

Intervención educativa en un caso real de problemas de comprensión lectora

Educational intervention in a case study related to problems with reading comprehension

MANUEL RAFAEL LÓPEZ CASTRO

Profesor Centro de Educación Permanente EL VALLE. Jaén

RESUMEN

En las dificultades de aprendizaje relacionadas con la comprensión lectora, el sujeto no es capaz de extraer ideas ni conclusiones a partir de un texto. Además, tampoco suele relacionar estas ideas, quedando su interpretación seriamente perjudicada aunque tenga la capacidad de leer fluidamente.

Al afectar el problema a la lectura, se ven perjudicadas las demás áreas instrumentales, y el resto de materias curriculares, llegando en algunos casos a ocasionar problemas de carácter social así como de autoestima.

Por este motivo, cuando se observan casos de este tipo, es crucial realizar una evaluación adecuada así como una intervención en un breve espacio de tiempo.

En el presente trabajo se describe el caso de un alumno con problemas de comprensión lectora. Este alumno fue objeto de evaluación mediante diversos tipos de pruebas y técnicas tras cuyos resultados se diseñó una intervención global, que se extendía a distintos ámbitos. Como resultado, el alumno mejoró notablemente su capacidad de comprensión de textos.

Palabras Clave: aprendizaje, dificultad de aprendizaje, dificultad para la lectura.

ABSTRACT

When learning disabilities related to reading comprehension occur, the student is not able to get ideas from a text. For people suffering this kind of learning disabilities use to fail when trying to establish relationships between these ideas, being their understanding seriously damaged although in appearance they are able to read fluently.

Difficulties on reading affect not only to instrumental areas but also to the rest of educational subjects. In some cases this type of troubles can cause social adaptation and self-esteem problems.

This is the reason why it is very important to make a right evaluation and intervention when cases of this kind arise.

In the present article a case of a student affected by difficulties on reading comprehension is described. This student was evaluated by means of a sort of different test and techniques. After this, a general intervention was developed. As a result, the student improved his reading comprehension skills.

Keywords: learning, learning difficulty, reading difficulty.

INTRODUCCION

¿POR QUÉ SE HA LLEVADO A CABO ESTA EXPERIENCIA?

A.J.M.L. era un alumno de 16 años que estudiaba el 4º curso de Educación Secundaria en un I.E.S. en la ciudad de Jaén durante el curso 2009/2010.

Según afirmaban, el alumno, su entorno más cercano y sus profesores de cursos pasados, su rendimiento escolar había caído sustancialmente al comienzo de la Educación Secundaria siendo sus resultados escolares algo mejores en Primaria. La llegada a la Educación Secundaria supuso el inicio de sus dificultades. Sus calificaciones empezaron a bajar de forma alarmante, si bien el alumno afirmaba dedicar tiempo al estudio. Cuando se le preguntaba por la causa de sus problemas solía argumentar que no era capaz de retener lo estudiado.

Dadas las dificultades que el alumno presentaba, tras una serie de entrevistas entre la familia y el tutor, se decidió comenzar un proceso de evaluación e intervención que permitiera al sujeto superar sus dificultades.

Además, se solicitó asesoramiento por parte del Equipo de Orientación de la zona. Las dificultades del alumno afectaban a las áreas instrumentales, repercutiendo, consecuentemente, en todas las materias curriculares.

En lo que a las **áreas instrumentales** se refiere, el alumno mostraba dificultades en todas, aunque estas diferían de un área a otra. De esta forma, se observaron las siguientes:

- **Lectura:** En este apartado es donde presentaba más dificultades. Le costaba mucho entender los diferentes textos que se le proponían. Si se le pedía que relatase con sus propias palabras lo que había leído, era incapaz de resumirlo de una forma efectiva y normalmente aludía a aspectos superfluos del texto.
Otro aspecto de las dificultades que presentaba es que si durante la lectura se le pedía, que extrajese una conclusión de la frase que acababa de leer no era capaz de hacerlo adecuadamente.
- **Escritura:** La escritura se veía también afectada. El alumno era incapaz de escribir un texto compuesto por tres o cuatro frases de una forma entendible. Sus producciones escritas consistían en frases que mantenían cierta relación

aunque de forma algo inconexa. Cuando se le pedía que escribiera relatos biográficos o hechos de su vida cotidiana su nivel de escritura aumentaba en cierta medida, aunque sin alcanzar los niveles del resto de sus compañeros de clase.

- **Cálculo y problemas:** En cálculo, A.J.M.L. no presentaba dificultades en la realización de las operaciones (suma, resta, divisiones, multiplicaciones, ecuaciones...), teniendo un rendimiento similar al del resto de sus compañeros de clase. Sus problemas aumentaban de forma considerable en la resolución de problemas. Los más sencillos, de los cuales era posible extraer directamente la operación a realizar del enunciado, era capaz de hacerlos, aunque con cierta dificultad. En cambio, cuando se trataba de problemas en los que las operaciones a realizar aparecían en el enunciado de forma implícita, el sujeto tenía muchos problemas y normalmente elegía operaciones erróneas aunque luego era capaz de resolverlas correctamente.

