

PROCESOS LÉXICOS Y DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Pilar Sanz-Cervera

Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valencia)

M^ª Inmaculada Fernández-Andrés

Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de Valencia)

Amparo Tijeras Iborra

Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valencia)

Ximena Vélez Calvo

Educación Inicial y Educación Especial, Universidad del Azuay

Juan Vicente Blázquez-Garcés

Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos (Universidad de Valencia)

Correspondencia: m.inmaculada.fernandez@uv.es

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.65>

Fecha de Recepción: 9 Febrero 2015

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2015

ABSTRACT

Lexical and reading comprehension processes in secondary school students

Reading comprehension is a complex process that requires both the “construction” and the “integration” of information, making it an interactive process that involves a wide variety of mental processes. This fact implies a great heterogeneity of difficulties in reading comprehension. The aim of this study consists of analyzing the possible differences in lexical and reading comprehension processes among a group of students with reading comprehension difficulties and another group of students without these difficulties. The participants of this study were 84 adolescents (42 with reading comprehension difficulties and 42 without them) from 12 to 16 years of age enrolled in the stage of compulsory secondary education. The results show that the information is processed differently in both groups. The main differences are obtained in lexical processes as well as understanding explicit ideas and making anaphoric inferences. The purpose of this paper is to design interventions that meet the needs of students with reading comprehension difficulties.

Keywords: Reading comprehension difficulties, construction-integration model, lexical processes, mental processes.

RESUMEN

La comprensión lectora es un proceso complejo que requiere tanto la “construcción” como la “integración” de la información, siendo por tanto un proceso interactivo en el que intervienen una

gran cantidad de procesos mentales. Este hecho conlleva que exista una gran heterogeneidad de dificultades en la comprensión. El objetivo del presente estudio consiste en analizar las posibles diferencias en cuanto al acceso al léxico y los procesos de comprensión entre un grupo de alumnos con dificultades en la comprensión (DCL) y otro grupo de alumnos sin DCL. Participaron 84 adolescentes (42 con DCL y 42 sin DCL) de 12 a 16 años escolarizados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados obtenidos evidencian que ambos grupos presentan un procesamiento de la información diferenciado. Las principales diferencias obtenidas se encuentran en los diferentes procesos léxicos, además de la captación de ideas explícitas y la elaboración de inferencias anafóricas. La finalidad de este trabajo consiste en poder diseñar intervenciones que se ajusten a las necesidades de los alumnos con dificultades.

Palabras clave: Dificultades de comprensión lectora (DCL), modelo de construcción-integración, procesos léxicos, procesos mentales.

ANTECEDENTES

Los avances de la investigación junto con los cambios sociales, económicos y culturales han conllevado una reconceptualización del concepto de competencia lectora, de manera que esta ya no es considerada como un mero proceso de decodificación que se adquiere en los primeros años escolares, sino como un conjunto progresivo de conocimientos, habilidades y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida (OECD, 2013).

Durante las últimas décadas, las teorías cognitivas han enfatizado en la naturaleza interactiva y constructiva del proceso lector, lo cual ha permitido el auge de los modelos interactivos. Dentro de esta perspectiva, el modelo de Construcción-Integración (Kintsch, 1988) es en la actualidad uno de los modelos más influyentes, ya que hace referencia a los procesos mentales subyacentes al proceso lector, lo que ha permitido identificar ciertos procesos cognitivos y metacognitivos que pueden estar a la base de las dificultades de comprensión.

Además de los avances de la investigación, a nivel social, cabe considerar que la sociedad de la información en la que vivimos impone nuevas demandas a los lectores, quienes requieren la capacidad de comprender, analizar y reflexionar para poder ser críticos ante la gran cantidad de información a la que estamos expuestos. En esta línea, las últimas leyes de educación ponen de manifiesto la necesidad de trabajar la comprensión lectora en todas las áreas curriculares de los diferentes niveles educativos. No obstante, a pesar de estas medidas, el último informe PISA todavía continua situando el nivel de comprensión lectora de los estudiantes españoles por debajo de la media de los países de la OECD (Instituto de Evaluación, 2014) y es que tal vez el problema reside no tanto en realizar o no una intervención determinada, sino en cómo llevarla a cabo.

