

INTERVENCIÓN EN DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA: ESTUDIO DE UN ESCOLAR DISLÉXICO

Paula Outón Oviedo
Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

El objetivo de este trabajo es informar de la intervención con un escolar “disléxico” de 3º curso de Educación Primaria. Se realizó una evaluación diagnóstica, estudiando al alumno en sus contextos familiar–comunitario, evolutivo–médico y escolar; luego se diseñó un programa de intervención y se implementó. El programa se caracteriza por una atención individualizada, especializada y centrada en las tareas de leer y escribir.

Se ha combinado el diseño experimental de sujeto único con el estudio de caso de la investigación cualitativa. Después de unas 60 sesiones de trabajo (30 semanas), los resultados obtenidos muestran que la intervención produce una mejora significativa en las áreas de lectura y escritura, comprobándose así la eficacia del programa.

Palabras clave: Programa de intervención; tratamiento de la dislexia; recuperación de la lectura y escritura.

Summary

The objective of this work is to inform of the intervention with a boy labelled “dyslexic” of 3rd year of Primary School. A diagnostic assessment was carried out, studying to the pupil in his family, social, medical, developmental and academic status; then a programme of intervention was designed and implemented. The programme is characterized by an individualized intervention, one-to-one, and by attacking directly the tasks of reading and writing, instead of alleged prerequisites.

The single-subject experimental and case-study qualitative research were combined. After 30 weeks of twice weekly sessions the obtained results show that the intervention produces a significant improvement in the reading and writing areas, being proven thus the efficiency of the programme.

Keywords: Intervention programme; dyslexia treatment; reading and writing recovery.

1. Introducción

La naturaleza de la dislexia ha sido objeto de constantes controversias, como puede comprobarse en algunos de los manuales o revistas especializadas (Tønnessen, 1997; Frith, 1999; Lundberg, 1999; Henry et al., 2000). Para Uta Frith la dislexia es “un trastorno neuro-evolutivo con un origen biológico y

signos conductuales que se extienden más allá de los problemas con el lenguaje escrito”(1999, p. 192).

La gran mayoría de las intervenciones con escolares disléxicos han consistido en actuaciones reduccionistas. Los profesionales que han trabajado en este ámbito han desempeñado su actividad desde distintos posicionamientos teóricos (biomédico, psicométrico, conductual, cognitivo...), concibiendo la dislexia de acuerdo con los parámetros de la orientación en la que se han movido y, por tanto, también su prevención, diagnóstico, tratamiento, etc. Así, nos encontramos que algunas de estas prácticas se han reducido a la administración de una batería de pruebas psicopedagógicas, a la exploración neurológica, a la receta de fármacos, a unas recomendaciones generales, a la realización de una serie de actividades psicomotoras, al uso de gafas coloreadas...

En este artículo se presenta el estudio de un escolar “disléxico” de 3º curso de Educación Primaria, siguiendo un modelo de intervención diseñado específicamente para la actuación con sujetos que presentan dicha dificultad. Este modelo refleja un enfoque teórico integrador, equilibrado, en el que tienen cabida –según los casos, en mayor o menor medida– los diversos posicionamientos teóricos. Con ello, pretendemos subsanar las actuaciones reduccionistas que se han venido desarrollando, y que todavía hoy siguen practicando algunos profesionales con los escolares disléxicos. El hecho de mantener un marco teórico amplio nos permitirá en determinados momentos, tanto en el proceso de evaluación diagnóstica como en la intervención, echar mano de todo el bagaje teórico e instrumental disponible.

Aunque los “disléxicos” tienen algunas dificultades comunes, no representan un grupo homogéneo, sino un grupo heterogéneo, compuesto por diferentes subgrupos. Dentro de esta heterogeneidad que los caracteriza, hay que incluir las distintas experiencias, conocimientos, intereses, sentimientos... de cada uno de los escolares que los distingue como individuos. Por tanto, el programa que presentamos será individualizado, adaptado a las características del escolar (nivel de lectura y escritura, lengua predominante, estilo y ritmo de aprendizaje, intereses...). Para lograr esto, irá precedido de una evaluación diagnóstica de carácter integrador y será consecuente con ella. La personalización será continua, ya que el programa diseñado se podrá ir modificando y ajustando en cada momento a las peculiaridades y circunstancias del escolar.

Con la evaluación diagnóstica inicial se pretende estudiar al escolar minuciosamente para conocer tanto sus necesidades educativas especiales como los aspectos en los que destaca. Esta evaluación no sólo será necesaria como guía para determinar la naturaleza del programa, sino también como línea base de partida que nos permita evaluar la eficacia del mismo.

Respecto a la metodología de investigación, hemos combinado el diseño de sujeto único con la investigación cualitativa, concretamente con el estudio de

caso (Bisesi y Raphael, 1995). Los procedimientos cualitativos (entrevistas, grabaciones, notas de campo...) nos han sido especialmente útiles tanto en el proceso de la evaluación diagnóstica como durante la implementación del programa.

2. Evaluación diagnóstica

2.1. Detección, derivación... Especificación de la demanda

El caso Saúl nos llegó a través de la directora de la Sección de Paidopsiquiatría de un hospital público de Galicia, después de que la madre le comentase el motivo de consulta: Saúl no avanza en la lectura y es muy inquieto. Tenía entonces 7 años y 8 meses y estaba terminando de cursar 2º de Educación Primaria en un colegio privado de Santiago de Compostela.