Al verse afectadas las materias instrumentales, **el resto de materias curriculares**, en mayor o menor grado, también se resentían y el rendimiento en éstas era más bajo que la mayoría de sus compañeros dado que todas las asignaturas requieren, de una forma u otra, el dominio de las destrezas donde el sujeto presentaba dificultades.

A nivel de **interacción social** la relación de A.J.M.L. con sus compañeros y profesores era buena. Todos lo señalaban como un chico cordial y amable. No obstante sus profesores afirman que el alumno se sentía angustiado en clase cuando tenía que realizar alguna actividad relacionada con la lectura o escritura. Según manifestaban, esto podría deberse a que el sujeto temía el desprecio de sus compañeros a causa de sus reiterados errores. El alumno empezaba a sentirse retraído en su vida cotidiana.

La familia se mostraba preocupada por la situación. Las calificaciones de A.J.M.L. habían caído sustancialmente y temían que pudiera no ser capaz de superar la Educación Secundaria Obligatoria. Por este motivo solicitaron ayuda al tutor y éste a su vez demandó el asesoramiento del Equipo de Orientación de la zona.

LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE RELACIONADAS CON LA COMPRENSION LECTORA

Antes de comenzar con la evaluación, resultaba necesario definir qué causas (factores desencadenantes) motivan la aparición de problemas de comprensión lectora. Con esto se pretendía determinar los elementos rasgos definitorios propios de las dificultades de comprensión que se esperaban encontrar en la evaluación.

De esta forma, en problemas de comprensión lectora se suelen encontrar los siguientes **factores desencadenantes** (*García Vidal, González Mayor, 2000*):

- **Limitaciones de la memoria de trabajo:** Este tipo de memoria es necesario para interpretar ideas al mismo tiempo que relacionarlas, por tanto, deficiencias en la memoria de trabajo pueden ocasionar dificultades de aprendizaje de comprensión.
- **Dificultades relacionadas con los procesos léxicos:** Para poder comprender bien un texto resulta necesario un cierto grado de automatización de los procesos léxicos que permita poder centrar la atención en la comprensión. Si un sujeto no es capaz de entender el significado de un grupo de palabras perteneciente a un texto la comprensión puede verse afectada.
- **Dificultades en el proceso de supresión:** Ese tipo de proceso consiste en la eliminación de lo irrelevante para utilizar solo lo relevante de un texto para una comprensión global del mismo. Están relacionadas con déficit de atención que impiden focalizar a esta adecuadamente.
- **Dificultades estratégicas:** A causa de todo esto, el sujeto será incapaz de crear adecuadamente *microestructuras* (ideas a partir de una frase), *macroestructuras* (ideas a partir de un grupo de frases o párrafo), y *superestructuras* (ideas a partir de un texto).

Como consecuencia de esto, el sujeto no será capaz de extraer conclusiones de un texto y si las obtuviera será porque las ideas vienen reflejadas explícitamente en el texto leído, o bien porque se trata de conclusiones erróneas.

En relación con las dificultades en la formación de las microestructuras, las macroestructuras y las superestructuras tres procesos pueden verse afectados:

1. *Formación de inferencias puente*: estas inferencias permiten la interconexión entre las distintas proposiciones del texto. En el sujeto con problemas de comprensión se verán afectadas.
2. *Acceso al conocimiento previo*: también se ve afectado. El sujeto no puede relacionar el contenido de una frase con el de las anteriores, ni es capaz de relacionarlo con el conocimiento previo obtenido a partir de su experiencia cotidiana presente en la memoria a largo plazo.
3. *Procesos de autorregulación*: No es capaz de controlar si esta leyendo bien o mal ni de emplear estrategias que le permitan mejorar su comprensión de forma autónoma.

EVALUACION

Aspectos evaluados

Respecto a los **aspectos que se evaluaron**, una vez estudiado el caso, el orientador del centro determinó que se tuvieran en cuenta los siguientes:

(1.) *Procesos de construcción del texto base*: Se incluyeron los procesos que se encargaban de la construcción de la representación mental del significado del texto:

- Proceso de elaboración de la microestructura que implica el procesamiento de las oraciones y el establecimiento de relaciones entre las proposiciones adyacentes.
- Proceso de elaboración de la macroestructura. Este proceso consiste en extraer la información fundamental de cada una de las proposiciones.
- Procesamiento de la superestructura: Esquema general del texto donde se interrelacionan las diferentes informaciones aportadas del texto, es su estructura general.

(2.) *Acceso a los conocimientos previos y uso de estos durante la lectura*. Si el sujeto no tenía un acceso a los conocimientos previos (derivados de lo previamente leído o derivados de su experiencia) durante la lectura no tendría una comprensión correcta.

(3.) *Procesos de autorregulación*. Entendemos por procesos de autorregulación aquellos procesos y estrategias metacognitivas que son utilizadas en la lectura y en las que cualquier disfunción puede provocar problemas de comprensión.