Para ello, hay que tener en cuenta que las dificultades en la comprensión lectora (DCL) pueden presentarse a distintos niveles, ya sea a nivel perceptivo, léxico, sintáctico, semántico o de procesamiento textual. En este estudio, considerando el modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1988), nos centramos en las dificultades a nivel léxico y de procesamiento textual, pudiendo encontrar:

Dificultades para formar ideas simples dentro de una frase:

El primer paso para que un lector comprenda un texto es que entienda cada una de las ideas que contiene una frase. En ocasiones, las frases solamente contienen una idea por lo que la comprensión de las mismas es muy sencilla, pero muy a menudo una misma frase puede incluir varias ideas, lo cual dificulta la comprensión. Cromer (1970) en su estudio reveló que gran parte de los alumnos con DCL tendían a leer los textos palabra a palabra en lugar de procesarlos en unidades significativas. En la misma línea, otros estudios como el de García-Madruga y Fernández (2008) han revela-

do que las personas con DCL suelen obtener puntuaciones significativamente inferiores a las normales al contestar a preguntas literales. Como afirman Miranda, Vidal-Abarca y Soriano (2000), es evidente que si se presentan dificultades en este primer proceso, es muy probable que se presenten dificultades en otros procesos más complejos.

Dificultades para realizar inferencias anafóricas:

Para poder integrar la información procedente de diversas frases es necesario realizar una gran cantidad de inferencias textuales. Diversas investigaciones han demostrado que las personas con DCL presentan graves dificultades para poner en marcha este proceso. En esta línea, Megherbi y Ehrlich (2005) realizaron un estudio en el que los participantes tenían que oír dos oraciones y completar la segunda oración seleccionando un pronombre apropiado entre dos alternativas. Estos encontraron que los alumnos con DCL tenían más dificultades y tardaban más tiempo en contestar que los alumnos sin dificultades. Estas dificultades también han sido estudiadas en niños de 4 y 5 años, a quienes se les pedía que narrasen una historia oralmente y que contestasen a unas preguntas tras haber escuchado una historia (Tompkins, Guo y Justice, 2013). A pesar de estas dificultades, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que es posible una mejora de la comprensión mediante el entrenamiento explícito en la construcción de inferencias (Dewitz y Dewitz, 2003; Ripoll, Aguado y Díaz, 2007).

Dificultades para realizar inferencias basadas en el conocimiento previo:

Los conocimientos previos del lector juegan un papel primordial en la fase de integración de la información, ya que estos permiten integrar la información textual con la información que el lector ya poseía previamente. En condiciones normales, la mente humana posee la capacidad de generar estas inferencias espontáneamente pero estudios como el de García-Madruga y Fernández (2008) indican que los alumnos con DCL activan su conocimiento previo en menor medida. Como señala Escudero (2010), las dificultades para elaborar inferencias también dificultan el aprendizaje de una segunda lengua. A partir de estos resultados, algunos investigadores han realizado intervenciones al respecto y han obtenido que el entrenamiento mejora las puntuaciones del grupo con dificultades aunque no tiene ningún efecto significativo en el grupo de desarrollo típico (Acuña, García y Sánchez, 2011; Gilabert, Martínez y Vidal-Abarca, 2005).

Dificultades para formar macroideas:

Sintetizar la idea principal en cada ciclo de procesamiento es esencial para poder conectar las diferentes ideas y formar así una representación mental coherente. Oakhill y Yuill (1996) presentaron diversas historias en viñetas, tomadas del WISC-R (Wechsler, 1980), y comprobaron que los alumnos sin dificultades de comprensión contaban historias planificadas; a diferencia de los alumnos con DCL, quienes tendían a contar la historia describiendo cada una de las viñetas de forma poco integrada. Estudios más recientes también han analizado la capacidad de narrar una historia, ya sea oral o escrita, y se ha comprobado que los alumnos con DCL presentan un rendimiento inferior en ambos casos, a pesar de poseer una complejidad sintáctica, longitud y ortografía similar a los alumnos sin dificultades (Carretti, Motta y Re, 2014; Cragg y Nation, 2006). Estos estudios señalan que los alumnos con DCL producen discursos y textos con una menor coherencia y cohesión, de manera que sus narraciones parecen una lista de eventos descriptiva, en la que predominan los conectores aditivos, mientras que escasean los conectores causales. A pesar de estas dificultades, la literatura sugiere que una enseñanza directa y explícita puede mejorar la formación de macroideas (Jitendra, Kay y Ping, 2000).

OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es analizar el rendimiento lector entre un grupo de alumnos con DCL y otro grupo de alumnos sin DCL con la finalidad de proporcionar una mayor evidencia empírica al estudio de las diferencias individuales. Para ello, se plantea: 1º Examinar si existen diferencias en cuanto al acceso al léxico -lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y velocidad lectora-; 2º Averiguar qué componentes de los procesos lectores –captación de ideas explícitas, inferencias anafóricas, inferencias basadas en los conocimientos previos y macroideas- difieren entre ambos grupos.

MÉTODO

Participantes

Participaron 84 adolescentes de 12 a 16 años de edad, escolarizados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un centro privado-concertado de la ciudad de Valencia. De los 84 participantes, 42 formaron parte del grupo con DCL y los otros 42 formaron parte del grupo de Comparación.

Para obtener la muestra, en primer lugar, se administró la subprueba de comprensión del PROLEC-SE a 250 alumnos, de los cuales 186 obtuvieron un percentil mayor a 25, siendo posibles candidatos para formar parte del grupo de Comparación, mientras que los 64 restantes obtuvieron una puntuación percentil igual o inferior a 25 siendo, por tanto, posibles candidatos a formar parte del grupo con DCL. En segundo lugar, se evaluó el CI y se desestimaron 22 alumnos del grupo de Comparación y 8 del grupo con DCL por haber obtenido un CI mayor de 129 o menor de 80. En tercer lugar, teniendo una posible muestra de 164 participantes para el grupo de Comparación y 57 para el grupo con DCL, se consideraron las directrices que el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) establece para el diagnóstico de las DCL; de manera que el posible grupo de 57 participantes con DCL quedó reducido a 42. Los alumnos del grupo de Comparación fueron igualados uno a uno en sexo y edad cronológica, por lo que finalmente fueron seleccionados 42 participantes en cada grupo.

El grupo con DCL lo formaron 40 varones y 2 mujeres de entre 12 y 16 años ($M=14.05$; $DT=1.50$), que reunían las características diagnósticas de DCL. Todos ellos habían obtenido una puntuación percentil igual o inferior a 25 en la prueba de comprensión del PROLEC-SE ($M=9.76$; $DT=6.80$) y obtuvieron una puntuación media de CI de 97.36 ($DT=11.73$). El grupo de Comparación, al igual que el grupo con DCL, estaba formado por 40 varones y 2 mujeres de entre 12 y 16 años ($M=13.90$; $DT=1.46$). Los sujetos que formaron este grupo habían obtenido una puntuación percentil superior a 25 en la prueba de comprensión del PROLEC-SE ($M=59.05$; $DT=19.58$). Respecto al CI, este grupo obtuvo una media de 106.79 ($DT=13.19$) (ver Tabla 1). Los análisis no revelaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en cuanto a la edad ($F(1,82)=.20$; $p=.659$; $\eta^2=.002$) pero sí que lo hicieron en cuanto al CI ($F(1,82)=11.98$; $p=.001$; $\eta^2=.128$), siendo el grupo con DCL los que reportaron una menor cociente intelectual.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los grupos: sexo, edad cronológica, CI y puntuación media de comprensión lectora.

