

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

TÍTULO

**RELACIÓN QUE EXISTE ENTRE LOS POBRES
COMPRENDEDORES Y LA MEMORIA DE TRABAJO**

NOMBRE Y APELLIDOS DEL ALUMNO/ALUMNA:

MIRIAM PÉREZ RODRÍGUEZ

NOMBRE Y APELLIDOS DEL TUTOR:

EDUARDO GARCÍA MIRANDA

CURSO ACADÉMICO 2016/2017

CONVOCATORIA: SEPTIEMBRE

Índice

Resumen	Pág.3.
Abstract	Pág.4.
Marco teórico	Pág.5-11.
Objetivos	Pág.12.
Metodología	Pág.12.
Resultados	Pág.15.
Discusión	Pág.16-17.
Anexos	Pág.18-20.
Referencias	Pág.21-23.

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es determinar la relación que existe entre los pobres comprendedores y la memoria de trabajo. se ha escogido una muestra de 30 alumnos de 3º de la ESO, 19 en grupo de pobres comprendedores y 11 en el grupo de normolectores. Se han utilizado las siguientes pruebas para evaluar las dificultades que presentan: **Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria PROLEC- SE (Ramos y Cuetos, 2009), Tarea de Comprensión de textos (SICOLE- R), Test de Memoria de Trabajo Verbal de la Batería Multimedia SICOLE- R, Factor G de Cattell y Cattell (1989), Prueba de monitorización de la comprensión.** En cuanto a los resultados obtenidos, observamos que dificultades presentan los pobres comprendedores en relación con la memoria de trabajo.

Palabras claves: pobres comprendedores, comprensión lectora, memoria de trabajo, lectores, dificultades específicas, comprender, lectura.

Abstract

The main objective of this work is to determine the relation that exists between poor understanding and working memory. We have selected a sample of 30 students of third secondary, 19 in the group of poor understanding and 11 in the group of norm-achievers. We have used the next tests to assess the difficulties they present: **Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria PROLEC- SE (Ramos y Cuetos, 2009), Tarea de Comprensión de textos (SICOLE- R), Test de Memoria de Trabajo Verbal de la Batería Multimedia SICOLE- R, Factor G de Cattell y Cattell (1989), Prueba de monitorización de la comprensión.** As for the results obtained, we observe that the poor understanding present difficulties in relation to working memory.

Keywords: poor understanding, Reading comprehension, working memory, readers, specific difficulties, understand, Reading.

Marco teórico

La lectura es una de las actividades del ser humano más importantes en la sociedad actual, ya que esta es fuente de obtención de conocimientos y de disfrute. La lectura es la herramienta más importante que podemos poseer para desenvolvemos en el día a día y en la sociedad que nos ha tocado vivir, una sociedad inmersa en la lengua escrita. En la escuela, a los alumnos, se les enseñan diferentes herramientas para que sean capaces de adquirir un buen nivel lector, ya que es una de las herramientas necesarias para la vida cotidiana. Es muy importante que los niños sepan leer, pero lo es también que sean capaces de comprender lo que se está leyendo ya que no solo es leer. A pesar del gran énfasis que se le da a la lectura dentro del sistema educativo, cabe decir que no es fácil que el alumnado adquiera un desarrollo óptimo de la competencia lectora. Dentro de las aulas se encuentran muchas dificultades entre el alumnado, ya que cada uno va a su ritmo y no todos adquieren la competencia lectora de la misma manera puesto que existe una gran diversidad. En las aulas se puede observar que a los maestros les dan más importancia a que los infantes tengan una fluidez a la hora de leer que de comprender, esto se puede ver cuando se les manda a leer y se les preguntan que han entendido, por lo que es habitual que no sepan decir de que iba el contenido leído.

Según Defior (1996) Leer, es un proceso mediante el cual un mensaje es analizado por nuestros sentidos para extraer una información gráfica que se almacena en la memoria a corto plazo. Allí se analiza y se identifican las unidades lingüísticas, relacionándolas con el concepto a que se asocian. Mediante unas claves que el lector conoce, las palabras se relacionan entre sí. Por último, establecida dicha conexión entre los componentes de la oración, se extrae el mensaje de la oración para incorporarlos a sus conocimientos. Solo cuando se ha integrado la información en la memoria se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión. Consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Dicho de otro modo, leer es un esfuerzo en busca de significado, es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias.