(4) *Procesos de desestimación de la información poco relevante.* Se debe evaluar si el sujeto es capaz de distinguir las ideas principales de las secundarias.

(5) *Dominio general del lenguaje y de los procesos lectores:* Si el sujeto no tiene un nivel medio/alto de dominio y conocimiento general del lenguaje (reglas de uso, reglas gramaticales...) es previsible que el sujeto presente problemas de comprensión.

(6) *Nivel general de funcionamiento intelectual:* Es necesario conocer, para determinar que se está tratando con una dificultad de aprendizaje, que esa dificultad no viene motivada por ninguna disfunción de tipo intelectual.

(7) *Entorno:* Tanto a nivel escolar como social o familiar, el entorno puede condicionar al sujeto de forma considerable y tener mucha relación con los orígenes de la dificultad de aprendizaje.

Todos estos aspectos fueron **evaluados en base al carácter definitorio** de la dificultad de aprendizaje de comprensión lectora, permitiendo establecer con cierto grado de fiabilidad y validez un diagnóstico adecuado.

Instrumentos de evaluación

En relación a los **instrumentos**, la evaluación se hizo en base a **pruebas estandarizadas, tareas facilitadas por el orientador y métodos descriptivos.**

(a) *Pruebas estandarizadas*

Se determinó que sería el equipo de orientación quien pasara este tipo de pruebas al alumno. Entre las pruebas estandarizadas que se utilizaron se encuentran:

- **PROLEC-SE** (Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y Secundaria). El éxito de la prueba PROLEC y la necesidad de evaluar las dificultades de lectura en edades cada vez superiores, dio lugar a la publicación de PROLEC-SE, con el mismo objetivo de evaluar no sólo la capacidad lectora global sino, sobre todo, los procesos cognitivos implicados y las estrategias utilizadas. PROLEC-SE utiliza seis pruebas diferentes de diversa dificultad y dirigidas a apreciar procesos diferentes:

- o Emparejamiento dibujo-oración
- o Comprensión de textos
- o Estructura de un texto
- o Lectura de palabras
- o Lectura de pseudopalabras
- o Signos de puntuación

El mencionado test se utilizó para evaluar si el problema de comprensión era debido a problemas sintácticos, identificación de letras, reconocimiento de palabras o procesos semánticos. Problemas en los anteriores aspectos, de forma general, o en alguno de ellos, en particular, puede suponer, por un lado, que la dificultad de aprendizaje de comprensión lectora esta motivada por un problema sintáctico, semántico, de identificación gráfica o de reconocimiento de las palabras; por otra parte, una puntuación baja en cualquiera de los aspectos medidos por esta prueba nos daría pistas sobre como tendríamos que orientar la intervención.

- **WISC-R** (publicado en 1974 y editado en España por Tea Ediciones): Constituye la prueba de inteligencia más conocida y utilizada por parte de los diferentes profesionales de la salud y educación. La primera publicación de la escala tal como se la conoce, se remonta a 1.974. Tras esto se ha ido actualizando y mejorando en diversas ediciones. Se trata de una prueba de aplicación individual, permitiendo obtener puntuaciones en tres escalas: *la verbal, la manipulativa y la total*. La escala verbal y la manipulativa se identifican, según el modelo aportado por Wechsler, con las dos formas principales de expresión de las capacidades humanas: verbal y manipulativa. La tercera escala o escala total representa un índice global obtenido a partir de las dos escalas anteriores.

En WISC-R y posteriores actualizaciones, las tareas a efectuar son prácticamente las mismas para todos los niños de edades comprendidas entre 6 y 16 años. El niño va a ser comparado con su grupo de edad pudiendo establecer su posición jerárquica dentro de ese grupo. De ésta se puede obtener el nivel de funcionamiento intelectual del sujeto respecto a sus compañeros de edad.

Estas pruebas se basan en el principio de distribución de curva normal (distribución en forma de campana) donde los resultados se distribuyen en mayor proporción en la zona media (Percentil 50) siendo menores a medida que se acercan a los extremos.

WISC-R, proporciona tres valores de C.I. (Cociente Intelectual) asociados a las tres escalas primarias mencionadas (Verbal, Manipulativa y Total). La parte verbal contiene 6 subpruebas y la manipulativa otras 6 subpruebas. Para el cálculo del CI total no se contabilizan las subpruebas de Dígitos y Laberintos.

El **área verbal** es muy dependiente de las habilidades lingüísticas y constituye un indicador de la capacidad para el aprendizaje escolar (lectura, comprensión, etc...).

La parte manipulativa o espacial se componen de otros factores más libres de la influencia verbal como son las capacidades sensoriales, la discriminación visual o la capacidad viso-motora.

