European Journal of Investigation in Health,
Psychology and Education
2013, Vol. 3, Nº 2 (Págs. 113-123)

© Eur. J. investig. health psychol. educa
ISSN 2174-8144 // www.ejihpe.es
doi: 10.1989/ejihpe.v3i2.28

Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de prevalencia en español

Eduardo García, Juan E. Jiménez, Desirée González y Elisabeth Jiménez-Suárez
Universidad de La Laguna (España)

Este trabajo ha tenido como objetivo analizar la prevalencia y la heterogeneidad de los problemas de comprensión lectora en el alumnado español de educación primaria y educación secundaria obligatoria. Se evaluó una amplia muestra de estudiantes de la Comunidad Autónoma de Canarias que abarcaba desde el segundo curso de primaria hasta el último curso de la educación secundaria. Una vez determinado el porcentaje de alumnos con problemas en comprensión lectora, se diferenció entre los alumnos que mostraban dificultades específicas en comprensión lectora (pobres comprendedores), aquellos que mostraban también una baja capacidad intelectual, aquellos que mostraban a su vez un déficit en lectura de palabras y pseudopalabras, absentistas y el alumnado inmigrante. Con el fin de establecer que no todos las Dificultades de Aprendizaje en Lectura presentan déficits en comprensión, se añadió el alumnado que presenta dificultades en la decodificación presentando un rendimiento normal en las tareas de comprensión. Los resultados muestran que un 20.2% de la población estudiantil presentan serios problemas a la hora de comprender un texto y 6.7% del total se incluye en la categoría de pobres comprendedores.

Palabras clave: Prevalencia, dificultades en comprensión lectora, pobres comprendedores, dificultades de aprendizaje.

Prevalence of reading comprehension difficulties in Spanish. The main purpose of this research was to analyze the prevalence and diversity of reading comprehension difficulties in Spanish students of primary and secondary schools. We evaluated a large sample of students from the Canary Islands region that stretched from second grade of primary until the final year of secondary education. Once the percentage of students with reading comprehension difficulties was determined, we classified them in different categories: students with low intelligence, students with specific reading comprehension (poor comprehenders), students with deficit on reading words/pseudowords, absentee students and inmigrants. The results show that 20.2% of the student population present serious problems in understanding a text and 6.7% of the total is included in the category of poor comprehenders. Also we found a group of students with difficulties in decoding skills but whose performance on comprehension tasks was normal, showing that not all learning disability students have poor comprehension.

Key words: Prevalence, reading comprehension difficulties, poor comprehenders, learning disabilities.

Correspondencia: Eduardo García Miranda. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna. Campus de Guajara, s/n. La Laguna, Tenerife (España). E-mail: egarciam@ull.es

Leer es un logro extraordinario cuando nos ponemos a considerar la multitud de niveles y componentes que se ponen en juego durante este proceso. Las palabras escritas contienen grafemas, que al leerlos en voz alta transformamos en fonemas. A su vez, las oraciones contienen determinadas composiciones sintácticas, proposiciones y características estilísticas. Para llegar a comprender una oración se requiere la construcción de los referentes de las palabras escritas, situar adecuadamente el foco del discurso, presuposiciones y llevar a cabo inferencias. Además el lector debe contrastar la nueva información con la que ya posee, e identificar el género, la estructura retórica, las perspectiva de los diferentes personajes, el tema, el narrador y en ocasiones la actitud del lector. Por todo esto la comprensión no siempre es sencilla y requiere ciertos niveles de esfuerzo por parte del lector.

La comprensión del material escrito es una de las habilidades que con mayor frecuencia se evalúa en los centros educativos, diariamente los profesores se encuentran con alumnado que no es capaz de comprender completamente lo que lee. En este sentido, el informe PISA 2006 (OCDE, 2007) ha puesto de manifiesto la baja capacidad para entender y analizar textos que presenta gran parte del alumnado español de la educación obligatoria. Las dificultades a la hora de llevar a cabo una lectura comprensiva de un texto se ha convertido en una de las principales preocupaciones expresadas por gran parte del profesorado. Existen múltiples razones para considerar la comprensión lectora como uno de los principales objetivos del aprendizaje y de la educación, ya que en el día a día el alumnado se enfrenta a texto que debe procesar, elaborar y asimilar. Y pese a que las nuevas tecnologías estén transformando la comunicación y organización social, y que los nuevos canales de comunicación multimedia hayan reducido el espacio de las formas tradicionales de presentación del material escrito (revistas, libros, etc.), las personas tienen que seguir procesando una amplia variedad de textos, por lo que la comprensión lectora siempre va a ser necesaria.