Para lograr una lectura normal, es necesario que todos los módulos funcionen de manera correcta. Si alguno de estos componentes deja de funcionar como debiera se producirán alteraciones en la lectura. No obstante, el hecho de que un componente esté

deteriorado no impide que el resto pueda seguir funcionando normalmente. En consecuencia, los trastornos de lectura serán diferentes en función de cuál sea el componente que no está funcionando.

Comprender, es sin duda una de las capacidades más importantes que disponemos los seres humanos, ya que es a través de ella que podemos conocer y entender todo lo que nos rodea. Se trata más bien de una habilidad intelectual, que no solamente implica entender palabras o frases sino que consiste en captar de manera correcta el significado.

La comprensión lectora es el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto a enriquecer o reformular sus conocimientos.

Leer es una tarea que implica muchos procesos siguiendo un número de operaciones mentales. El sistema de lectura está formado por varios procesos, los cuales se pueden separar, son relativamente autónomos, cada uno de ellos se encarga de la realización de una función específica.

Se distinguen entre cuatro procesos, los cuales son: los procesos perceptivos – hace referencia a que, para que un mensaje pueda ser procesado tiene que ser previamente recogido y analizado por nuestros sentidos, el procesamiento léxico –trata de encontrar el concepto con el que se asocia esa unidad lingüística- , el procesamiento sintáctico – hace referencia a que las palabras aisladas no proporcionan ninguna información, sino que tienen que agruparse en unidades mayores tales como las frases y las oraciones en las que se encuentran los mensajes-, el procesamiento semántico – se basa en extraer el mensaje de la oración para interrogarlo con sus conocimientos-.

Las dificultades en la comprensión de lectura pueden encontrarse en distintos niveles y, por tanto, van a requerir distintos procedimientos para su recuperación. El tipo de dificultades que interesa es el que deriva de las carencias de estrategias adecuadas para construir el significado del texto y, previamente, para derivar del contexto el significado de las palabras y expresiones que no se conocen. En consecuencia, y supuesto que las dificultades del sujeto no se deban a déficit en la tarea de decodificación, ni a una insuficiente competencia sintáctica ni a la carencia del conocimiento necesario para comprender un texto, el entrenamiento debe ir dirigido;

fundamentalmente a potenciar en el sujeto su habilidad para construir un modelo sobre el significado del texto, organizar el mensaje en una estructura coherente y supervisar su propia comprensión. Para ello, existen diferentes estrategias para la comprensión lectora: antes, durante y después de la lectura de un texto. **Ver tabla 1.1.**

En español, la mayoría de los estudios DA se han centrado en la dislexia, pero estos problemas no se presentan de forma aislada ya que se podemos afirmar que a menudo están asociados a otras dificultades tales como las dificultades en la decodificación, dificultades en el lenguaje oral o incapacidad intelectual, dando pie a una posible percepción de que no existe la categoría dificultades específicas en comprensión. 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).

Pobres comprendedores

Los pobres comprendedores, tienen una representación menos estructurada y adopta la forma de “tema más detalle” (Scardamalia y Bereiter, 1984), esto es, una representación que contiene el tema del párrafo y una colección inarticulada de detalles, en la que están ausentes los modos representacionales intermedios que unen las ideas principales con las periféricas. Por lo que se refiere a las estrategias, diremos que una representación “tema más detalle” viene dada por el tratamiento individualizado de cada unidad informativa y por una linealidad en el procesamiento, mientras que los más competentes utilizan un procesamiento global. Un ejemplo de procesamiento global sería la estrategia estructural (Meyer, 1984), donde el lector reconocería el patrón organizativo del texto para dar orden y organización a las ideas. Esta autora ha identificado cinco modos de organización: comparación, donde se comparan los atributos de dos entidades; descripción, donde dada una entidad se describen o especifican una serie de comentarios de la misma; causalidad, en la que las ideas de un texto se organizan mediante uno o más antecedentes que causan uno o varios consecuentes; problema/solución donde el texto se presenta a través de un problema al que se le dan una serie de soluciones; y por último, secuencia, donde se presenta la secuencia temporal de un proceso. Sin embargo, los menos competentes tienen un uso deficiente o un desconocimiento de la organización retórica del texto, procesando las

ideas de forma lineal. Además de estas estrategias generales, otra estrategia importante es la construcción de la macroestructura del texto.

