro que se obtiene de los colmillos de elefante. **Carcasa**: parte dura de un aparato que sostiene las demás piezas. **Biodegradable**: que se descompone en la naturaleza. **Reciclar**: volver a utilizar algo que ya ha sido usado.

Otro documento de referencia es la guía de la British Dyslexia Association (BDA, 2018). Este documento proporciona indicaciones muy concretas, basadas en la investigación, para redactar textos accesibles para personas con dislexia. Atendiendo a sus recomendaciones y a otros recursos que han mostrado facilitar la comprensión de los textos, algunos principios básicos para redactar textos accesibles serían:

Cuidar los aspectos formales:

Copyright 2026

- Tipo de letra grande y legible: la BDA (2023) recomienda fuentes sin serifa como Arial, Comic Sans, Verdana, Tahoma, Century Gothic o Calibri, con un tamaño de 12 o 14, incluso mayor, evitando que los espacios entre letras y entre palabras sean reducidos. Las serifas son remates o pequeños segmentos que adornan la parte superior e inferior de las letras en algunas tipografías como Times New Roman.
- Evitar el uso de mayúsculas y versales. Las letras versales o versalitas son letras mayúsculas en las que los caracteres que usualmente serían mayúsculas tienen un tamaño algo mayor.
- Separación entre líneas: con un interlineado de 1,5 espacios según la BDA (2018).
- Párrafos cortos.
- Alineación a la izquierda, sin justificar (BDA, 2018).
- Líneas cortas, con unos 60 o 70 caracteres, evitando el uso de columnas (BDA, 2018).
- Papel sin brillos y suficientemente opaco (BDA, 2018).
- Fondo monocromo, con un color ligero, evitando el verde, rojo o rosa. Evitar presentar el texto sobre imágenes o tramas (BDA, 2018).

Señalar la estructura del texto:

- Utilizar secciones y párrafos para separar temas o ideas.
- Acompañar las secciones con títulos y subtítulos, destacando estos con una letra mayor.
- Incluir una tabla de contenidos, organizador gráfico o esquema del texto.
- Señalar de forma explícita las relaciones entre las ideas del texto, con conectores como «a consecuencia de esto», «por ejemplo», «la segunda parte es»...
- Disponer las listas separando los elementos y señalándolos con números o viñetas.

Destacar información importante:

- Emplear recursos tipográficos, como la **negrita** o recuadros, para resaltar información clave. La BDA (2018) recomienda expresamente el uso de la negrita en lugar de la cursiva o el subrayado.
- Incluir un resumen o esquema de la información fundamental.
- Al comienzo del texto y de cada sección y párrafo se exponen las ideas más importantes que se van a tratar ahí.

Facilitar el acceso al contenido:

- Dar preferencia a un vocabulario sencillo y de uso frecuente.
- Dar preferencia a oraciones breves y de construcción sencilla. Evitar las abreviaturas, la pasiva y las dobles negativas (BDA, 2018).
- Explicar en un glosario los términos técnicos o poco frecuentes, o las abreviaturas, si se incluyen (BDA, 2018).

Copyright 2026

- Incluir ilustraciones o diagramas relevantes.
- Emplear recursos que ayuden a profundizar en el texto, como preguntas o cuestionarios.
- No situar las preguntas al final del texto, sino intercaladas en él, cerca de la información relevante para responderlas.

Facilitar la escucha de los textos

El **alumnado con dificultades de decodificación** pero un buen desarrollo del lenguaje oral por ejemplo, el alumnado con discapacidad visual o con dislexia puede acceder a la información escuchando el contenido de los textos.

Existen distintas formas de acceder oralmente a los textos:

- Estos son leídos por otra persona, normalmente el/la profesor/a.
- Grabaciones, incluyendo los audiolibros.
- Programas de conversión de texto a voz.

Esta medida es poco eficaz en los **textos discontinuos**, en los que tienen mucha profusión de recursos como tablas, recuadros, esquemas, etc. y en los textos de tipo matemático que incluyen símbolos, cálculos y fórmulas.

Otro inconveniente es que los sistemas informáticos de conversión de texto a voz pueden generar distracciones, por la complejidad de su funcionamiento o porque los ordenadores, tabletas o teléfonos en que se utilizan tienen otras funciones que pueden resultar atractivas para quienes los están utilizando como apoyo a la lectura.

Además, hay que tener en cuenta que cuando los textos se escuchan se dificulta la aplicación de bastantes estrategias de comprensión. Quizá por eso la escucha de los textos es más eficaz cuando va acompañada por un incremento en el tiempo disponible para la lectura y la realización de actividades.

