

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 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.

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



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:

- 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).



- 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.

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».

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).

Revision #3

Created 23 September 2024 12:28:16 by Jorge CATEDU

Updated 11 November 2024 10:11:14 by Jorge CATEDU