	Grupo con DCL (n = 42)	Grupo de Comparación (n = 42)
Sexo		
Varones	40 (95.2%)	40 (95.2 %)
Mujeres	2 (4.8%)	2 (4.8%)
Media de edad (DT)	14.05 (1.50)	13.90 (1.46)
Media de CI (DT)	97.36 (11.73)	106.79 (13.19)
Media Comprensión lectora (DT)	9.76 (6.80)	59.05 (19.58)

Instrumentos de evaluación

a) Medida de comprensión lectora

Se utilizó la subprueba de comprensión lectora de la *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores* (PROLEC-SE; Ramos y Cuetos, 1999). Esta está compuesta por dos textos expositivos. Tras la lectura en silencio de cada texto, se solicita la respuesta a 10 preguntas, de las cuales cinco son literales y cinco son inferenciales. A cada respuesta acertada se le valora con un punto, siendo el máximo por lectura de 10 puntos y el total de la prueba 20 puntos. En este estudio únicamente se utilizó el texto de “Los papúes australianos”.

b) Medidas de inteligencia

Se utilizó la *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños Revisada* (WISC-R; Wechsler, 1980), la cual mide el CI entre los 6 y los 16 años. Está constituida por dos áreas: el área verbal y el área manipulativa o espacial. En este estudio únicamente se administraron las subescalas de *Cubos* y *Vocabulario* ya que, según el procedimiento descrito por Strauss, Sherman y Spreen (1998), estas dos subpruebas ofrecen la mejor medida del factor g dentro de las pruebas manipulativas y verbales, respectivamente, por lo que a partir de estas es posible obtener un CI equivalente.

c) Medidas de acceso al léxico

Se utilizaron las subpruebas de *Lectura de palabras* y *Lectura de pseudopalabras* del PROLEC-SE de Ramos y Cuetos (1999). Ambas pruebas están integradas por un listado de 40 ítems que varían en su longitud, frecuencia de uso y complejidad de la estructura silábica. Los evaluados deben leer en voz alta estos listados. Se contabilizan tanto las palabras/pseudopalabras leídas correctamente como el tiempo invertido en leer cada listado.

d) Medidas de los procesos lectores

Para evaluar los diferentes procesos lectores se utilizó el *Test de Estrategias de Comprensión* (TEC; Vidal-Abarca et al., 2007). Este es un test, dirigido a los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y toda la Educación Secundaria Obligatoria, que está basado en el modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1988) y evalúa la capacidad de los adolescentes para comprender textos orientados al aprendizaje. Está formado por dos textos expositivos. En cada uno de los dos textos se realizan 10 preguntas que incluyen cuatro alternativas de respuesta. Estas preguntas evalúan: la captación de ideas explícitas, la capacidad de elaborar inferencias anafóricas e inferencias basadas en el conocimiento previo, además de la formación de macroideas.

Procedimiento

Debido a que los profesores habían detectado en los últimos cursos una gran cantidad de dificultades en la comprensión lectora, el equipo docente y la orientadora de secundaria, bajo el consentimiento por escrito de los padres, decidieron administrar la subprueba de comprensión lectora del PROLEC-SE para poder detectar a los alumnos con DCL y formar grupos de intervención con dichos alumnos. Una vez formados los grupos de alumnos con y sin dificultades, en una primera sesión, se administró el *Test de Estrategias de Comprensión (TEC)* colectivamente y posteriormente se administraron las *subpruebas de Lectura de palabras y Lectura de pseudopalabras del PROLEC-SE* de manera individual.

RESULTADOS

Objetivo 1: Examinar si existen diferencias en cuanto al acceso al léxico entre los grupos.

Se trataba de estudiar qué componentes del acceso al léxico -*lectura de palabras, velocidad de palabras, lectura de pseudopalabras y velocidad de pseudopalabras*- diferencian entre estudiantes con DCL y estudiantes de desarrollo típico. A partir de las puntuaciones obtenidas en el PROLEC-SE, se realizó un MANCOVA, incluyendo el CI como covariable. Este análisis reveló diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (Lambda de Wilks()=.871, $F_{(4,78)}=2.90$, $p=.027$, $\eta^2_p=.129$).