Cuando hay discrepancias significativas (más de 15 puntos) entre las dos escalas (verbal y manipulativa) se debe tener cierta precaución en su interpretación ya que estas pueden deberse a diferentes factores. Normalmente asociamos una puntuación superior en la escala verbal frente a la manipulativa, a una dependencia del hemisferio izquierdo especializado en el procesamiento de estímulos lingüísticos. En el caso contrario, sería el hemisferio derecho como especialista en el procesamiento de estímulos visoespaciales quien estaría en una posición de dominancia. No obstante, es necesario un análisis detallado de cada una de las subpruebas para el establecimiento de hipótesis explicativas. En las escalas generales (verbal, manipulativa y total) la puntuación media se sitúa en 100.

- **CLP. Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. Formas Paralelas.** Se trata de un instrumento estandarizado, que permite medir de forma objetiva el grado de dominio de la lectura por parte de un niño desde el aprendizaje inicial hasta el momento en que se convierte en un lector independiente. Esta prueba se caracteriza por estar organizada de acuerdo a los siguientes niveles de lectura:
 - o Primer nivel: se asocian palabras / oraciones y dibujos.
 - o Segundo nivel: completar oraciones

- o Tercer nivel: interpretación de oraciones

En los niveles desde el cuarto al octavo, se realizan las siguientes tareas:

- o Realizar inferencias puente
- o Interpretar los elementos dialécticos
- o Reconocer e interpretar hechos
- o Incluir esos elementos de un texto en distintas categorías
- o Identificar el sentido de un texto
- o Identificar la secuenciación temporal de un texto

(b) Tareas elaboradas por el departamento de orientación

Además de determinar las pruebas estandarizadas a utilizar, el Departamento de Orientación de la zona propuso una serie de tareas encaminadas a la obtención de otros datos que complementasen a los ya obtenidos mediante los tests.

Estas tareas consistían en actividades sencillas relacionadas con el procesamiento de la macroestructura, la microestructura, y la superestructura así como con los procesos de autorregulación.

- 1) Procesamiento de la macroestructura: Evaluar la competencia en:
 - Elegir una opción correcta de entre una serie de oraciones que definen una secuencia.
 - Señalar oraciones adecuadas a nivel de sintaxis y oraciones inadecuadas.
 - Ordenar palabras/frases correctamente para formar frases/textos.
- 2) Procesamiento de la macroestructura, conocimiento previo y superestructura
 - Emparejar textos con su resumen más adecuado.
 - Seleccionar entre distintas opciones los elementos que completan un esquema.
 - Crear ideas principales, primarias y secundarias
- 3) Procesos de autorregulación: estrategias de lectura, metas de lectura o flexibilidad.

Puesto que no era necesaria una formación específica para usar este tipo de tareas, estas serían llevadas a cabo en el aula, siendo el tutor el encargado de administrarlas y comprobar los resultados.

c) Métodos descriptivos:

Ninguna evaluación quedaría completa sin una descripción de las distintas conductas y el registro de estas. De esta forma, siguiendo las indicaciones del orientador, entre los métodos descriptivos se utilizaron los siguientes:

- Observación directa: Por un lado se observó al alumno durante la realización de las pruebas preparadas para la evaluación, sus interacciones en clase y sus relaciones sociales y familiares. Los datos se explicitaron en una hoja de registro.
- Entrevista al alumno, a los compañeros, a la familia y al profesorado. A través de la entrevista a estos sujetos, se completaron los datos obtenidos mediante la observación. Además se interpretó la información desde distintos puntos de vista, con lo que la evaluación se vio enriquecida. En este caso, el tutor con la colaboración del resto de profesorado del alumno se encargaría de recabar toda la información posible.

Resultados de la evaluación

El análisis de los resultados de la evaluación tenía un doble objetivo. Por un lado se buscaba obtener unas pautas para orientar la intervención, reforzando los puntos donde el sujeto presentaba más dificultades. Por otro, se pretendía corroborar que el alumno presentaba realmente una dificultad de aprendizaje relacionada con la comprensión lectora, teniendo en cuenta tanto la definición de dificultad de aprendizaje como la presencia de factores causantes de las dificultades de comprensión lectora (Ayala Flores, Gálvez Manzano, 2001).

De esta forma, una vez realizadas las pruebas estandarizadas, se obtuvieron los siguientes resultados:

- **PROLEC-SE:** (Ramos J.L. y Cuetos, F. 2003) En esta prueba obtiene una puntuación especialmente baja en lo que se refiere a procesos sintácticos y textuales, unos procesos que permiten agrupar las palabras en estructuras (oraciones) con una organización determinada (sujeto-verbo-objeto).

En las demás pruebas obtendrá una puntuación baja aunque no alejada de la media. Estos resultados muestran que se puede tratar de una dificultad de comprensión lectora, ya que ésta se caracteriza por los problemas sintácticos y textuales.

- **WISC:** Analizando el perfil del alumno se observó que tenía problemas en dígitos y aritmética (área de matemáticas), dentro de la parte verbal. De esto se desprende que el alumno tenía dificultades de coordinación visomotora, de orientación espacial y problemas en la atención.

Por otro lado, dentro de la pruebas manipulativas presentaba dificultades en figuras incompletas y en claves, es decir, problemas de coordinación espacial, de pensamiento abstracto y de coordinación visomotora.