Se solicitó a la madre que concretase cuáles eran las dificultades que observaba en Saúl. Oralmente, la madre señaló las siguientes: *Saúl lee mucho más despacio que su hermano cuando tenía su edad y, a veces, se come o cambia las palabras cuando lee. Tiene muy mala letra, y a lo mejor escribe "cas a" en lugar de "casa". Se pone los zapatos en el pie contrario o el jersey de adelante para atrás, cosa que el hermano nunca lo hizo. Y después no para un minuto quieto.*

2.2. Primera recogida de información

Recogimos información de Saúl, tanto del pasado como del presente, relativa a estos ámbitos: familiar, evolutivo, médico y escolar. El resultado de esta información se expone a continuación:

La familia se compone del padre (36 años), la madre (35), hermano (9) y Saúl (7). El padre es operador de cámara de un canal de televisión y con estudios de Bachillerato e Imagen y sonido completos; la madre, gerente de una pensión estudiantil de su propiedad, y también con estudios de Bachillerato completos. La familia residió siempre en la misma ciudad gallega, donde viven en una casa propia. Saúl comparte la habitación con su hermano, aunque a veces hace los deberes en otro cuarto de la casa. En casa se habla gallego y castellano. Los padres leen prensa, revistas, libros de literatura... Saúl ve la TV aproximadamente una hora y media diaria, le atraen las series y programas de adolescentes y películas de ciencia-ficción. Le gusta andar en bicicleta, pintar, jugar con el vídeo consola y al fútbol con los otros niños de su equipo. Las relaciones entre los padres parecen ser buenas, según lo manifestado por la madre. Se le pega con la zapatilla o se le castiga sin salir de la habitación cuando su conducta "llega al límite total", en palabras de

la madre. Los regalos no se hacen contingentemente a ninguna conducta en particular.

Saúl nació a los nueve meses y medio de embarazo. Se practicó cesárea por desproporción pelvifetal. Pesó al nacer 3.800 gramos. Recibió todas las vacunas usuales. De las afecciones comunes a su edad, sólo padeció varicela y sinusitis. Saúl empezó a hablar hacia los dos años, tiene dificultades para pronunciar correctamente el fonema /r/, problema que también presentan una tía y un primo materno. Empezó a andar a los 16 meses. Controló esfínteres hacia el año y medio. A los tres años podía vestirse y asearse sólo, aunque hasta los seis años y medio la gran mayoría de las veces se ponía las prendas y los zapatos al revés. Nunca tuvo problemas para dormir. Afectivamente, era un niño cariñoso e independiente. Tomó el biberón hasta los seis meses y fue siempre buen comedor. Es diestro.

Saúl asistió a la guardería desde los 16 meses. Empezó la escuela a los cuatro años en su colegio actual. Fue iniciado en el aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Infantil. Realizó este aprendizaje en lengua castellana con el método "Micho". En el Registro Acumulativo Escolar figura casi siempre *Prospera con normalidad* o *Prospera notablemente* en todas las áreas de 1º y 2º de Educación Primaria, excepto en las evaluaciones primera de 1º y cuarta de 2º en las que figura *Necesita mejorar* en las áreas de Lengua Gallega y Lengua Castellana y Matemáticas, respectivamente.

Según la madre, el profesor del primer ciclo de Educación Primaria le había dicho que Saúl no terminaba las tareas como los demás y que tenía dificultades para aprender a leer. En una entrevista que mantuvo la autora de este trabajo con el profesor, éste nos comenta que a Saúl le había costado bastante aprender a leer, que su comprensión lectora era muy baja, que tenía algunas confusiones, separaba mal las palabras al escribir, y que fallaba en las cuentas, sobre todo en las de restar. Cree que el problema de Saúl en las áreas de lectura, escritura y cálculo puede ser debido a un problema de clara inmadurez. Además manifiesta que Saúl es un poco inquieto y de vez en cuando se levanta de su asiento. Nos comenta que se preocupa por temas que no corresponden a su edad y no sabe si es por curiosidad o si porque los oye en casa.

Su profesora actual (3º de Educación Primaria) manifiesta que Saúl tiene dificultades en lectura, escritura y comprensión, que le cuesta hacer buena letra porque no es capaz de seguir el ritmo de la clase en los dictados, que es un poquito vago, que establece buenas relaciones con sus compañeros, que su comportamiento en general es bueno, que no cree que sea un niño inquieto y que asiste con regularidad al colegio.

2.3. Recogida de información adicional

El resultado de la recogida de información adicional fue este:

- **Pruebas de lectura y escritura**

La *velocidad lectora*, según EDIL-1, es de 39-40 palabras por minuto. En las distintas pruebas del TALE emplea considerablemente más tiempo del utilizado normalmente por los alumnos de 2º de Educación Primaria.

Parece tener dificultades en “*comprensión de órdenes escritas*” y “*comprensión de textos*”; sin embargo, no se observan dificultades en la prueba de “*comprensión de frases*”.