Nadie pone en duda la existencia y la importancia de los problemas de comprensión lectora, pero estos problemas no siempre se presentan de forma aislada, ya que frecuentemente están asociados a otras dificultades tales como las dificultades en la decodificación, dificultades en lenguaje oral o incapacidad intelectual, dando lugar a una posible percepción de que no existe la categoría dificultades específicas en comprensión. Sin embargo, las evidencias sobre la disociación entre los procesos de decodificación, CI, comprensión oral y la comprensión lectora no son nuevas. Respecto a la decodificación, sabemos que está altamente correlacionada con la comprensión (Yuill y Oakhill, 1991), para que un lector se convierta en un lector hábil debe ser capaz de decodificar adecuadamente las palabras escritas y comprender el contenido del texto. Cuando los problemas de comprensión y decodificación aparecen conjuntamente, el déficit de comprensión puede venir determinado porque el proceso de decodificación es laborioso y satura el sistema cognitivo, impidiendo establecer las relaciones entre

palabras, frase, oraciones y construir una representación del texto (Perfetti, 1985). Sin embargo, una adecuada decodificación no asegura una adecuada comprensión del texto. En este sentido, Frith y Snowling (1983) al comparar niños autistas, con sujetos disléxicos y un grupo de niños equiparados de igual nivel lector, en tareas de decodificación y tareas de procesamiento semántico, observaron que los sujetos disléxicos presentaban un bajo rendimiento en las tareas de procesamiento fonológico, pero una comprensión normal (acorde a su nivel de decodificación); mientras que los niños autistas presentaron una alta decodificación y un bajo rendimiento en las habilidades semánticas. De igual forma, los estudios llevados a cabo con sujetos hiperléxicos establecen la disociación entre la comprensión y la decodificación, (v.gr. Aaron, Sonja, Frantz y Manges, 1990; Sparks, 2001; Welsh, Pennington y Rogers, 1987), concluyen que las habilidades de decodificación y comprensión son dos componentes del proceso de lectura y que siguen cursos independientes de desarrollo. Lo que sugiere que estos dos componentes pueden estar afectados independientes entre sí dando lugar a diferentes tipos de dificultades de lectura. Finalmente respecto a la relación entre los trastornos del lenguaje oral y el CI, con la comprensión lectora, Tramontana, Hooper y Selzer (1988) afirman que los desórdenes del lenguaje y un bajo CI son importantes predictores de futuros problemas en comprensión lectora. A su vez, se asocia comúnmente que el alumnado con bajo CI presenta un bajo rendimiento en las tareas de comprensión. Sin embargo, esta relación no puede tomarse de forma bidireccional ya que no todos los sujetos con dificultades en comprensión presentan un bajo CI o un problema de comprensión oral.

Existe un amplio número de estudios que han analizado el rendimiento académico de los niños con problemas de lectura. Sin embargo, estas investigaciones se limitan a menudo a dificultades en las primeras etapas de desarrollo de la lectura en los procesos fonológicos y en la decodificación (p.ej. dislexia). En contraste, las investigaciones llevadas en nuestro país sobre los niños con déficit específicos de comprensión (es decir, comprendedores pobres) son pocas. De forma más reciente han ido proliferando trabajos en el ámbito internacional donde se identifica a un subgrupo de lectores denominados como pobres comprendedores (PC) (Catts, Adlof y Weismer, 2005; Ehri, Nunes, Stahl y Willows, 2001; Floyd, Bergerony y Alfonso, 2006; Snowling, 1999). El término pobre comprendedor hace referencia a las dificultades específicas de comprensión lectora de aquellos sujetos que leen adecuadamente las palabras aisladas, poseen unas buenas habilidades fonológicas, intelectuales y un uso adecuado del lenguaje; pero sin embargo, presentan grandes problemas a la hora de comprender y asimilar un texto.