Los lectores más competentes utilizan para ello las tres operaciones o macrorreglas que van Dijk y Kintsch han identificado para llegar al significado global (Brown y Day, 1983, describen seis operaciones, pero se pueden incluir dentro de estas tres): selección, donde dada una secuencia de proposiciones, se suprimen las que no sean una presuposición necesaria para el resto de las proposiciones; generalización, donde dada una secuencia de proposiciones se sustituyen los conceptos de esa secuencia por un concepto supraordenado a ellos; e integración, donde una secuencia de proposiciones se reemplaza por otra que no aparece en el texto y que engloba a todas las proposiciones de la secuencia. Sin embargo, los menos competentes se guían por una estrategia de suprimir y copiar (Brown, Day y Jones, 1983) cuando intentan reducir la información de un texto para crear la macroestructura.

Memoria de trabajo

Los problemas de comprensión lectora no siempre se presentan de manera 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, frases, 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.

Baddeley, otorga un papel fundamental a la memoria operativa en la cognición humana y, en particular, en la comprensión del lenguaje oral y escrito, resaltando su presencia en los componentes fonológicos de la comprensión (véase Gathercole, 1999; Gathercole y Baddeley, 1993; Ribaupierre y Hitch, 1994). Incluso desde la teoría de las «Gramáticas de los Cuentos» (Story Grammars), autores como Stein y Glenn (1982), Stein y Nezworsky (1978) y Mandler (1978), interpretan el rendimiento de los niños en la comprensión de cuentos en referencia a las funciones de la MO. En todos estos casos se sugiere que la comprensión exige un espacio común de trabajo –es decir, una MO– donde se vayan depositando los resultados parciales y totales del procesamiento, y donde se coordinen las restricciones simultáneas que los diferentes procesos imponen a la información compartida.

Causas de las dificultades de comprensión lectora

Existen diversidad de causas, en cuanto a dificultades de comprensión lectora, por ello nombraremos varias a continuación, las cuales existe son las que pueden tener los niños de forma habitual: deficiencias en la descodificación -alumnos que aun teniendo comprensión verbal adecuada, en el plano oral, fracasan en la comprensión

lectora porque su “mecánica” lectora no ha alcanzado el nivel de eficiencia y automatización-, confusión respecto a las demandas de la tarea -muchos lectores no tienen conciencia o no conocen los diferentes niveles estructurales de los textos, no sienten la necesidad de integrar los niveles léxicos, sintácticos y semánticos y ajustar sus estrategias en función de las metas de la lectura y las características del texto-, pobreza de vocabulario -el tener un vocabulario amplio, preciso, bien interconectado es una de las características de los lectores hábiles-, escasos conocimientos conocimiento previos -las personas tienen almacenado y organizado el conocimiento que adquieren a través de sus múltiples experiencias en forma de una malla, red asociativa o esquema de conocimientos, problemas de memoria -es necesario retener el sentido de las palabras y mantener el hilo temático para poder comprender las ideas en el caso contrario de comprensión se interrumpe-, desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión -actitud pasiva cuando leen, lo que les lleva a una actividad rutinaria, carente de esfuerzo hacia la búsqueda y construcción del significado. Por lo tanto, existe una falta de ajuste de las estrategias lectoras a las demandas de la tarea, escaso control de la comprensión -(estrategias meta-cognitivas)-, baja autoestima e inseguridad, escaso interés en la tarea o falta de motivación. Estos factores están estrechamente vinculados entre sí, por lo que es importante tratarlos de manera conjunta ya que es poco habitual encontrarlos de forma independiente.