En *exactitud lectora* destacan estos errores:

- Al leer letras aisladamente sustituye las siguientes por las que van entre paréntesis: *l* (i), *x* (s), *z* (c). No reconoce las letras *w*, *ch*, *RR*. Duda al leer otras, como: *f* (fe), *g* (ege), *i* (isla, i), *k* (k, q), *rr* (r), *t* (tigre), *u* (o), *v* (b), *y* (i, ll).
- Comete también sustituciones al leer sílabas: *ac* (az), *gli* (gri), *ib* (in), *ed* (ez), *at* (az)... Añade al leer las sílabas *op* (ope) y *lu* (glu).
- En la lectura de palabras la gran mayoría de los errores son de los que pudiéramos considerar “errores leves” –vacilaciones, rectificaciones, repeticiones–: *balcón* (bal-cón), *nunca* (nu-nunca), *clavel* (cla-vel), *dragón* (dra-gón), *escalera* (es-calera), *armario* (ar-ma-rio), *empezar* (es-pe-em-pe-zar), *mediodía* (me-dio-día), *alojamiento* (a-lo-ja-miento), *longaniza* (laganiza-longaniza), *academia* (a-ca-de-mia-academia), *especulación* (es-espe-culación), *masa* (man-ma-sa), *moneda* (monedo-moneda), *florero* (fro-bre-flo-be-flo-re-ro)... Aunque también comete errores graves: *universidad* (inversidad), *viaje* (vieja), *mercromina* (me-croci-me-cro-mina), *gladiador* (gla-di-o-dor), *almena* (al-al-alameda), *nueve* (nuevo), *eme* (ene), *dedo* (deda), *mosquito* (mos-qui-so), *margarita* (ma-ga-ri-ta), *gladiolo* (glau-diolo), *periódico* (peri-peri-dico), *iglesia* (inglesia)...
- En la lectura de pseudopalabras la gran mayorías de los errores son de los que pudiéramos considerar “errores graves” –sustituciones, adiciones, omisiones–: *rastapi* (ras-tra-pi), *tapic* (ta-piz), *fraglame* (fla-fla-ga-me), *gralo* (glalo), *puedo* (puecho), *trondo* (tron-co), *priga* (piga), *crispal* (cristal), *gense* (ger-se), *ischa* (incha), *flen* (blen), *besatiella* (mesatiella), *esbetulporión* (es-be-tu-po-rión)... Aunque también comete errores leves: *opasto* (o-pas-ta-o-pasto), *anglicano* (an-gli-ca-no), *iraptavale* (ira-irap-ta-vale), *escollera* (es-escollera), *rontidiento* (ron-ti-diento), *dormerficie* (do-mer-ficie), *gratelamorio* (grate-la-grate-la-morio)...
- En la lectura oral de textos continuos, añade, omite y sustituye algunas palabras: *oscuros* (oscuro), *del* (el), *movedizos* (movecitos), *en* (es), *toda* (todo), *molinero* (molidero), *molino* (molido), *el* (un), *triste* (triste),

- (de), *estarás* (enten-en-tarás), *me* (que), *servirá* (ser-ve-ría)... Se advierten demasiadas pausas entre palabra y palabra; silabea en palabras de más de dos sílabas (a-pro-ve-char, ata-ta-re-a-das, puntitos, pro-vi-siones, media-media-me-me-diano, di-dijo, en-ten-dio, con-con-ten-to...); hace caso omiso de la puntuación; canturreo monótono.

En cuanto a la *exactitud de su escritura*:

- Al copiar tiene problemas con algunas sílabas: *bro* (bra), *aso* (asas), *op* (ap). También presenta dificultades en la copia de palabras y oraciones: *ocho* (echa), *globo* (glaba), *dromedario* (dramedario), *biblioteca* (bibiateca), *Las niñas van al campo* (las ni nas van al camp o), *En la biblioteca del colegio hay muchos libros* (En la BiBiateca del calegi a hay muchas libras), *En los principales suburbios de la ciudad se encuentran casas deshabitadas* (En las prin ci pales suburb ias de la ciudad se en cuentran casas deshbi tadas).
- En el dictado tiene muchas faltas de ortografía arbitraria [abia (había), haora (ahora), echo (hecho)...], uniones y fragmentaciones de palabras (am arilla, es con di da, at om a, la bor, no che, v er de...), sustituciones y omisiones [*estaba* (-), *el* (-), *oscuro* (escura), *salían* (sali a), *por* (en), *nubes* (mubes)...], mayúscula al principio de un escrito y después de punto, m antes de p y b, acentuación... Estos mismos errores se observan en la escritura espontánea: *unos* (anos), *vimos* (bimos), *debajo* (de bajo)... En la figura 1 presentamos una muestra de un dictado realizado por Saúl durante la evaluación inicial.