Diariamente los centros educativos se enfrentan con el problema de identificar al alumnado con problemas en el proceso de aprendizaje y tomar decisiones de cómo ayudarlos de forma eficaz y efectiva. Considerando la amplia población estudiantil con

dificultades, algunos estudiantes que requieren de apoyo educativo no son identificados. Como hemos visto anteriormente, el alumnado que presenta problemas en comprensión del material escrito es heterogéneo, ya que dichos problemas pueden estar asociados a otros trastornos o dificultades o bien pueden presentarse de forma más específica. Cuando estas dificultades se presentan de forma específica y no asociada a otra dificultad, muchos de estos alumnos pasan desapercibidos para los profesionales de la educación durante las primeras etapas de su aprendizaje. Esta ausencia de detección temprana puede ser debida bien, a que los maestros no contemplan el proceso de comprensión lectora como un indicador temprano del progreso en la lectura, o a que los primeros textos a los que se expone el infante sean muy simples y que dichos textos sólo reflejen el nivel de dificultad del lenguaje oral que ya le es familiar al niño (Cornoldi y Oakhill, 1996) y por último que en España la categoría de dificultad específica para el alumno pobre comprendedor no existe. Esta falta de detección supone un problema ya que el alumnado con dificultades de aprendizaje corre el riesgo de presentar un bajo resultado académico, disminuir sus oportunidades laborales, y/o presentar problemas sociales o de comportamiento (Kavale y Forness, 1996; McKinney, 1989; Osborne, Schulte y McKinney, 1991; Sabornie, 1994; Spear-Swerling y Sternberg, 1996).

Pero ¿cómo pueden identificar los profesionales de la educación los problemas de comprensión? Una de las características que se ha asociado a los alumnos con problemas de comprensión lectora es la lentitud de su aprendizaje si se compara con sus iguales. Se asume que este tipo de alumnado no logra asimilar al mismo ritmo el material que lee y repercute en el aprendizaje del mismo. Si atendiésemos simplemente al criterio de éxito o fracaso en el aprendizaje académico, observaríamos que la proporción estimada de alumnos con problemas sería muy amplia. Sin embargo, esta estimación sería inadecuada, ya la relación entre problemas de comprensión y fracaso escolar no es necesariamente recíproca, no todos los niños que fracasan en el ámbito académico tienen problemas de comprensión. Para identificar el alumnado con problemas de comprensión (entendiéndose como identificación el proceso de detectar el alumno con necesidades y no como un proceso exhaustivo de evaluación que lleve a una adecuada intervención) usaremos el criterio de que el alumnado que presenta problemas es aquel que rinde por debajo de un punto de corte (p.ej. percentil 25) en una prueba de comprensión estandarizada. Este criterio es sencillo y resulta útil para detectar necesidades dentro del contexto escolar, no está determinado por ninguna teoría, es de uso inmediato y permite identificar rápidamente al alumnado. A su vez puede ser usado desde el punto de vista teórico para analizar diferentes aspectos del funcionamiento cognitivo.

El propósito de esta investigación ha sido determinar la prevalencia y la heterogeneidad del alumnado con dificultades en comprensión lectora. Para ello, se aplicó la batería multimedia de evaluación de la lectura, SICOLE-R-PRIMARIA

(Jiménez *et al.*, 2009) y SICOLE-ESO (Jiménez *et al.*, 2008) a una amplia muestra de estudiantes de la Comunidad Autónoma de Canarias que abarcaba desde el segundo curso de primaria hasta el último curso de la educación secundaria obligatoria. Una vez determinado el porcentaje de alumnos con problemas en comprensión lectora, se estableció la distinción entre los alumnos que mostraban dificultades específicas en compresión, aquellos que mostraban a su vez un déficit en lectura de palabras y pseudopalabras aisladas, aquellos que cuyos problemas en comprensión se debían a una baja capacidad intelectual, absentistas y el alumnado inmigrante que rinde mal en comprensión. Finalmente con el fin de establecer que no todos las Dificultades de Aprendizaje en Lectura presentan déficits en comprensión, se añadió el alumnado que presentan dificultades en la decodificación y tienen un rendimiento normal a la hora de comprender los textos.