Los ANCOVAS de confirmación de los resultados para cada una de las variables analizadas fueron: aciertos palabras ($F_{(1,81)}=6.01$, $p=.016$, $\eta^2_p=.069$); velocidad de palabras ($F_{(1,81)}=4.82$, $p=.031$, $\eta^2_p=.056$); aciertos pseudopalabras ($F_{(1,81)}=5.02$, $p=.028$, $\eta^2_p=.058$); y, velocidad de pseudopalabras ($F_{(1,81)}=6.62$, $p=.012$, $\eta^2_p=.076$). Se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las cuatro variables de acceso al léxico ($p<.05$), siendo el grupo con DCL quien obtuvo puntuaciones más bajas en todas las variables analizadas (ver Tabla 2).

Tabla 2. Comparación de las variables de acceso al léxico entre grupos.

	Grupo con DCL		Grupo de Comparación		$F_{(1,81)}$	p	η^2_p
	M	DT	M	DT			
Aciertos palabras	43.33	30.12	62.98	31.72	6.01*	.016	.069
Velocidad palabras	36.43	21.96	52.14	28.91	4.82*	.031	.056
Aciertos pseudopalabras	51.43	28.53	64.29	27.29	5.02*	.028	.058
Velocidad pseudopalabras	39.64	25.27	55.71	30.64	6.62*	.012	.076

* $p<.05$; ** $p<.01$

Objetivo 2: Averiguar qué componentes de los procesos lectores diferencian entre el grupo de estudiantes con DCL y el grupo de Comparación.

En el tercer objetivo se trató de estudiar qué componentes de los procesos lectores -*captación de ideas explícitas, inferencias anafóricas, inferencias basadas en conocimientos previos y macroideas*- se diferencian entre los grupos, con independencia de las diferencias obtenidas tanto en CI como en acceso al léxico, por lo que estas medidas fueron utilizadas como covariables. El MANCOVA realizado con las puntuaciones obtenidas en el *Test de Estrategias de Comprensión* reveló diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (Lambda de Wilks ()=.828; $F_{(4,74)}=3.85$; $p=.007$; $\eta^2_p=.172$).

Tabla 3. Comparación entre grupos de las variables que miden los procesos lectores.

Variables	Grupo con DCL		Grupo de Comparación		$F_{(1,77)}$	p	η^2_p
	M	DT	M	DT			
Captación Ideas explícitas	1.67	.75	2.57	1.02	6.44*	.013	.077
Inferencias anafóricas	2.36	1.19	3.83	1.32	12.48**	.001	.139
Inferencias conocimientos previos	1.52	1.07	1.93	.95	1.99	.163	.025
Macroideas	2.26	1.31	3.10	1.59	.88	.353	.011
Puntuación Total TPC	7.81	2.75	11.43	3.68	8.86**	.004	.103

* $p < .05$; ** $p < .01$

Los ANCOVAS de confirmación de los resultados para cada una de las variables de los procesos lectores fueron: captación de ideas explícitas ($F_{(1,77)}=6.44$, $p=.013$, $^2\rho=.077$); inferencias anafóricas ($F_{(1,77)}=12.48$, $p=.001$, $^2\rho=.139$); inferencias basadas en los conocimientos previos ($F_{(1,77)}=1.99$, $p=.163$, $^2\rho=.025$); macroideas ($F_{(1,77)}=.88$, $p=.353$, $^2\rho=.011$); y, la puntuación total de la prueba ($F_{(1,77)}=8.86$, $p=.004$, $^2\rho=.103$). Se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en inferencias anafóricas, puntuación total de la prueba ($p < .01$) y captación de ideas explícitas ($p < .05$) (ver Tabla 3).