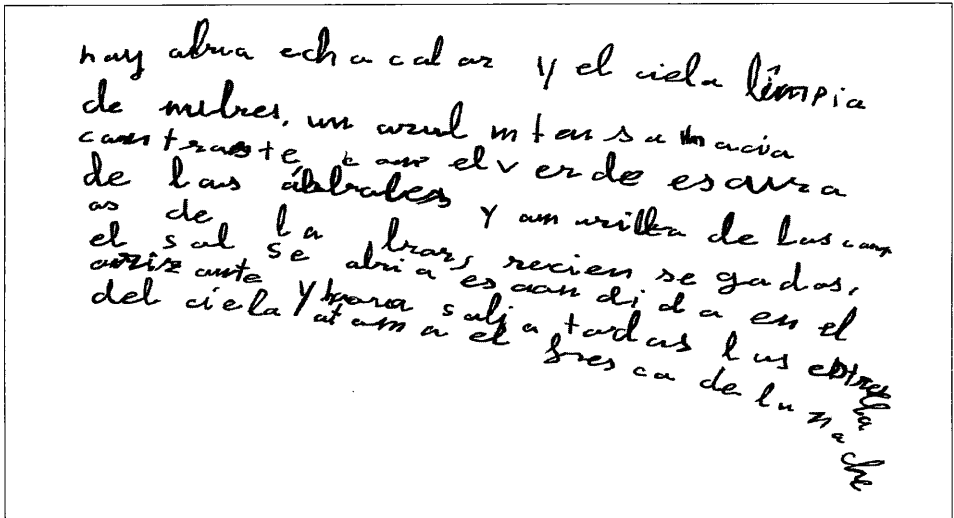


Figura 1. Dictado del TALE (nivel II), escrito por Saúl en la evaluación diagnóstica inicial (agosto 1998).

- En la caligrafía no diferencia bien la *a* de la *o*, la *m* de la *n* y la *r* de la *z*; el tamaño de la letra es bastante grande e irregular, con hampas y jambas desproporcionadas; utiliza mayúsculas en medio de las palabras; las líneas no son homogéneas, no sigue un espacio interlineal uniforme; no respeta márgenes...

- **Utilización comparativa de las rutas visual y fonológica**

A la luz de los resultados obtenidos en la prueba del PROLEC (véase la Tabla III), parece que podemos concluir que Saúl es más eficiente al leer a través de la ruta visual (reconoce palabras consideradas de alta frecuencia) que al verse forzado a utilizar la ruta fonológica (lectura oral de pseudopalabras y/o palabras infrecuentes).

- **Nivel intelectual**

En el RAVEN Saúl obtuvo un centil de 95. Según esta prueba, se encuentra muy por encima del promedio de los niños de su edad (Grado I o “intelectualmente superior”).

Los resultados en el WISC-R fueron: CI Verbal 81, CI Manipulativo 108 y CI Total 92. Con estos resultados podemos decir que Saúl tiene un nivel intelectual medio, observándose una notable discrepancia entre la capacidad verbal y manipulativa.

- **Prueba de memoria**

En la prueba de memoria MY (Nivel I) Saúl obtuvo un centil de 11. Según esta prueba, se encuentra muy por debajo del promedio de los niños de su edad para recordar palabras, números y relatos inmediatamente después de ser leídos por el examinador.

- **Prueba específica para el diagnóstico de la dislexia**

En el Test de Dislexia BANGOR (Outón, 1996) obtuvo una puntuación de 6 positivos de un total de 9 ítems administrados. Si hacemos un análisis cualitativo de sus respuestas podemos observar algunas incongruencias típicas de la persona disléxica: pide que se le repita la pregunta en el ítem izquierda/derecha, divide el sustraendo en dos números para hacer las operaciones de la resta, repite los meses del año en voz baja y hacia delante cuando tiene que decirlos en orden inverso...

- **Situación escolar actual**

El número de alumnos en el aula ordinaria de Saúl es de 25; dos de ellos también presentan dificultades similares. La lengua de instrucción es el castellano.

En la asignatura de Lenguaje leen en silencio, en voz alta de uno en uno y, luego, en voz alta todos juntos. Responden a preguntas del profesor sobre la lectura, hacen resúmenes, primero, orales y, luego, escritos.

Las producciones escolares de Saúl se encuentran en el libro de Lenguaje, en un libro de Lectura Eficaz y en un cuaderno de escritura, en el que los ejercicios más frecuentes son los de dictado y copia. En el análisis de estas producciones escolares, observamos lo siguiente:

- Respecto a las correcciones de la profesora:
No se realizan ni en el momento en el que se realiza la tarea ni inmediatamente después de terminada, sino cuando llevan dos o tres hojas hechas. La profesora manifiesta que no puede corregirlos delante de cada alumno porque tiene muchos, aunque reconoce que sería lo ideal.
- Los errores que más sobresalen en escritura (copia, dictado, composición escrita) son:
 - Omisión, adición, sustitución e inversión de letras: <<Sababina y Rafi fuer a la plya c on sus p apás>> (Sabina y Rafi fueron a la playa con sus papás), <<¡Que viejos son los galartos!>> (¡Qué viejos son los lagartos!), <<Mejor sería rranper la zanpoña al tal Salicio porque, si causa perjuicio en lugar de utilidaz...>> (Mejor sería romper la zampoña al tal Solicio, porque si causa perjuicio en lugar de utilidad...)
 - Unión de palabras y separación indebida de sílabas de una palabra: <<Sabina bra muchas mañ anas al colegio sin t amarse el basa de le che que le prepara su mama para de sa llunar>> (Sabina va muchas mañanas al colegio sin tomarse el vaso de leche que le prepara su mamá), <<Se olvidabade pacer>> (Se olvidaba de pacer), <<... despues me bevi un vaso lleno de nara nja.cuando lla cene todo me fui a darm ir>> (...después me bebí un vaso lleno de naranja. Cuando ya cené todo me fui a dormir), <<Teni a queB e B er de t ad as>> (Tenía que beber de todas).
 - La formación ambigua de las letras a, m, n, o, r, z minúsculas. Tamaño desproporcionado e irregular de hampas y jambas. No sigue una separación uniforme de renglones, ni respeta márgenes...