MÉTODO

Participantes

La muestra estaba constituida por 1.991 alumnos/as de 2º de primaria a 4º curso de la ESO, escolarizados en 8 centros de Tenerife (6 públicos y 2 concertados), cuyo rango de edad oscila entre 7 y 16 años de edad, pertenecientes a seis centros públicos y dos privados situados en zonas urbanas. La muestra estaba distribuida de la siguiente manera: 1) alumnos de segundo curso de primaria (124 de centro público; 86 de centro privado) (edad, *M*=90.17; *DT*=4.1); 2) alumnos de tercer curso de primaria (117 de centro público; 81 de centro privado) (edad, *M*=101.05; *DT*=4.9); 3) alumnos de cuarto curso de primaria (129 de centro público; 87 de centro privado) (edad, *M*=113.61; *DT*=5.3); 4) alumnos de quinto curso de primaria (135 de centro público; 81 de centro privado) (edad, *M*=125.86; *DT*=4.7); 5) alumnos de sexto curso de primaria (125 de centro público; 85 de centro privado) (edad, *M*=137.65; *DT*=5.8); 6) alumnos de primer curso de secundaria (149 de centro público; 81 de centro privado) (edad, *M*=153.36; *DT*=8.1); 7) alumnos de segundo curso de secundaria (153 de centro público; 92 de centro privado) (edad, *M*=166.91; *DT*=9.9); 8) alumnos de tercer curso de secundaria (180 de centro público; 71 de centro privado) (edad, *M*=179.60.05; *DT*=10.3); 9) alumnos de cuarto curso de secundaria (130 de centro público; 75 de centro privado) (edad, *M*=190.46; *DT*=9.1).

Instrumentos

- *Test de Factor "g". Escala 1 y 2* (Cattell y Cattell, 1989). Permite evaluar la inteligencia no verbal. Se aplicó la escala 1 (forma A) para el grupo de lectores más jóvenes la escala 2 (forma A) para escolares de 8 a 16 años.

- Tareas de la batería multimedia SICOLE-R_PRIMARIA (Jiménez *et al.*, 2009) y (para el alumnado de primaria) y SICOLE-ESO (Jiménez *et al.*, 2008) (para el alumnado de secundaria):

- *Tarea de nombrado palabras y tarea de nombrado de pseudopalabras:*

La tarea de palabras está formada por 32 estímulos y el de pseudopalabras por 48. La secuencia en la administración de los estímulos es: pantalla en blanco (200 mlsg.); presentación de la palabra o pseudopalabra enmarcada en un rectángulo en el centro de la pantalla (400 mlsg.). En total, el tiempo entre estímulos es de 2,000 mlsg.

- *Tarea de procesamiento semántico:* consta de dos textos uno narrativo y otro expositivo que el alumno debe leer. Después de la lectura de los textos se ha de contestar un total de diez preguntas para cada texto, cinco de ellas demandan una respuesta que está explícita en el texto, y las otras cinco demandan respuesta inferida.

Procedimiento

Para llevar a cabo la recogida de información se entrenó a 8 licenciados en Psicología que se distribuyeron por parejas en cuatro centros escolares. Estos examinadores administraron la aplicación de la prueba de inteligencia colectiva, y la aplicación individual de una de las tareas de las baterías multimedia en una sala que reunía las condiciones adecuadas para la administración de este tipo de pruebas.

RESULTADOS

A partir de la información recogida a través de las distintas pruebas, se establecieron los siguientes criterios de identificación: (1) para considerar que un alumno presentaba problemas en comprensión su rendimiento en la tarea de procesamiento semántico debía ser menor al percentil 25; (2) para determinar si un alumno presentaba problemas en la decodificación su rendimiento en aciertos de palabras y/o pseudopalabras debería ser menor de percentil 25, y/o su tiempo de latencia en el nombrado de palabras y/o pseudopalabras mayor que el percentil 75; (3) para determinar su baja capacidad intelectual su CI<80 (4) y a partir de la ficha del alumno se detectó el alumnado absentista y al alumnado inmigrante. Estos criterios permitieron identificar a los alumnos con problemas de comprensión, y dividirlos tal y como se detallan en las tablas 1 y 2.

Los resultados señalan que 402 (194 sujetos en primaria y 208 sujetos que presentan problemas en comprensión lectora ya que sus puntuaciones en las tareas de lectura de un texto era inferior al percentil 25, esto representa un 20.2% sobre el total de la muestra, mientras que 107 alumnos (53 de primaria y 54 de secundaria) son identificados como malos decodificadores pero con un rendimiento relativamente normal en la tarea de comprensión, y representan 5.4% del alumnado de la muestra total.

Calculando la *Odds ratio* observamos que la presencia de los problemas de comprensión en el alumnado con dificultades en lectura es aproximadamente 4.3 más que en alumnado con problemas en la lectura sin graves problemas de comprensión. Es decir que la probabilidad de la presencia de dificultades en comprensión en este tipo de alumnado es de p=0.8.