DISCUSIÓN

Los análisis realizados revelan que el grupo con DCL y el grupo de Comparación presentan diferencias estadísticamente significativas tanto en CI como en las diferentes variables de acceso al léxico. Estos resultados son consistentes con los estudios que consideran que el CI es uno de los factores con mayor poder predictivo en el diagnóstico de las DCL (Mesa, Tirado y Saldaña, 2013). En cuanto al acceso al léxico, las diferencias obtenidas entre los dos grupos son consistentes con el modelo de déficit en el reconocimiento de palabras, el cual propone que el pobre procesamiento fonológico es el asunto central de las dificultades lectoras (Perfetti, 2007). No obstante, como sugieren algunos estudios es posible que sujetos con una adecuada exactitud y fluidez lectora presenten dificultades específicas de comprensión (Cain y Oakhill, 2007; Nation, Cocksey, Taylor y Bishop, 2010), ya que se ha comprobado que decodificación y comprensión son dos habilidades cognitivas diferentes (Oakhill, Cain y Bryant, 2003). En esta línea, para poder analizar las dificultades específicas de comprensión con independencia del CI y el procesamiento léxico, en este estudio se han incluido todas estas medidas como covariables en el análisis de los resultados.

A diferencia de estudios como el de García-Madruga y Fernández (2008), en el que se obtuvieron diferencias significativas en todos los procesos de comprensión, en este estudio solamente se obtuvieron diferencias significativas en la captación de ideas explícitas y las inferencias anafóricas; mientras que no se obtuvieron diferencias significativas en cuanto a las inferencias basadas en conocimientos previos ni en macroideas, lo cual pone de manifiesto que no leemos palabra a palabra como sugería Cromer (1970). A pesar de que gran parte de los estudios también señalan diferencias significativas en estos dos procesos, en nuestro estudio no se han obtenido diferencias debi-

do posiblemente al nivel educativo de los participantes y al tipo de tarea realizada, ya que en este caso únicamente se trataba de identificar la alternativa correcta en lugar de, por ejemplo, elaborar una narración, como se pedía en los estudios de Cragg y Nation (2006) o Carretti et al. (2014). Estos resultados, por tanto, ponen de manifiesto que, aunque es cierto que las dificultades en un primer nivel -captación de ideas explícitas- puede que dificulten otros procesos más complejos como la elaboración de macroideas (Miranda et al., 2000), no tiene porque ser siempre así; de ahí la influencia y el peso que la interpretación y los conocimientos previos del lector ejercen en el proceso de comprensión.

Este hallazgo demuestra que los lectores con DCL no fallan en todos y cada uno de los procesos ni hay una habilidad cuya carencia se encuentre en todos los sujetos. Además, este trastorno en muchas ocasiones se presenta comórbido con otros, como comúnmente ocurre con el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), por lo que en estos casos se incrementa el número de variables implicadas (Miranda, Fernández, García, Roselló y Colomer, 2011). La gran heterogeneidad conlleva la necesidad de realizar una evaluación exhaustiva para poder detectar todas las variables que estén dificultando llevar a cabo el proceso lector con éxito y planificar así una intervención ajustada a dichas necesidades.

Según Martínez, Vidal-Abarca, Sellés y Gilabert (2008), el principal problema reside en que en el contexto español la mayoría de los tests de comprensión no han sido elaborados desde una base teórica explícita que incluya los procesos subyacentes a las DCL; y, los pocos que lo han hecho (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996; Ramos y Cuetos, 1999) únicamente distinguen entre los procesos de comprensión literal e inferencial. A partir de esta necesidad, el equipo de Vidal-Abarca elaboró el *Test de Estrategias de Comprensión* (TEC), el cual también incluye ciertas limitaciones ya que no evalúa aspectos como los fallos en el mecanismo de supresión y los problemas de autorregulación que suelen poseer las personas con DCL. La evaluación de las posibles habilidades cognitivas y metacognitivas implicadas también es complicada, ya que los instrumentos que actualmente están en el mercado evalúan capacidades generales pero estos no están directamente relacionados con las demandas que exige el proceso lector.

CONCLUSIONES

A pesar de la gran cantidad de investigación sobre las DCL que se está llevando a cabo, la elevada heterogeneidad del trastorno dificulta establecer conexiones causales entre las capacidades lingüísticas, cognitivas y metacognitivas con los diferentes procesos de comprensión; por lo que se necesitan más estudios que nos ayuden a entender los procesos que están operando y las interacciones que se producen entre ellos. Además, es necesaria la elaboración de nuevos instrumentos de evaluación e intervenciones efectivas basadas en la investigación que permitan a los profesionales trabajar adecuadamente.