Una hipótesis que se planteó era la posibilidad de que el alumno tuviera problemas en los procesos perceptivos aunque con el nivel de lectoescritura que presentaba esta hipótesis se descartó, ya que no tuvo dificultades a la hora de adquirir nuestro lenguaje.

El C.I. del sujeto era de 93, dentro de la normalidad, pero dentro de esta normalidad se esconde un déficit en algunos aspectos cognitivos. Examinado el perfil de puntuaciones en el WISC-R del alumno las dificultades que muestra son:

- o La atención. El alumno no era capaz de recoger la información relevante y obviar la que no le va ayudar para llevar a cabo las tareas que se le planteaban.
 - o Gracias a la prueba de claves, se hizo patente la dificultad que tenía de aprender debido a déficit en la memoria visual y a la memoria a corto plazo.
 - o La prueba de Figuras Incompletas indicó que las dificultades en la percepción espacio-temporal, en la atención a los detalles temporales y en la discriminación figura-fondo.
- **CLP:** En esta prueba, el sujeto obtiene una puntuación muy baja, debido a su gran número de fallos. Se sitúa en los centiles más bajos. CLP evalúa la comprensión lectora y estos bajos resultados demuestran que estamos ante una alteración que se manifiesta en dificultades en la adquisición y uso de habilidades, en este caso, la lectura.

- **Tareas proporcionadas por el departamento de orientación:** El sujeto se mostró inseguro y cometió un gran número de errores en todas las tareas. Esto refrendó lo ya indicado por los resultados de las pruebas estandarizadas.
- **Observación:** No se observa ninguna conducta anómala en ninguno de los contextos observados, lo cual descarta la hipótesis de la coexistencia con otros problemas que no son en si mismos dificultades de aprendizaje.
- **Entrevista al alumno, a los compañeros, a la familia y al profesorado:** de la entrevista extraemos que el problema se ha ido agravando e intensificando, tanto por las repercusiones sociales que producen en él (el sujeto se siente avergonzado) como porque está afectando a la adquisición de habilidades nuevas en las distintas áreas.

Una vez, analizados los resultados se concluyó que en las actividades de acceso al texto base y micro estructura, en el procesamiento de la macro-estructura, acceso al conocimiento previo, creación de una superestructura y procesos de autorregulación (todas ellas tareas definitorias de los problemas de la comprensión lectora), obtuvo unos resultados mucho más bajos que el conjunto de los sujetos de su edad, lo cual nos da muestras de que se puede tratar de una dificultad de aprendizaje.

En cualquier caso, para determinar la presencia de una dificultad de aprendizaje se tomó como referencia la definición del **Nacional Joint Comité For Learning Disabilities** de 1988, una de las definiciones más completas del término, postulando los siguientes aspectos definitorios de dificultad de aprendizaje:

- a) Grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en la adquisición y uso de habilidades.
- b) Son intrínsecas al individuo y pueden tener lugar a lo largo de todo el ciclo vital.
- c) Pueden coexistir con otros problemas que no son en sí mismos dificultad de aprendizaje.
- d) Aunque pueden coexistir con otros hándicaps o influencias externas, no son el resultado de estas.

Como se puede observar, en este caso se cumplían los cuatro criterios definitorios para una dificultad de aprendizaje ya que:

1. El sujeto presenta un grupo de alteraciones heterogéneas (problemas de memoria, de acceso al texto, de creación de estructuras textuales, de identificación de ideas o de autoestima) que se manifiestan en la comprensión lectora.
2. Estas alteraciones han surgido de forma intrínseca al sujeto, no siendo consecuencia de ningún factor externo.
3. Los problemas que el alumno presenta coexisten con un bajo rendimiento escolar y con problemas de autoestima, que no son en sí mismos dificultades de aprendizaje.
4. Las dificultades de comprensión lectora no son consecuencia de ningún hándicap externo.

INTERVENCION

De los resultados obtenidos en la evaluación se desprendieron una serie de **orientaciones para la intervención**. Estas orientaciones guiaron el proceso de intervención con el alumno y estaban relacionadas con el desarrollo de actividades encaminadas a trabajar los aspectos en los que el alumno presentaba más dificultades.

De esta forma, como punto de partida se concluyó que el programa de intervención debía incluir actividades de los siguientes tipos:

- Actividades de mejora para el acceso al texto base y micro estructura, en el procesamiento de la macroestructura, acceso al conocimiento previo, creación de una superestructura y procesos de autorregulación.
- Actividades para reforzar los aspectos sintácticos y textuales del lenguaje.
- Actividades de asociación de imagen palabra.
- Actividades consistentes en completar oraciones.
- Actividades de interpretación de oraciones.
- Realización de inferencias y de interpretación de los elementos dialécticos.
- Actividades de reconocimiento e interpretación de hechos.
- Actividades para extraer el sentido de un texto y la secuenciación temporal.
- Actividades para la mejora de las relaciones sociales del sujeto, haciendo al sujeto participar en el aula.
- Actividades para la integración de lo adquirido mediante la lectura a las distintas áreas.