Memoria de trabajo y dificultades específicas de aprendizaje y lenguaje

En base a un estudio que realizaron Gathercole, Alloway, Willis y Adams, del equipo de Baddeley, se basaba en estudiar una muestra determinada con dificultades de lectura, asociando la memoria de trabajo, lectura y habilidades matemáticas, así como los posibles efectos mediadores de la inteligencia, habilidades verbales, memoria inmediata y conciencia fonológica. Mediante el estudio de Gathercole y su equipo, se puede constatar que existe una clara relación entre la memoria de trabajo y el aprendizaje en lectura y matemática. Se pudo ver la dureza de las dificultades de lectura que estaban asociadas significativamente con la “memoria compleja”, con lenguaje, memoria de corto plazo viso-espacial y habilidades de conciencia fonológica. Los autores hacen referencia a la memoria compleja como a la memoria de trabajo en las actividades de procesamiento de la información. También hacen hincapié en la memoria a corto plazo en las actividades de simple almacenamiento inmediato, en las que juegan un rol importante los diferentes subcomponentes de la memoria de trabajo.

En conclusión, la gravedad del déficit que se presentan, tanto en la áreas de lectura como de matemáticas en los niños con dificultades de lectura, se ven asociadas estrechamente con su habilidad de memoria de trabajo. Se deberán presentar las diferentes actividades de forma gradual, no exigiendo más de una al mismo tiempo o descomponiendo alguna actividad compleja en varias partes a fin de facilitar el procesamiento de cada parte. Con la ejercitación específica, de manera gradual, en un contexto motivador favoreciendo la comprensión, el niño estará en condiciones de proceduralizar rutinas simples integrándolas en otras más complejas.

Objetivos

Dada la importancia de ver las diferencias de los pobres comprendedores en la memoria de trabajo, es por ello que debemos determinar mediante varias pruebas que diferencias presentan los mismos. Teniendo en cuenta que la memoria de trabajo es un tipo de memoria de corto plazo en la que interviene la corteza prefrontal. Nos permite integrar percepciones instantáneas producidas en periodos cortos y combinarlas con el recuerdo de experiencias pasadas, con lo que es imprescindible en tareas cotidianas. Resulta fundamental para la resolución de problemas porque permite combinar la información que nos llega del entorno con la almacenada en la memoria a largo plazo. Sin embargo, los pobres comprendedores tienen una representación menos estructurada, por lo que les cuesta más integrar dichas percepciones instantáneas producidas en los periodos cortos y al combinarlas. Esto se debe, a que tienen que realizar una interpretación individualizada de la unidad informativa y por una linealidad en el procesamiento, mientras que los normolectores utilizan un procesamiento global.

En la medida que el alumno, va mejorando la percepción instantánea producidas en periodos cortos y los combina con las experiencias pasadas, va mejorando su comprensión lectora ya que va adquiriendo mayor destrezas en las relaciones entre palabras de nueva adquisición y las palabras adquiridas previamente, lo que le facilita la comprensión óptima del texto.

Metodología

Participantes:

La muestra de estudio estaba constituida por 30 alumnos/as de 3º ESO. Los sujetos estaban escolarizados en cuatro centros subvencionados con fondos públicos, situados en zonas urbanas de los municipios de San Cristóbal de La Laguna y Santa Cruz de Tenerife). A todos los sujetos se les administraron las siguientes pruebas: prueba de CI (test de Factor “g”), subtest de palabras y pseudopalabras del Test estandarizado de lectura PROLEC-SE (Ramos y Cuetos, 1999) y prueba de comprensión lectora de la Batería Multimedia Sicole R-ESO (www.ocideidi.net).