Actualmente, todos los sistemas operativos informáticos incluyen alguna herramienta de conversión de texto a voz. Además, hay programas específicos a los que se suele conocer como TTS (*text to speech*), por ejemplo: Balabolka, Claroread, Natural Reader o Read & Write.

Copyright 2026

Estos programas suelen funcionar en distintos idiomas. El programa Ahotts incluye el euskera y el programa Elhuyar añade también el catalán y el gallego.

Incrementar el interés del texto o la actividad

Este recurso se corresponde con algunas de las modificaciones para favorecer la motivación que se expusieron al hablar de motivación y creación de hábitos de lectura. Por sus características, buena parte del alumnado con TDAH suele sentirse atraído por lo novedoso, diferente e inesperado y muestra inquietud y necesidad de actividad. Por eso se han utilizado recursos para ayudarles a enfocarse en la lectura como:

- Resaltar con color partes del texto. No se trata necesariamente de señalar ideas importantes, sino que experimentalmente se ha probado a dividir el texto en tres partes: la primera se presenta normalmente, la segunda con un fondo de color suave y la tercera con un fondo de color llamativo.
- Recursos literarios para hacer los textos más novedosos:
    - sustituir expresiones de acción pasivas o neutras por otras más activas y emocionantes, por ejemplo cambiar «tenía mala fama» por «los vecinos decían cosas horribles de él»;
    - sustituir a personajes familiares por otros menos habituales, por ejemplo cambiar el típico zorro de las fábulas por un orangután;
    - añadir adjetivos que caractericen a los personajes y elementos de la narración, y modificar adjetivos que hacen referencia a características comunes por otros menos habituales. Por ejemplo, hablar del cuervo maloliente en lugar del cuervo negro;
    - introducir elementos que sean significativos o tengan un contenido emocional para los lectores, por ejemplo, que en la historia se mencionen cromos de Pokemon;
    - finales de historia sorprendentes o incluso incongruentes.

- Actividad y participación: algunos cambios en el planteamiento de las actividades que aumentan la actividad o participación del alumnado con TDAH pueden conducir a mejores resultados de lectura. Por ejemplo: leer en voz alta en lugar de leer en silencio, contar la historia antes de responder a las preguntas, uso de herramientas de autorregistro (cantidad de texto leído, número de preguntas acertadas) o uso de la tutoría entre iguales.

Es conveniente que seamos prudentes en la introducción de elementos llamativos en los textos. Si bien este recurso puede aumentar la atención que se presta a las tareas de lectura y comprensión, también puede ser contraproducente: si la atención se centra en esas informaciones, el aprendizaje del contenido clave del texto puede verse resentido por esos «detalles seductores».

Copyright 2026

Reflexión sobre las adaptaciones en la lectura

Las adaptaciones metodológicas son vistas con recelo por una parte considerable del profesorado, siendo común que las considere una medida:

- injusta, al favorecer o dar ventaja a una parte del alumnado;
- ajena, que correspondería a especialistas en Orientación Educativa, Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje;
- engañosa, que no produciría mejoras en el aprendizaje sino una facilitación de las actividades.

Conviene recordar que las adaptaciones metodológicas están respaldadas por la normativa de educación y que existen datos sobre la eficacia de algunas de ellas.

Con respecto a la **mejora de la comprensión**, que es nuestro tema, resulta relevante la tercera objeción ya que cuestiona esa mejora. Actualmente tenemos datos que respaldan que medidas como hacer más accesibles los textos, proporcionar tiempo suficiente para realizar las actividades o pruebas de evaluación con ellos o poder escuchar los textos mejoran la comprensión y el recuerdo del contenido de los textos en los que se aplican (Ripoll y Tapia, en preparación, para el caso de alumnado con dislexia).

Carecemos de datos organizados sobre la transferencia de estas medidas, es decir sobre su capacidad de mejorar la comprensión general, en textos y actividades en las que no se proporcionan adaptaciones. Hay que tener en cuenta que, normalmente, este no es su objetivo. Ya hemos visto cómo las mejoras generales en la comprensión se consiguen de otra manera, especialmente mediante el aprendizaje y uso de estrategias de comprensión.

Por otra parte, parece razonable pensar que la práctica de estrategias o de otras actividades de mejora de la comprensión va a ser ineficaz si hay un desajuste entre el nivel del alumnado y el nivel de los textos con los que trabaja.

En este caso hay que tener en cuenta que la práctica con textos de cierta complejidad puede ser beneficiosa, pero solo si se trata de un trabajo guiado por el profesorado o mediante recursos tecnológicos (WWC, 2022).

Copyright 2026