REFERENCIAS

- Acuña, S.R., García, H., y Sánchez, E. (2011). Fostering active processing of instructional explanations of learners with high and low prior knowledge. *European Journal of Psychology of Education*, 4(26), 435-452.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5thed.) Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Cain, K., y Oakhill, J. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. New York: Guilford Press.
- Carretti, B., Motta, E., y Re, A.M. (2014). Oral and written expression in children with reading comprehension difficulties. *Journal of Learning Disabilities*. doi: 10.1177/002 22194 14528539.

- Cragg, L., y Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology, 26*, 55-72.
- Cromer, W. (1970). The difference model: A new explanation for some reading difficulties. *Journal of Educational Psychology, 61*, 471-483. doi: 10.1037/h0030288.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., y Ruano, E. (1996). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PRO-LEC)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Dewitz, P., y Dewitz, P.K. (2003). They can read the words, but they can't understand: Refining comprehension assessment. *The Reading Teacher, 56*, 422-435.
- Escudero, M.I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 7*.
- García-Madruga, J.A., y Fernández, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicología, 39*(1), 133-157.
- Gilabert, R., Martínez, G., y Vidal-Abarca, E. (2005). Some good are always better: text revision to foster inferences of readers with high and low prior background knowledge. *Learning and Instruction, 15*, 45-68.
- Instituto de Evaluación (2014). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español: Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jitendra, A.K., Kay, M., y Ping, X.Y. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: the role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education, 34*(3), 127-139.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review, 95*(2), 163-182.
- Martínez, T., Vidal-Abarca, E., Sellés, P., y Gilabert, R. (2008). Evaluación de las estrategias y procesos de comprensión: el Test de Procesos de Comprensión. *Infancia y Aprendizaje, 31*(3), 319-332.
- Megherbi, H., y Ehrlich, M.F. (2005). Language impairment in less skilled comprehenders. The online processing of anaphoric pronouns in a listening situation. *Reading and Writing, 18*, 715-753.
- Mesa, G., Tirado, M. J., y Saldaña, D. (2013). El retraso en el desarrollo del lenguaje y los problemas de comprensión lectora: una exploración del modelo simple de lectura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 33*, 136-145.
- Miranda, A., Fernández, M. I., García, R., Roselló, B., y Colomer, C. (2011). Habilidades lingüísticas y ejecutivas en el Trastorno por Déficit de Atención (TDAH) y en las Dificultades de Comprensión Lectora (DCL). *Psicothema, 23*(4), 688-694.
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E., y Soriano, M. (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J.S.H., y Bishop, D.V.M. (2010). A longitudinal investigation of the early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*, 1031-1039.
- Oakhill, J., 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.
- Oakhill, J.V., y Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability. Processes and remediation, en C. Cornoldi y J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties*, pp. 69-92. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- OECD (2013). *PISA 2012. Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science,*

PROCESOS LÉXICOS Y DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

- Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing.
- OECD y Statistics Canada (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD Publication Service.
- Perfetti, C.A. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383.
- Ramos, J.L., y Cuetos, F. (1999). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en el Alumnado del Tercer Ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (PROLEC-SE)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ripoll, J.C., Aguado, G., y Díaz, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso - Revista de Educación*, 30, 233-245.
- Strauss, E., Sherman, E.M., y Spreen, O. (1998). *A compendium of neuropsychological tests: administration, norms, and commentary*. New York: Oxford University Press.
- Tompkins, V., Guo, Y., y Justice, L.M. (2013). Inference generation, story comprehension and language skills in the preschool years. *Reading and Writing*, 26, 403-429.
- Vidal-Abarca, E., Gilbert, R., Martínez, T., Selles, P., Abad, N., y Ferrer, C. (2007). *Test de Estrategias de Comprensión (TEC)*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- Wechsler, D. (1980). *Escala de Inteligencia para niños de Wechsler Revisada (WISC-R)*. Madrid: TEA Ediciones.