Los alumnos/as, con dificultades en comprensión lectora se seleccionaron a los alumnos/ que cumplían los criterios de un adecuado procesamiento fonológico con las pruebas de lectura de palabras y pseudopalabras, un adecuado CI, no presentar algún problema sensorial, neurológico, y no tener regularidad en su escolaridad o mostraban

diferencias culturales y un bajo rendimiento en la prueba de comprensión. Es decir, para la clasificación de los sujetos PC se utilizó como punto de corte un percentil mayor de 25 en aciertos en la prueba de lectura de pseudopalabras del test PROLEC-SE; un percentil mayor de 25 en aciertos en la prueba de lectura de palabras del test PROLEC-SE y un percentil menor de 25 en comprensión lectora de un texto narrativo y otro expositivo del SICOLE-R-ESO. Análogamente para el grupo de normolectores La muestra final estaba compuesta por 30 alumnos de 3º de la ESO, 19 en grupo de pobres comprendedores (PC) y 11 en el grupo de normolectores (NL) Las medias y desviaciones típicas de cada grupo en edad, CI, en las medidas de selección y memoria de trabajo se muestran en la **Ver tabla 1.2.**

Con el fin de determinar si existían diferencias en la lectura de palabras; pseudopalabras; Edad y CI se llevaron a cabo distintos análisis de la varianza. No se encontraron diferencias significativas en edad $F(1,29)=179.5$; $p=.159$; tampoco en CI $F(1,29)=27.6$ $p=.491$; ni en los aciertos de lectura de palabras, $F(1,29)=2.58$, $p=.119$, ni en lectura de pseudopalabras, $F(1,29)=2.57$, $p=.123$. Finalmente, no hubo diferencias significativas en la distribución de los sujetos en función del sexo $\chi^2(2) = 3.09$; $p=.21$.

Materiales:

Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria PROLEC-SE (Ramos y Cuetos, 2009). Se administró los subtest de lectura de palabras y pseudopalabras que requieren la correcta identificación de 40 palabras con distinta longitud y frecuencia y 40 pseudopalabras con distinta longitud y complejidad silábica. La puntuación total se obtiene asignando un punto por cada respuesta correcta. Se aplicó además el subtest de comprensión de textos, que consiste en la lectura de dos textos expositivos en los que se plantean 5 preguntas literales y 5 inferenciales en cada texto. La puntuación total se obtiene asignando un punto por cada respuesta correcta.

Tarea de Comprensión de textos (SICOLE-R). La tarea del alumno consiste en leer dos textos, presentados en la pantalla del ordenador, y contestar a una serie de preguntas correspondientes a cada uno de ellos. El texto narrativo tiene una extensión de 197 palabras y el expositivo de 135 palabras. Para cada texto se presentan en la pantalla 5 preguntas con 3 alternativas de respuesta. Se le solicita al alumno que marque con el

ratón la respuesta correcta. El programa registra el tiempo invertido en la lectura del texto así como las respuestas acertadas.

Test de Memoria de Trabajo Verbal de la Bateria Multimedia SICOLE-R. Esta prueba consiste en una adaptación de la tarea de Siegel y Ryan (1989), y desarrollada a través del procedimiento propuesto por Daneman and Carpenter (1980). Los niños escuchan una frase en la que falta la palabra final y deben añadir oralmente dicha palabra y completar la frase. A continuación, se presenta otra frase que el niño debe también completar. Inmediatamente después el niño debe repetir en voz alta las dos palabras pronunciadas. Éstas deben recordarse manteniendo un mismo orden, la primera palabra debe corresponder a la palabra usada para completar la primera frase y la segunda palabra debe ser aquella que el niño empleó para completar la segunda frase. Si la respuesta es correcta se presentará una tercera frase, en caso contrario se le da una nueva oportunidad para completar este primer nivel. Existen tres niveles: 2, 3,4, y 5 palabras. La administración finaliza cuando el sujeto falla todos los intentos de un nivel.

Factor G de Cattell y Cattell (1989). Para evaluar la inteligencia no verbal. Se aplicó la escala 3 (forma A) para escolares con edades iguales o superiores a 15 años.

Prueba de monitorización de la comprensión. Se les presentaron 5 textos expositivos, acorde al nivel del alumnado y, 5 textos basados en una noticia publicada en prensa, mediante texto en pantalla de ordenador. Cada vez que el alumnado pasaba de pantalla aparecía la pregunta de monitorización, donde el alumno tenía que afirmar, o no, si había comprendido el texto. En caso afirmativo, en el 50% de las veces aparecía una pregunta sobre comprensión del texto que acababa de leer.