Tabla 1. Porcentajes de alumnos con Problemas de comprensión y alumnos malos decodificadores y comprensión normal

	Primaria	Secundaria	Total
Problemas de comprensión	18.5% (*N*=194)	22.1% (*N*=208)	20.2% (*N*=402)
Malos decodificadores -buen comprendedor	5.1% (*N*=54)	5.6% (*N*=53)	5.4% (*N*=107)

La distribución del alumnado con problemas en comprensión en función de los ciclos de primaria y secundaria se distribuye de la siguiente manera:

En el caso del alumnado de primaria (*N*=1.050) encontramos que un 6.9% del alumnado presenta dificultades específicas en comprensión lectora (pobres comprendedores), un 5.4% del alumnado de primaria presenta dificultades tanto en comprensión como en decodificación, 2.4% presentan baja capacidad intelectual, y un 3.8% del alumnado con problemas en comprensión son inmigrantes. Lo que supone un porcentaje acumulado de un 18.5% de alumnos que presentan problemas en comprender un texto. A esto debemos añadir un 5.1% de alumno que aunque tengan un nivel de comprensión relativamente normal presentan dificultades en la decodificación.

Tabla 2. Porcentajes de alumnos clasificados en las distintas categorías de problemas de comprensión

	Primaria		Secundaria		Total	
	Frecuencia	% Respecto al total (*N*=1050)	Frecuencia	% Respecto al total (*N*=941)	Frecuencia	% Respecto al total (*N*=1991)
Pobres comprendedores	72	6.9	62	6.6	134	6.7
Malos en decodificación y comprensión	57	5.4	66	7.0	123	6.2
Bajo CI	25	2.4	46	4.9	71	3.6
Absentistas	0	0.0	5	0.5	5	0.3
No residentes	40	3.8	29	3.1	69	3.5

En la muestra de 941 sujetos de secundaria, encontramos que 6.6% de la población son identificados como pobres comprendedores, un 7% del alumnado presenta dificultades tanto en comprensión como en decodificación, 4.9% presentan baja capacidad intelectual, 0.5% del alumnado es considerado absentista y finalmente un 3.1% del alumnado con problemas en comprensión son inmigrantes. Por lo tanto un 22.1% de alumnos que presentan problemas en comprender un texto. 5.6% de alumnos

que aunque tengan un nivel de comprensión relativamente normal presentan dificultades en la decodificación.

DISCUSIÓN

Este estudio llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Canarias nos ha permitido constatar que los "problemas de comprensión lectora" representan una de las categorías con un elevado índice de prevalencia. En torno a un 20.2% de la población estudiantil de primaria y de secundaria presentan serios problemas a la hora de comprender un texto, afectando a la ejecución adecuada en una amplia variedad de tareas escolares. Como expusimos anteriormente, este tipo de alumnado es muy heterogéneo, encontramos alumnos donde estos problemas vienen asociado a su baja capacidad intelectual, a sus dificultades en la decodificación o bien puede explicarse por su integración al sistema educativo español. Sin embargo, existe un grupo de alumnos que pese a tener una adecuada capacidad intelectual, habilidades de decodificación adecuadas para enfrentarse al material escrito, no son capaces establecer las conexiones entre las distintas partes del texto, determinar los elementos más importantes, o localizar elementos de información que buscan. Nuestros resultados revelan que 6.7% del alumnado presenta dificultades específicas en comprensión lectora, este resultado es similar a los obtenidos en estudios en ámbito anglosajón que estiman que en torno al 5-10% del estudiantado puede ajustarse al perfil del pobre comprendedor (PC) (Nation y Snowling, 1997; Yuil y Oakhill, 1991), o al estudio realizado Cornoldi, De Benni y Pazzaglia (citado por Cornoldi y Oakhill, 1996) que establece que aproximadamente un 5% de la población estudiantil italiana de entre 11-13 años padece dificultades específicas en comprensión lectora. Observamos que existe un amplio alumnado con dificultades en la decodificación, sin embargo, no todos presentan dificultades en comprensión confirmándose la disociación que existe entre ambos proceso. Una baja habilidad en el proceso de decodificación no determina un bajo rendimiento en el procesamiento semántico y esté podrá venir determinado por otras factores. Este hallazgo confirma el supuesto de que ambos componentes de lectura, aunque asociados, son independientes en el curso de su desarrollo (Oakhill, Cain y Bryant, 2003). Mientras que decodificación se encuentra altamente sostenida por habilidades fonológicas y de velocidad de nombrado (Cuadro y Carballo, 2007) la comprensión de textos se relaciona con habilidades lingüísticas (Nation, 2005) y procesos de alto nivel: inferencias, supervisión y monitoreo (Oakhill *et al.*, 2003; Cain, Oakhill y Lemmon, 2004; Nation, Clarke, Marshall y Durand, 2004). A su vez, problemas de comprensión lectora no vienen explicados exclusivamente por una baja capacidad intelectual, es cierto que todos los alumnos con bajo CI han rendido por debajo del percentil 25 en las tareas de comprensión, esta relación no es bidireccional. Por lo tanto la respuesta ante la pregunta