2.4. Síntesis valorativa. Necesidades educativas y puntos fuertes

Las necesidades educativas especiales de Saúl están en las áreas de lectura, escritura y matemáticas (Las dificultades en matemáticas no las hemos incluido en este trabajo). Por otro lado, muestra un número considerable de puntos relativamente fuertes. Saúl concretamente necesita:

- a. Mejorar la exactitud lectora y ortográfica, para lo que es necesario que afiance y automatice el aprendizaje de las correspondencias relativas a las siguientes letras: a, b, c, ch, d, e, f, g, h, i, k, l, ll, m, n, o, q, r, rr, s, t, u, v, w, x, y, z. (Es decir, todas menos la j, ñ y p).
- b. Mejorar la lectura oral en lo que se refiere a ritmo, entonación, pausas y velocidad.
- c. Corregir la unión y fragmentación de palabras, aprendiendo a segmentar en palabras el enunciado antes de escribirlo.

- d. Mejorar la calidad de la letra y la presentación de los trabajos, para lo que es necesario que, diferencie bien la *a* de la *o*, la *m* de la *n* y la *r* de la *z*, realice las letras en un tamaño proporcionado y regular, emplee correctamente las mayúsculas, separe regularmente los renglones, respete márgenes, ponga la fecha arriba y a la derecha...
- e. Mejorar la comprensión lectora y composición escrita, a través de la producción de textos, prestando atención a cuestiones tales como: la perspectiva del lector, la coherencia, la cohesión, la calibración de lo que es conveniente decir explícita o implícitamente...
- f. Aumentar su competencia metalingüística, que lo capacite para autoobservar, autocomprobar y autocorregir sus producciones escritas y lecturas orales.

Como aspectos positivos destacarían los siguientes: le gustan las matemáticas, el dibujo y la educación física, se preocupa por saber cosas, su adaptación general a la escuela es buena.

Creímos que con una atención individualizada y especializada, en aproximadamente un semestre era probable que se observasen en Saúl considerables progresos en las áreas señaladas.

3. Intervención

3.1. Adopción de decisiones básicas

Se decidió que a inicios de 3º de Educación Primaria Saúl seguiría un programa de recuperación de lectura y escritura en castellano, implementado por la autora de este trabajo. Saúl trabajaría durante dos sesiones semanales, de unos 90 minutos cada una, fuera del colegio, en una relación profesora/escolar.

3.2. Diseño del programa de recuperación

A la hora de realizar la programación establecimos unos **objetivos finales**, extraídos de las necesidades educativas de la síntesis valorativa, en cuanto a correspondencias, lectura oral, uniones y fragmentaciones de palabras, caligrafía, comprensión lectora y composición escrita, competencia metalingüística.

En el diseño del programa seguimos unas **directrices generales**, como intervenir cuanto antes, centrarse en las tareas de leer y escribir en vez de en factores neuropsicológicos asociados, realizar un trabajo estructurado y especializado en el lenguaje escrito, atención individualizada, ritmo lento...

Además de estas directrices, tuvimos en cuenta las siguientes **orientaciones didácticas relativas a cada uno de los objetivos**:

Para el aprendizaje de las CORRESPONDENCIAS, seguimos la metodología multisensorial de Gillingham y Stillman (1969) y de Bradley (1985). Procuramos aumentar su consciencia fonémica y su competencia para segmentar en secuencias correctas de fonemas las palabras que oye o dice cuando lo creímos necesario. Calculamos, en principio, que el dominio de cada correspondencia nos llevaría unas 4-6 sesiones.

En la LECTURA ORAL empezamos con textos muy sencillos, aproximadamente de 40 palabras por libro, como los de la colección *Mis amigos*. Gradualmente fuimos aumentando su dificultad (las colecciones *Tom y Tim*, *La Casita*, *Libros para soñar...*) En todo caso, procuramos que los textos fuesen del interés de Saúl.

Las actividades de lectura oral se desarrollaban de la siguiente manera: La profesora leía a Saúl un texto muy expresivamente (Sepúlveda, 1996), poniendo especial cuidado en la pronunciación, puntuación y entonación; hablábamos a continuación del contenido (de las ilustraciones, del vocabulario, de lo que pasaría más adelante...); leía después Saúl el mismo texto; se hacía un registro continuo de la lectura, se grababa y se cronometraba. Luego, el escolar se escuchaba para comprobar su ejecución y hacer las oportunas autocorrecciones. Saúl releía el texto una segunda vez más deprisa pero procurando no cometer errores.