Procedimiento:

La aplicación de las pruebas fue individual y siempre dentro del horario escolar. Para ello una serie de examinadores se trasladaron a los distintos colegios, en lo que se disponía de una sala aislada de ruidos y posibles interrupciones.

Resultados

Para determinar si existen diferencias en memoria de trabajo se llevó a cabo un análisis de la varianza con el fin de comparar la memoria de trabajo entre el alumnado con problemas de comprensión y el alumnado normolector. Los resultados mostraron la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos, $F(1,29)=3.216$; $p<.01$. El alumnado normolector era significativamente mejor en la tarea de memoria de trabajo que el alumnado pobre comprendedor. Las medias y desviaciones típicas pueden observarse en la tabla y en la figura 1. **Ver tabla 1.3.**

Con el fin de determinar si existían diferencias en la lectura de palabras; pseudopalabras; Edad y CI se llevaron a cabo distintos análisis de la varianza. No se encontraron diferencias significativas en edad $F(1,29)=179.5$; $p=.159$; tampoco en CI $F(1,29)=27.6$ $p=.491$; ni en los aciertos de lectura de palabras, $F(1,29)=2.58$, $p=.119$, ni en lectura de pseudopalabras, $F(1,29)=2.57$, $p=.123$. Finalmente, no hubo diferencias significativas en la distribución de los sujetos en función del sexo $\chi^2(2) = 3.09$; $p=.21$.

Una vez determinada que existen diferencias significativas entre ambos grupos se llevó a cabo un análisis discriminante con el fin de establecer si una prueba tan rápida y sencilla podría facilitar la rápida detección de los alumnos con estas dificultades. Con ese fin llevamos a cabo un análisis discriminante con una variable independiente los aciertos en la prueba de memoria de trabajo y como variable de agrupación grupos. **Ver tabla 1.4.**

Como podemos observar aunque clasifica bien a un 84.2% de los sujetos del grupo PC, vemos que sólo clasifica a un 36.4% de los normolectores.

Discusión

Este estudio se ha llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Canarias, el cual nos ha permitido constatar que “los problemas de comprensión lectora” representan una de las cualidades con mayor importancia. Parte de la población estudiantil de educación primaria y de secundaria presentan problemas muy importantes a la hora de tener que comprender un texto, afectando a su vez a la ejecución de las diferentes tareas que se presentan en el ámbito del sistema escolar. Éste tipo de estudiantes, es muy heterogéneo, encontramos alumnos donde estos problemas son asociados a la baja capacidad intelectual que presentan, a sus dificultades en la decodificación. Aunque, 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 de establecer las conexiones entre las diferentes partes del texto, determinar los elementos más importantes, o localizar elementos de información que buscan. No todos los alumnos presentan dificultades en comprensión confirmándose la disociación que existe entre ambos procesos. Una baja habilidad en el proceso de decodificación no determina un bajo rendimiento en el procesamiento semántico y éste podrá venir determinado por otros factores. Este descubrimiento corrobora el supuesto de que ambos componentes de lectura, aunque relacionados, son independientes en el curso de su desarrollo (Oakhill, Cain y Bryant, 2003). Mientras que decodificación se encuentra altamente sustentada 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).

Surgió la necesidad de delimitar el término de los pobres comprendedores, ya que a la hora de ser detectados en la práctica educativa exista de manera establecida unas pautas de intervención con dicho alumnado, para permitirles una adaptación en dicho campo. Es por ello, que se produce una gran importancia en que existan unos criterios diagnósticos específicos los cuales permitirán una correcta identificación de dicho alumnado.

Cuanto más rápido se produzca la detección de los alumnos pobres comprendedores, se les podrá facilitar deferentes técnicas o estrategias para la mejora y el apoyo en la comprensión de los textos, ya que un diagnóstico temprano y una

intervención adecuada y coordinada por todos los agentes educativos favorecerá el desarrollo del niño en este problema, favoreciendo su mejora.

Anexos

TABLA 1.1.