- Utilizar un nivel para los textos a trabajar de tercer ciclo de educación primaria.

Aunque existen en el mercado distintos programas (Programa de estimulación y comprensión lectora de Huerta y Matamala, *Programa Comprender para aprender* de Vidal-Abarcar y Gilabert, entre otros) y distintas metodologías (enseñanzas recíprocas, procesos de comprensión...), la intervención no se ciñó a uno de estos elementos en concreto, sino que tomó lo más adecuado en relación al caso objeto de estudio, lo cual, combinado con las tareas propuestas por el orientador hizo de nuestra metodología una metodología ecléctica y variada, totalmente adecuada al sujeto objeto de intervención.

La intervención siguió estos principios:

- Participación / colaboración: La intervención fue conjunta y coordinada, participando todos los elementos que intervienen en la educación del sujeto, esto es, profesorado, familia y orientador, siendo una condición fundamental para que haya una intervención lo más fructífera posible que haya continuidad escuela-familia.
- Clima agradable: Con la intención de que el sujeto desarrollase una actitud positiva y favorable, fue necesario hacerle entender que la intervención constituía un proceso de ayuda para solucionar una dificultad transitoria, proceso en el que si ambas partes trabajaban conjuntamente será un éxito. En un ambiente de cordialidad.
- Contexto: Se diseñó una intervención distinta, aunque complementaria, a nivel de aula ordinaria, a nivel de aula de trabajo con el orientador y a nivel de hogar.
- Plazo de obtención de metas y resultados: Fue realista en todo momento. No había un plazo determinado y por tanto los resultados podían tardar en llegar, por lo que las metas fueron establecidas de la forma más prudente posible.
- Socialización: La intervención trató de favorecer en todo momento la relación con los demás y con el entorno.

Desarrollo de la intervención

En lo que al desarrollo de la intervención se refiere cabe destacar que esta fue llevada a cabo en tres contextos diferentes: aula, aula de apoyo/orientador y familia.

Respecto a la **intervención en el aula**, los aspectos trabajados se corresponden con los siguientes:

- Se incrementó el protagonismo del alumno en todas las actividades con el fin de desarrollar su autoestima.
- Se potenció el uso de esquemas, subrayado y diagramas como medio para señalar las ideas principales de un texto.
- El profesor actuó como un guía en todas las actividades.
- Se fomentó el análisis profundo de cualquier texto.
- Se creó una conexión entre las habilidades propias de la comprensión de textos con el resto de habilidades curriculares. De esta forma la comprensión lectora no solo fue trabajada en el área de Lengua sino que se trató en todas las áreas.

En cuanto a la intervención por **parte del orientador**, en primer lugar, se trabajó el entrenamiento en las estrategias estructurales. Para esto, se dieron al sujeto textos en los que tenía que contestar a preguntas como: ¿quién es el protagonista?, ¿dónde y cuando ha tenido lugar la acción?, ¿qué hace el protagonista?, ¿cuándo termina la acción? o ¿qué siente el protagonista?

Preferentemente se comenzó con textos narrativos debido a su mayor facilidad de comprensión. Posteriormente se pasó a utilizar textos más formales (género ensayístico/didáctico) adaptando las preguntas a contestar.

Después se pasó al entrenamiento en el uso de macroreglas. Las actividades realizadas fueron del siguiente tipo:

- Encontrar ideas principales explícitas de un párrafo
- Encontrar ideas principales no explícitas de un párrafo
- Encontrar ideas principales explícitas de varios párrafos y textos.
- Encontrar ideas principales no explícitas de varios párrafos y textos.

Además, el orientador, trabajó el entrenamiento en estrategias metacognitivas. A este respecto las actividades a realizar fueron las siguientes:

- Valorar la relevancia de un texto.
- Lectura progresiva y repetitiva un texto enlazando unas ideas con otras con el fin de entrenar el acceso a las ideas previas.
- Hacer predicciones sobre el contenido del texto que se va a leer
- Elaboración de un contexto imaginario para cada texto...

Por último, la intervención por parte de la **familia**, consistió en hacer preguntas periódicas al sujeto sobre la comprensión de determinados hechos, pidiéndole además que resumiera sus experiencias y vivencias (excursiones, acontecimientos de clase, salidas de casa...).

La intervención se diseñó de esta forma debido a que el sujeto tendría muchos menos problemas con este tipo de preguntas comparado con las que tendría si tuviera que contestar preguntas o resumir textos curriculares, ya que sus propias experiencias y hechos personales estaban más contextualizadas y tienen un nivel menos formal.

No obstante, dada su sencillez este tipo de actividades resultan muy útiles ya que permiten la generalización de estrategias usadas en este tipo de actividades a actividades de tipo curricular, siendo el mejor ámbito para su realización el propio hogar debido a que no requieren ningún tipo de preparación previa por parte de un especialista.