También en la COMPOSICIÓN ESCRITA empezamos con textos sencillos de una oración –tres o cuatro palabras–, sugeridos por el propio escolar, que con el tiempo se fueron haciendo más complejos. Antes de escribir el texto, Saúl segmentaba oralmente la oración en palabras, ayudándose con los dedos –actividad básica para corregir las uniones y fragmentaciones de palabras indebidas–. Luego, componía la oración con letras imantadas y la copiaba. Finalmente, escribía la oración, siguiendo esta rutina: «Lo pienso, lo digo en voz alta –mayúsculas en nombres propios y al comienzo del escrito, separo la mayúscula de la minúscula, separo bien las palabras, punto al final–, y lo repaso». Este tipo de estrategias metacognitivas las utilizamos también al realizar otras tareas lingüísticas para aumentar la capacidad de autoobservación de Saúl. Pensamos que el conocimiento del escolar acerca de cómo él realiza las tareas de lectura y escritura lo llevaría a ser más reflexivo, a tener un mayor autocontrol.

Además de las actividades señaladas en composición escrita y lectura oral, trabajábamos de forma especial las palabras y oraciones que al escolar le costaba más aprender, elaborando un *vocabulario cacográfico-cacoléxico* (Suárez, 1995, pp. 178-180).

3.3. Implementación del programa y evaluación continua

Las hojas con la programación de cada sesión se llevaban al lugar de trabajo y en ellas se iba tomando nota de las respuestas de Saúl en cada actividad, de las dificultades que encontraba, del tiempo que tardaba en realizar la tarea, etc. Constituían un mecanismo de evaluación continua-formativa. Presento en la página siguiente una de estas hojas.

Semana: 8		Fecha: 23 / 10 / 98
Objetivos	Programación	Implementación
1	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades con el fonema /t/. • Observamos la letra ch móvil sobre la mesa y pronunciamos su sonido. (Bien.) • El profesor recorre la letra ch móvil con el dedo despacio, comentando su forma. Luego, el escolar. (Bien.) • Saúl identifica las ch en una pizarra entre diferentes letras. (Bien.) • Saúl compone con letras imantadas algunas de las palabras que dijo el otro día, y al mismo tiempo dice su nombre: <i>chino, chandal, chaval, chapa</i>. (Al principio, escribió <i>chaval</i> con <i>b</i>, pero se corrigió.) - Saúl estudia la palabra <i>voy</i>. • El profesor forma la palabra con letras imantadas. • Saúl pronuncia la palabra. (Bien.) • El escolar copia la palabra diciendo el nombre de cada letra al mismo tiempo que la escribe. (Bien.) • El escolar dice la palabra de nuevo. Comprueba que la ha escrito correctamente. (Bien.) • Repetir el procedimiento dos veces más. • Saúl escribe una oración con la palabra. (Dijo: <i>Voy a clase de inglés</i>. Al escribir la oración no acentuó la palabra <i>inglés</i>. Le ayudo, pronunciando la palabra con el acento en cada una de las dos sílabas y Saúl tiene que identificar cuál es la posición correcta del acento.) 	
3,4	<ul style="list-style-type: none"> - Saúl lee el libro <i>La clase de baile</i>. (Dijo que lo que más le había gustado del cuento fue cuando la protagonista se cayó y se puso a llorar.) • Leo yo primero, muy expresivamente. (La primera vez tardó 1'1"; la segunda 1'7".) • Comentamos el contenido del texto (lo que más le ha gustado, las ilustraciones, las palabras y expresiones que no ha entendido bien, lo que podría pasar después). (Leyó <i>crezcas</i> en lugar de <i>crezca</i>, <i>recojo</i> en lugar de <i>recogeré</i>, <i>Los</i> en lugar de <i>lo</i>, <i>ha</i> en lugar de <i>has</i>, <i>querás</i> en lugar de <i>querrás</i>. Omite la preposición <i>a</i>. Repite la palabra <i>atarde</i>. En la segunda lectura, se autocorrigió al leer <i>los</i> en lugar de <i>las</i>.) • Lee Saúl y se graba, se cronometra y se hace un registro continuo de la lectura. Se escucha, analiza errores... Lee una segunda vez más deprisa. 	
2,4	<ul style="list-style-type: none"> - Saúl recorta las palabras del texto del día anterior, las reordena y las pega en una cartulina de color. (<i>Mamá voy a casa de Ruben. Voy a tomar el bocadillo y a hacer los deberes</i>.) (Tiene alguna dificultad para colocar la palabra <i>a</i> que va antes de <i>hacer los deberes</i>.) 	

Como resultado de la evaluación continua/formativa, tuvimos que incorporar algunas actividades o aspectos relativos a la lectura oral, composición escrita, etc..

Después de unas 60 sesiones de trabajo (30 semanas), creímos que sería conveniente volver a administrar a Saúl algunas de las pruebas de lectura y escritura que se utilizaron en la evaluación diagnóstica inicial (TALE, PROLEC y EDIL-1). (Recordemos que el programa se comenzó en septiembre de 1998 y la aplicación de las pruebas que comentamos fue realizada en junio de 1999).

Se presentan en las Tablas I y II una muestra de los resultados obtenidos en la lectura oral de sílabas y palabras del TALE, respectivamente. Se incluyen los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica de agosto de 1998, para facilitar la comparación. Sólo se incluyen los errores.

Tabla I. Resultados obtenidos en la lectura oral de sílabas del T.A.L.E. correspondientes a las evaluaciones de agosto de 1998 y junio de 1999.