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA DE UN TEXTO		
Antes de la lectura de un texto	Durante la lectura de un texto	Después de la lectura de un texto
<ul style="list-style-type: none">- Establecer un propósito u objetivo a la lectura.- Formular hipótesis y predicciones sobre el objetivo.- Activar los conocimientos previos. Atención al vocabulario.	<ul style="list-style-type: none">- Autocontrol de la comprensión.- Habilidades de vocabulario: claves contextuales y análisis estructural.- Conciencia de la progresión temática de párrafo a párrafo.- Distinguir la información relevante.- Deducir y realizar inferencias.- Analizar la organización de las ideas o de la estructura de un texto.- Organizar e integrar el contenido.- Realizar nuevas predicciones y evaluarlas.- Leer críticamente.	<ul style="list-style-type: none">- Incluir todas las técnicas que ayudan al estudio de un texto.

--	--	--

TABLA 1.2.

Medias y desviaciones típicas de cada grupo) en edad y en las medidas de selección

Grupo	Edad		CI	Aciertos				Comprensión		Memoria de Trabajo	
	M	DT		Acierto Palabras	Pseudopalabras	M	DT	M	DT	M	DT
	M	DT	M DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
NL (n=11)	174.82	9.93	107.2 13.3	39	1	37	3	.90	.08	3.36	.50
PC (n=19)	179.89	8.86	104.7 13.7	39	1	35	3	.70	.14	2.68	.75

Nota. NL = Normolector; PC = Pobre Comprendedor; M= media; DT= desviación típica.

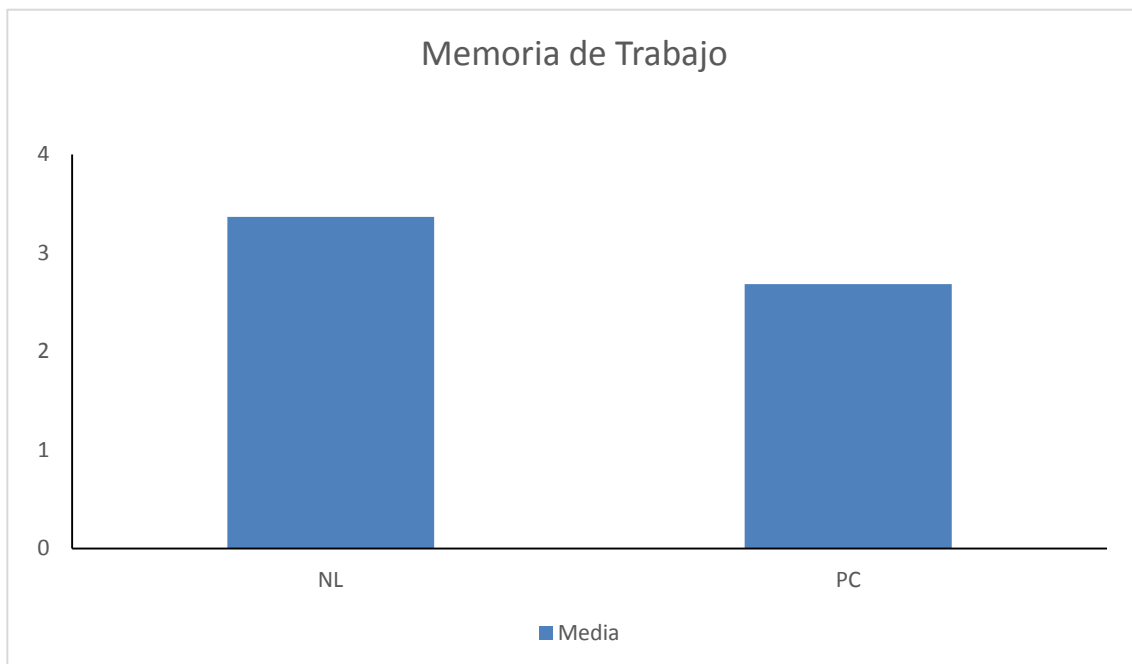


TABLA 1.3.

TABLA 1.4.