RESULTADOS DE LA INTERVENCION

Al comienzo del proceso se consideró que los resultados de la intervención serían considerados como un **éxito si tras ésta el sujeto obtuviera una mejora significativa** en todos o al menos en la mayoría de los aspectos en los que se ha intervenido, lo cual debería suponer también una mejora significativa de la comprensión lectora.

Transcurridos seis meses desde el comienzo de la intervención, el profesor de A.J.M.L. comunicó que el alumno empezaba a mostrarse más participativo y confiado en las actividades que antes fallaba. Además sus resultados académicos mejoraron sensiblemente con respecto a fechas anteriores al comienzo del proceso.

Tras esto, la forma de corroborar o no el éxito de la intervención consistió en hacer pasar al sujeto de nuevo por una serie de pruebas similares a las que se utilizaron en su evaluación.

En este proceso pre-test/post-test se esperaba que el alumno objeto de la intervención obtuviera una mejora en la mayor parte de los aspectos que midieron con anterioridad.

Se utilizaron pruebas distintas a las de la primera evaluación, si bien se trataba de pruebas diferentes. Se intentaba evitar una posible familiarización del alumno con las tareas anteriores.

Si se utilizan las mismas la mejora en los resultados puede no ser solo resultado de la intervención, sino que también puede ser resultado de que el sujeto ya conoce la forma de solventar las distintas tareas presentadas. Estos efectos son más patentes en las pruebas estandarizadas (Miranda, Vidal-Abarca, Soriano, 2000)

Así, si en la evaluación inicial se utilizó el programa PROLEC-SE y la prueba PLC, en esta segunda prueba se utilizó el test ITPA o *Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas* elaborado por Kirck, McCharty y Kird en 1968. Es una prueba muy completa que evalúa comprensión auditiva y visual, asociación auditiva y visual, expresión verbal y motora, integración gramatical, visual y auditiva, memoria secuencia auditiva y visomotora.

Para evaluar el funcionamiento intelectual en lugar de utilizar WISC en el post-test se utilizó la Batería de Stanford-Binet que se aplica a niños y personas adultas. Se necesita una hora y media para pasarlo a un adulto. La prueba tiene un fuerte componente verbal en todos los niveles, y encierra preguntas de vocabulario, analogías e interpretación de proverbios.

Una vez obtenidas, **las puntuaciones fueron de forma general superiores a las obtenidas tras la primera evaluación.** En este punto se tuvo en cuenta que los distintos test tenían diversos sistemas de puntuación por lo que se buscaron equivalencias entre las distintas pruebas.

Tras este proceso se pasó a repetir las pruebas que durante la primera evaluación preparó el orientador. Se observaron las siguientes mejoras:

- Mejora en la elección de una opción correcta de entre una serie de oraciones que definen una secuencia de imágenes.
- Distinguía oraciones adecuadas a nivel de sintaxis y oraciones inadecuadas.
- Era capaz de emparejar oraciones que a nivel semántico tienen un valor similar.
- Ordenaba palabras/frases correctamente para formar frases/textos.
- Relacionaba textos con su resumen mas adecuado.
- Seleccionaba entre distintas opciones los elementos que completan un esquema.
- Era capaz de elaborar ideas principales, secundarias así como de relacionarlas.
- Era capaz de crear sus propias estrategias de lectura, metas de lectura así como de leer bajo auto supervisión y con cierta flexibilidad.

Para eliminar la familiarización se utilizaron textos e imágenes distintas a las que se habían utilizado previamente.

Por último, se volvieron a realizar las pruebas descriptivas (observación, entrevistas...).

Los distintos agentes implicados comenzaron a detectar la mejora tras pocas semanas de intervención, siendo la opinión del sujeto objeto de estudio la mas importante, afirmando éste que había notado la mejoría y que en casa estaban bastante contentos con su mejora en los resultados académicos.

VALORACION DEL PROCESO

No resulta fácil llevar a cabo una planificación de este tipo. Los problemas pueden surgir en cualquier etapa del proceso. Se pueden encontrar problemas en la definición del problema a evaluar. En este sentido, los problemas pueden venir causados por no haber estudiado el caso en profundidad o por no haber consultado todas las fuentes de información disponibles.

Cualquier error en esta etapa puede condicionar la propuesta de evaluación e intervención, dando lugar a evaluaciones infructuosas o a intervenciones que no conducen a solucionar el problema.

En la etapa de evaluación, que debe ser de carácter multimodal, se pueden encontrar problemas de diversa índole. En primer lugar, pueden existir problemas en la elección de los aspectos a evaluar.

En este sentido, es fundamental seleccionar los distintos aspectos a evaluar teniendo en cuenta una premisa fundamental: los aspectos a evaluar deben cubrir todas las posibles dimensiones de la dificultad de aprendizaje con la que se está tratando. De esta forma, es fundamental, en esta etapa, haber hecho una correcta definición de la dificultad de aprendizaje en todas sus dimensiones durante la etapa anterior.