Errores/Tiempo	Agosto 1998	Julio 1999	Observaciones
<i>Sustituciones</i>	3	–	El número de errores ha pasado de ser el típico del nivel 1, en agosto de 1998, a ser inferior incluso al del nivel 4, en agosto de 1999.
<i>Adiciones</i>	1	–	
<i>Total</i>	4	–	La velocidad ha pasado de ser la típica del nivel 3, en agosto de 1998, a ser incluso superior a la del nivel 4, en junio de 1999.
<i>Tiempo</i>	17"	13"	

La *velocidad lectora*, según EDIL-1, ha pasado de 39-40 palabras por minuto en agosto de 1998 a 90-91 palabras en junio de 1999. A pesar de haber aumentado su velocidad más del doble, ésta sigue siendo todavía inferior a la media de los niños de su edad (112 palabras por minuto) de acuerdo con los valores obtenidos por de Brunet y Défalque (1991).

En la Tabla III presentamos las puntuaciones en centiles obtenidas por Saúl en las aplicaciones de la prueba de *Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC)* en los meses de agosto de 1998 y junio de 1999. Los resultados en esta tabla nos muestran que Saúl ha mejorado notablemente su rendimiento en casi todas las subpruebas del PROLEC, encontrando todavía alguna dificultad con los tests de *lectura de palabras y pseudopalabras y comprensión de textos*.

Tabla II. Resultados obtenidos en la lectura oral de palabras del T.A.L.E. correspondientes a las evaluaciones de agosto de 1998 y junio de 1999.

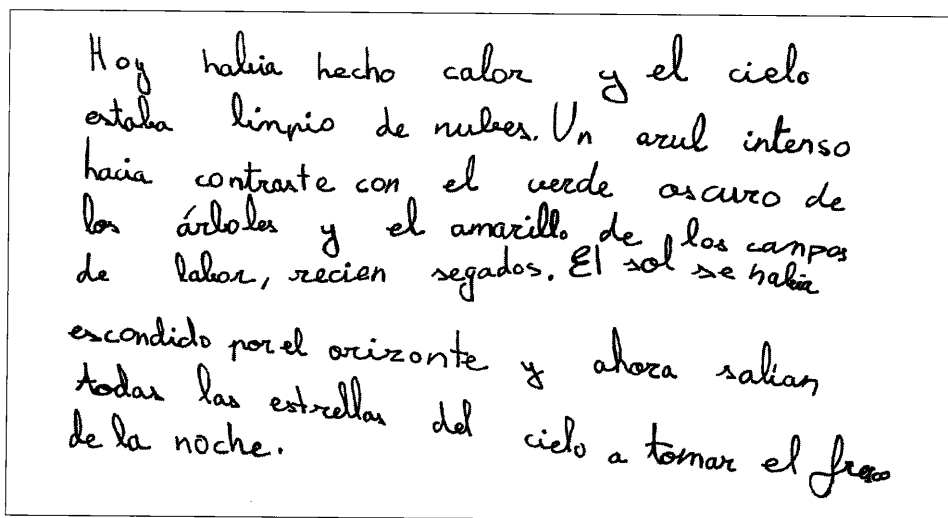
Errores/Tiempo	Agosto 1998	Julio 1999	Observaciones
<i>Sustituciones</i>	1	3	El número de errores ha pasado de ser superior al del nivel 1, en agosto de 1998, a ser inferior al del nivel 3, en junio de 1999.
<i>Adiciones</i>	1	—	
<i>Omisiones</i>	1	—	La velocidad ha pasado de ser muy inferior a la del nivel 2, en agosto de 1998, a ser la típica del nivel 3, en junio de 1999.
<i>Repeticiones</i>	2	—	
<i>Rectificaciones</i>	2	—	
<i>Vacilaciones</i>	9	4	
<i>Total</i>	16	7	
<i>Tiempo</i>	1'57"	1'00"	

Tabla III. Puntuaciones centiles obtenidas en las distintas pruebas del PROLEC correspondientes a las evaluaciones de agosto de 1998 y junio de 1999.

Pruebas	Agosto 1998	Junio 1999
<i>Igual—Diferente</i>	99	99
<i>Decisión Léxica</i>	30	60
<i>Lectura de palabras</i>	15	99
<i>Lectura de pseudopalabras</i>	5	55
<i>Lectura de palabras y pseudopalabras</i>	8	12
<i>Estructuras gramaticales</i>	60	99
<i>Signos de puntuación</i>	15	99
<i>Comprensión de oraciones</i>	40	99
<i>Comprensión de textos</i>	25	25

Como puede comprobarse, los **resultados** que Saúl obtuvo en la evaluación de junio de 1999 parecen ciertamente alentadores. La exactitud lectora y ortográfica ha mejorado sustancialmente, como se observa en la disminución del número de errores cometidos en el TALE y en el PROLEC y en la ausencia de faltas de <<ortografía natural>> en los dictados (Figura 2). Recordemos que en la evaluación inicial se hacía referencia a la necesidad de afianzar y automatizar todas las correspondencias grafía-fonema, excepto *j*, *ñ* y *p*. La composición escrita mejoró también sustancialmente en uniones/fragmentaciones, ortografía natural y puntuación. En cuanto a la lectura oral el progreso es evidente en entonación, ritmo, puntuación y velocidad, como queda de manifiesto en las grabaciones hechas en la implementación del programa. Además, Saúl se ha acostumbrado a realizar sus tareas de lectura y escritura detenidamente, y antes de terminar una actividad, la repasa y se corrige cuando es necesario.