de si un mal lector presenta problemas en la comprensión, dependerá del tipo de lector y además en cuenta que la de su experiencia educativa y de la gravedad del problema de lectura.

Los hallazgos obtenidos sugieren la necesidad de delimitar de forma operativa el término de dificultad específica de aprendizaje en comprensión lectora, o pobre comprendedor (PC), ya que podría facilitar en la práctica educativa el establecimiento de pautas de intervención más eficaces y mejor adaptadas a las necesidades educativas de este alumnado. Por ello se hace necesario el establecer criterios diagnósticos específicos para una correcta identificación de este alumnado, así como realizar la formación adecuada a los orientadores y profesorado de apoyo, para que la respuesta educativa de estos escolares sea más eficaz y esté adecuadamente ajustada a un diagnóstico diferenciado. La relevancia el establecer este diagnóstico diferenciado de las dificultades de aprendizaje en lectura, es garantizar un apoyo a la diversidad. Porque pese a que a lo largo de los últimos treinta años, un gran número de investigaciones se han centrado en desarrollar programas de intervención efectivos para abordar las dificultades en la lectura (ver para una revisión, Ehri, Nunes, Stahl y Willows, 2001; Swanson, 1999), la gran mayoría se han orientado en mejorar las habilidades en la lectura de palabras aisladas en los sujetos con dislexia. Ehri *et al.* (2001) señalan que debido a que se asume generalmente que es un déficit fonológico el factor causal de la dislexia, la gran mayoría de los programas de intervención han incorporado explícitamente la instrucción de la conciencia fonológica y de las correspondencias letra-sonido de manera eficaz para entrenar a los sujetos con dislexia en como decodificar el material escrito. Sin embargo, mayoría de los estudios (que provienen del ámbito anglosajón) que examinan las habilidades de los pobres comprendedores, concluyen que los PC no presentan problemas en las habilidades fonológicas, no se diferencian de los normolectores en tareas de conciencia fonológica, como juicio de rimas, o generación de rimas (Cain, Oakhill y Bryant, 2000; Nation *et al.*, 2004; Nation y Snowling, 1998); tampoco difieren en tareas fonológicas tan específicas como la tarea de *spoonerism* (tarea que consiste en transponer el sonido inicial de dos palabras) o en la tarea de omisión de fonemas (Cain *et al.*, 2000; Catts, Adlof y Weismer, 2006; Nation *et al.*, 2004; Nation, Snowling y Clarke, 2007; Stothard y Hulme, 1995); y más aún, los PC poseen un adecuado nivel de ejecución en las tareas de memoria de trabajo fonológica (Cain *et al.*, 2000; Catts *et al.*, 2006; Nation, Adams, Bowyer-Crane y Snowling, 1999; Nation *et al.*, 2004; Nation *et al.*, 2007). Las implicaciones educativas que se desprenden de nuestro estudio es la necesidad de diseñar intervenciones precisas para mejorar la comprensión pese al logro en decodificación. Estudios confirman que existe alumnado con dificultades que no presentan el perfil clásico de déficits fonológicos ni problemas en la decodificación, que suelen pasar inadvertidos por el sistema escolar en las etapas tempranas, identificándose

de forma tardía en los últimos años de escolaridad, por su mal desempeño en comprensión lectora (Kelso, Fletcher y Lee, 2007).

REFERENCIAS

Aaron, P.G., Frantz, S.S. y Manges, A.R. (1990). Dissociation between pronunciation and comprehension in reading disabilities. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 3*, 1-22.