Otro problema en la evaluación puede venir motivado por la falta de fiabilidad o vigencia de los instrumentos de medición o por el uso/selección errónea del instrumento de evaluación a utilizar. Para solucionar esto, utilizaremos siempre los instrumentos de medida más actuales o que mayor eficacia hayan demostrado a lo largo de los años. Además, siempre deberemos utilizar instrumentos de evaluación cuya utilidad y funcionamiento conozcamos a la perfección.

Para esto resulta especialmente útil la lectura de los manuales que incluyen todas las pruebas, en los que se especifican todos los elementos que mide así como las instrucciones de uso. También es recomendado practicar previamente el uso y manejo de los test, ya que en ocasiones resulta ciertamente complejo, sobre todo en el apartado de baremación de las puntuaciones.

En la evaluación se debe seleccionar cuidadosamente las personas a las que vamos a evaluar. Normalmente, no basta con evaluar al individuo que sufre la dificultad de aprendizaje sino que también es necesario evaluar el entorno del sujeto, abarcando este a la familia, el grupo social de referencia, el grupo de iguales, los compañeros de clase, el profesorado...

De esta forma, si solamente evaluamos a uno de los individuos implicados en el caso, estaremos desestimando una cantidad de información muy importante que podría

resultar de utilidad en la evaluación del caso. Miranda, A. (*Vidal-Abarca, E. y Soriano, M. 2000*)

Para acabar con lo referente a la evaluación, pueden surgir problemas con la interpretación de los resultados. Sobre este respecto, debemos citar que los resultados nunca deben ser generalizados de forma excesiva. Nunca podremos sacar conclusiones a partir de unos resultados si no estamos totalmente seguros de su veracidad. Además siempre se debe tratar de refrendar los resultados desde más de una fuente de datos.

En la intervención siempre intentaremos que esta se desarrolle en un clima de cordialidad y colaboración entre los distintos participantes en ella, de manera que se perciba como un proceso uniforme y homogéneo. El sujeto participante en la intervención tiene que percibir constantemente los frutos de la misma. Si durante la intervención el alumno es consciente de que su trabajo está dando frutos y que su dificultad está siendo total o parcialmente subsanada, su actitud hacia el trabajo en el futuro será mucho más positiva y por lo tanto los beneficios serán aun mayores.

Otra dificultad, puede ser que la intervención puede no estar planeada de una forma realista. Puede darse el caso de que en esta etapa se definan unos objetivos difícilmente alcanzables, lo cual generaría una gran frustración en el sujeto.

En lo referente a la intervención, también podemos percibir que tras haberla llevado a cabo no se haya percibido una mejora en los aspectos trabajados. Si la intervención no fuera un éxito se tendría que replantear teniendo que contestar a estos interrogantes:

- ¿Se hizo el diagnóstico adecuadamente?
- ¿Se trata realmente de una dificultad de aprendizaje de comprensión lectora?
- ¿Ha sido adecuada la intervención?
- ¿Cuál ha sido la participación de las personas implicadas?

Además de estos problemas en las distintas etapas del proceso, pueden encontrarse problemas de diversos tipos: poco apoyo institucional, poco interés de los padres, imposibilidad de acceder a un material adecuado, poca reactividad de los sujetos

objeto de intervención, inconexión entre la intervención y el desarrollo de las distintas materias curriculares...

En definitiva, el diagnóstico de un caso de dificultades del lenguaje y la posterior intervención en él resulta un proceso extremadamente complejo y en el que hay que tener en cuenta un gran número de variables, por lo que es necesaria en todos los sujetos implicados una capacitación y coordinación suficientes que les permitan hacer frente a todas estas posibles dificultades. En cualquier caso, si se tienen en cuenta todos los aspectos anteriormente mencionados y se trabaja de forma consecuente y coordinada, los resultados son bastante susceptibles de aparecer en un corto periodo de tiempo, permitiendo al alumno mejorar en sus resultados académicos así como en su vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ayala Flores, C. L. y Gálvez Manzano, J. L. (2001). Evaluación e informes psicopedagógicos. De la teoría a la práctica. Madrid: CEPE
- García Vidal, J. y González Mayor, D. (2000). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Lectura y escritura (VOL II). Madrid: Editorial Berlín.
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E. y Soriano, M. (2000). Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje .Dislexia evolutiva. Definición y clasificación. Evaluación e intervención. Madrid: Pirámide
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E. y Soriano, M. (2000). Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje. Las dificultades de comprensión: Diferencias en procesos de comprensión entre lectores normales y con dificultades de comprensión. Diagnostico y tratamiento. (pp. 129-176)
- Ramos J. L. y Cuetos, F. (2003). Evaluación de los procesos lectores. PROLEC-SE. Manual de uso. Madrid: Tea Ediciones.

PERFIL ACADEMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

MANUEL RAFAEL LÓPEZ CASTRO

- Diplomado en Magisterio. E.U.M. Sagrada Familia.
- Licenciado en Psicopedagogía. Universidad de Jaén.
- Profesor en las Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia. Linares (JAÉN) (2005-2006).
- Profesor en el CE.PER El Valle de Jaén.