Figura 2. Dictado del TALE (nivel II), escrito por Saúl en la evaluación diagnóstica de junio de 1999.



Hoy había hecho calor y el cielo estaba limpio de nubes. Un azul intenso hacía contraste con el verde oscuro de los árboles y el amarillo de los campos de labor, recién segados. El sol se había escondido por el horizonte y ahora salían todas las estrellas del cielo a tomar el fresco de la noche.

4. Comentarios finales

Se ha abordado una dificultad en el aprendizaje de la lectura/escritura de las que habitualmente se consideran “dislexia evolutiva o verdadera” en un escolar de 3º curso de Educación Primaria. En un primer momento, hemos

querido conocer al escolar no sólo en cuanto a su comportamiento en lenguaje escrito sino también en sus contextos familiar-comunitario, evolutivo-médico y escolar; luego diseñamos un programa de intervención y lo implementamos.

El programa ha consistido en una intervención individualizada (la actuación uno-a-uno permite prestar atención a los procesos y realizar una enseñanza diagnóstica); centrada en las tareas de leer y escribir, y no en factores neuropsicológicos asociados, como tradicionalmente se venía utilizando en el tratamiento de la dislexia (esquema corporal, lateralidad, percepción, etc.), y especializada (utilizando una metodología multisensorial para la enseñanza de las correspondencias, adoptando un enfoque ligeramente "bottom-up", estructurando y secuenciando las tareas, siguiendo un ritmo lento, utilizando materiales diferentes de los utilizados inicialmente...).

El programa de intervención con Saúl continúa. Se le sigue prestando una ayuda individualizada bajo las mismas directrices de trabajo. Esperamos que en aproximadamente un semestre Saúl haya alcanzado, con creces, el nivel de sus pares.

Bibliografía

- Bisesi, T. L. y Raphael, T. E. (1995): "Combining single-subject experimental designs with qualitative research", en Neuman S. B. y McCormick, S. (Eds.): *Single-subject experimental research: applications for literacy*, International Reading Association, Newark, pp. 104-119.
- Brunet, J. J. y Défalque, A. (1991): *Técnicas de Lectura Eficaz*, Bruño, Madrid.
- Bryant, P. y Bradley, L. (1985): *Childrens' reading problems (psychology and education)*, B. Blackwe, Oxford.
- Chapman, J. W. y Tunmer, W. E. (1997): "A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept", *British Journal of Educational Psychology*, 67, pp. 279-291.
- Clay, M. (1992): "A second chance to learn literacy. By different routes to comon outcomes (The reading Recovery Programme)", en CLINE T. *The Assessment of Special Education Needs*, Routledge, London.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, M.E.C./Celeste, Madrid.
- Frith, U. (1999): "Paradoxes in the definition of dyslexia", *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, 5, pp. 192-214.
- Gillingham, A. y Stillman, B. (1969): *Remedial training for children with specific disability in reading, spelling and penmanship*, Educators Publishing Service, Mass., Cambridge.
- González Portal, M.^a D. (1992, 4^a ed.): *EDIL-1. Exploración de las dificultades individuales de lectura-Nivel 1*, TEA, Madrid.

- Henry, M., Ganschow, L. y Miles, T. R. (2000): "The issue of definition: some problems", *Perspectives*, 26, 1, pp. 38-43.
- Lundberg, I. (1999): "Towards a sharper definition of dyslexia", en Lundberg, I., Tønnessen, F. E. y Austad, I. (Eds.): *Dyslexia: advances in theory and practice*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 9-29.
- Mesanza López, J. (1991): *Didáctica actualizada de la Ortografía*, Santillana/Aula XXI, Madrid.
- Miles, T. R. (1982): *The Bangor Dyslexia Test*, Learning Development Aids, Cambridge.
- Miles, T. R. (1993): *Dyslexia: The Pattern of Difficulties*, Whurr Publishers. London.
- Outón, P. (1996): *Adaptación del test de dislexia Bangor al castellano y al gallego*, Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y CC. de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela.
- Raven, J. C., Court, J. H. y Raven, J. (1996, 2ª ed.): *Raven manual: matrices progresivas (CPM-SPM-APM)*, TEA, Madrid.
- Sepúlveda, F. (1996, 2ª ed.): *La lectura expresiva (A partir de la comprensión lectora)*, U.N.E.D. (C.U. 003), Madrid.
- Suárez, A. (1995a): *Dificultades en el Aprendizaje*, Santillana/Aula XXI, Madrid.
- Suárez, A. (1995b): "La comprensión lectora desde una perspectiva pragmática-comunicativa", *Innovación Educativa*, 5, pp. 207-224.
- Suárez, A. (1995c): "Intervención ante dificultades en lectoescritura", *Revista Galega de Educación*, 23, pp. 55-60.
- Tønnessen, F. E. (1997): "How can we best define 'dyslexia'?", *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, 3, pp. 78-92.
- Toro, J. y Cervera, M. (1984): *TALE. Test de Análisis de Lectoescritura*, Visor, Madrid.
- Wechsler, D. (1974): *Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R)*, The Psychological Corporation, New York. (Adaptación al castellano del Departamento de I+D de TEA Ediciones: *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños -Revisada (WISC-R)*, TEA, Madrid, 1995, 4ª ed.).