Cain, K., Oakhill, J. y Bryant, P. (2000). Phonological skills and comprehension failure: A test of the phonological processing deficit hypothesis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 13*, 31-56.

Cain, K., Oakhill, J. y Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology, 96*, 671-681.

Cattell, R.B y Cattell A.K.S. (1989). *Escala de inteligencia factor "g". Escalas 2 y 3.* Madrid: TEA Ediciones.

Catts, H.W., Adlof, S.M. y Weismer, S. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*, 278.

Cornoldi, C. y Oakhill, J. (1996). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cuadro, A. y Carballo, M. (2007). La velocidad de nominación en el déficit lector. Paper presentado en el X Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura II Congreso Internacional de la Sociedad de Dislexia del Uruguay. Montevideo.

Ehri, L.C., Nunes, S.R., Stahl, S.A. y Willows, D.M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*, 393-447.

Floyd, R.G., Bergeron, R. y Alfonso, V.C. (2006). Cattell–Horn–Carroll cognitive ability profiles of poor comprehenders. *Reading and Writing, 19*, 427-456.

Frith, U. y Snowling, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *British Journal of Developmental Psychology, 1*, 329-342.

Jiménez, J.E. *et al* (2009). Validez discriminante de la Batería Multimedia SICOLE-R-PRIMARIA para la evaluación de procesos cognitivos asociados a la dislexia. *Revista de Investigación Educativa, 27*(1), 49-71.

Jiménez, J.E., Díaz, A., García, E., González, D., Guzmán, R. y Rodríguez, C. (2008). *Sicole-R-ESO: Un sistema de evaluación de los procesos cognitivos en la dislexia mediante ayuda asistida a través del ordenador* [Software informático]. Universidad de La Laguna.

Kavale, K.A. y Forness, S.R. (1996). Learning disability grows up: Rehabilitation issues for individuals with learning disabilities. *Journal of Rehabilitation, 62*, 34-41.

Kelso, K., Fletcher, J. y Lee, P. (2007). Reading comprehension in children with specific language impairment: an examination of two subgroups. *International Journal of Language and Communication Disorders, 42*(1), 39-57.

McKinney, J.D. (1989). Longitudinal research on the behavioral characteristics of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 141-150.

Nation, K. (2005). Children's Reading Comprehension Difficulties. En M.J. Snowling y C. Hulme (Eds.) *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 248-265). Oxford, Blackwell Publishing.

Nation, K., Adams, J.W., Bowyer-Crane, C.A. y Snowling, M.J. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology, 73*, 139-158.

Nation, K., Clarke, P., Marshall, C.M. y Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairments? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 199-211.

Nation, K., Snowling, M.J. y Clarke, P.J. (2007). Dissecting the relationship between language skills and learning to read: semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. *Advances in Speech-Language Pathology, 9*, 131-139.

Nation, K. y Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 359-370.

Nation, K. y Snowling, M.J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language, 39*, 85-101.

Oakhill, J.V., Cain, K. y Bryant, P.E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes, 18*, 443-468.

OCDE (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Results from PISA 2006*. ISBN: 9789264040007.

Osborne, S.S., Schulte, A.C. y McKinney, J.D. (1991). A longitudinal study of students with learning disabilities in mainstream and resource programs. *Exceptionality, 2*, 81-95.

Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: OUP.

Sabornie, E.J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly, 17*, 268-279.

Sparks, R.L. (2001). Phonemic awareness and reading skill in hyperlexic children: a longitudinal study. *Reading and writing: An interdisciplinary Journal, 14*, 333-360.

Spear-Swerling, L. y Sternberg, R.J. (1996). *Off track: When poor readers become learning disabled*. Boulder, CO: Westview-HarperCollins.

Stothard, S.E. y Hulme, C. (1995). A comparison of phonological skills in children with reading comprehension difficulties and children with decoding difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*, 399-408.

Swanson, H.L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities, 32*, 504-532.

Tramontana, M.G., Hooper, S. y Selzer, S.C. (1988). Research on preschool prediction of later academic achievement: A review. *Developmental Review, 8*, 89-14.

Welsh, M.C., Pennington, B.F. y Rogers, S. (1987). Word recognition and comprehension skills in hyperlexic children. *Brain and language, 32*, 76-96.

Yuill, N. y Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. New York: Cambridge University Press.

Recibido: 26 de febrero de 2013
Recepción Modificaciones: 8 de marzo de 2013
Aceptado: 2 de mayo de 2013