		Resultados de clasificación			
		Pertenenencia a grupos pronosticada			
		<u>Grupos</u>	<u>NL</u>	<u>PC</u>	<u>Total</u>
Original Recuento	NL	4	7	11	
	PC	3	16	19	
%	NL	36,4	63,6	100,0	
	PC	15,8	84,2	100,0	

Referencias

- Alloway, T.P, Rajendran, G. & Archibald, L. M. (2009). Working memory in children with developmental disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 4, 372-382.
- Alloway, T. P. (2007). *Automated Working Memory Assessment*. London: Pearson Assessment.
- Almeida, L.S., Diniz, A.M., Pais, L.G., y Guisande, M.A. (2006). A avaliação psicológica na prática dos psicólogos: As provas psicológicas usadas em Portugal. In C. Machado, L.S. Almeida, M.A. Guisande, M. Gonçalves, y V. Ramalho (Orgs.), *Actas da XI Conferência Internacional “Avaliação Psicológica: Formas e Contextos”* (pp. 1091-1097). Braga: Psiquilíbrios.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. (1990). *Human Memory. Theory and Practice*. Hillsdale, NJ. LEA.
- Barca, A. y Peralbo, M. (2002). Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la educación secundaria obligatoria (ESO). *Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la comunidad autónoma de Galicia. Informe final del Proyecto FEDER (1FD97-0283)*. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Bartels, M., Rietveld, M.J.H., Van Baal, G.C.M. y Boomsma, D.I. (2002). Heritability of educational achievement in 12-year-olds and the overlap with cognitive ability. *Twin Research*, 5, 544-553.
- Brown, A.L.; J.C. Day y R.S. Jones (1983) “The Development of Plans for Summarizing Text.” En *Child Development*, 54, 968-979. Brown, A.L. y J.C. Day (1983) “Macrorules for Summarizing Text: The Development of Expertise.” En *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 22, 1-4.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (5.ª edición)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos Vega, Fernando (1990). *Psicología de la lectura (diagnóstico y tratamientos)*. Móstoles (Madrid). Editorial Escuela Española, S.A.

- 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.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C. S., & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 265–281.
- Gathercole, S. y Baddeley, A. (1993). *Working Memory and Language*. Hillsdale, NJ . LEA.
- Mandler, J. (1978). «A code in the node: the use of a story schema in retrieval». *Discourse Processes.*, 1, 14-35.
- Kamphaus, R.W., Petoskey, M.D. y Rowe, E.W. (2000). Current trends in psychological testing of children. *Professional Psychology, Research and Practice*, 31, 155-164.
- Kuncel, N.R., Hezlett, S.A. y Ones, D.S. (2004). Academic performance, career potential, creativity and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 148-161.
- Meyer, B.J.F. (1984) “Text Dimensions and Cognitive Processing.” En H. Mandi; N. Stein y T. Trabasso (eds.) *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- 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.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: OUP.
- Ribaupierre, A. y Bailleux, C. (2000). «The development of working memory: further note on the comparability of two models of working memory». *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 110-127.
- Ribaupierre, A. y Hitch, G. J. (Eds.) (1994). *The Development of working memory*. Hillsdale, NJ. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1984) “Development Strategies in Text Processing.” En H. Mandle; N. Stein y T. Trabasso (eds) *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale- N J. Erlbaum.
- Sparks, R.L. (2001). Phonemic awareness and reading skill in hyperlexic children: a longitudinal study. *Reading and writing: An interdisciplinary Journal*, 14, 333-360.

- Stein, N. L. y Glenn, C. G. (1982). «Children's concept of time: The development of a story schema». En W. J. Freedman (Ed.) *The developmental psychology of time*. Nueva York: Academic Press.
- Stein, N.L. y Nezworski, M.T. (1978). «The effect of organization and instructional set on story memory». *Discourse Processes*, 1, 177-193.
- Swanson, H. (2003). Age-related differences in learning disabled and skilled readers' working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85, 1-31.
- Swanson, H. & Beebe-Frankenberger, M. (2004). The relationship between working memory and mathematical problem solving in children at risk and not at risk for math disabilities. *Journal of Education Psychology*, 96, 471-491.
- 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.
- Yuill, N. y Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. New York: Cambridge University Press.