



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Aplicación del método *Binding* en el proceso de aprendizaje de la lectura de un niño con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

Presentado por: Mariona Albir Mañanés

Tipo de TFM: Intervención Psicopedagógica

Director/a: Juan Carlos Rivadulla López

Ciudad: Barcelona

Fecha: 28 junio 2015

Resumen

La lectura no es un mero aprendizaje escolar, sino que se trata de una habilidad que permite tener pleno acceso a la información, y que por lo tanto, tiene una gran influencia en la socialización de los individuos. Su aprendizaje requiere del desarrollo de distintas capacidades y habilidades y es por eso que se considera un proceso complejo. La competencia de la lectura se trabaja en gran medida en las escuelas, y es allí dónde nace el debate sobre qué métodos de enseñanza son los más eficientes y qué intervención se debe realizar con los alumnos que no obtienen buenos resultados con dichos métodos. En este punto se sitúa el trabajo fin de máster que aquí se presenta, en el que se pretende describir la intervención realizada a partir de método innovador creado en la Universidad de Barcelona, llamado Método *Binding*. Este método parte de la idea de que la mejora del rendimiento lector se obtiene con el entrenamiento de dicha habilidad. De esta manera establece, a partir de pruebas diagnósticas (*screenings*), en qué momento del aprendizaje de la lectura se sitúa cada alumno y por lo tanto, cuáles son sus dificultades y necesidades. A partir de esta clasificación dentro de un continuo, se realiza una intervención personalizada con cada alumno. El objetivo por lo tanto, no es sólo mejorar los resultados en cuanto a eficiencia lectora de los alumnos con peores resultados (la cola de la clase), sino que se pretende conseguir la mejora de todo el alumnado, sea cuál sea su punto de partida. Este trabajo relata la intervención realizada con un niño con Trastorno Específico del Lenguaje, detallando el tratamiento que se ha llevado a cabo y los resultados obtenidos.

Palabras clave: Eficiencia lectora, Intervención en lectura, Método *Binding*, Trastorno Específico del Lenguaje.

Abstract

Reading is not just an academic learning, but it is also a skill that allows us to have full access to information, and therefore, it has a great influence on the way individuals socialize. Its learning requires the development of different skills and abilities and that is why it is considered a difficult process. Reading competency is developed in great measure at schools, and it is here where the discussion is born, on which are the most efficient teaching methods and which are the interventions to be done if the students do not obtain good results using these methods. The Master Thesis which is introduced here is placed at this point, and its goal is to describe the intervention carried out by an innovative process developed in the Universitat de Barcelona, named Binding Method. This method is based on the idea that acquiring a better reading efficiency is related to the training of this ability. According to this, after diagnostic tests (screenings), the method analyses on which moment of the reading learning's process is the student located and therefore, which are the difficulties and needs of this student. Using this classification, a customized intervention is performed to each one of the students. The goal is not only to improve the reading results of the students showing worse results, but also to help the improvement of all of the students, no matter which is their starting point. This Thesis explains the intervention carried out to help a kid with a Specific Language Impairment, detailing the treatment and the obtained results.

Keywords: reading efficiency, Reading intervention, *Binding* Method, Specific Language Impairment.

Índice

1. Introducción	p. 1
2. Justificación y planteamiento del problema	p. 1
3. Objetivos del Trabajo de Fin de Máster	p. 3
4. Marco teórico	p. 3
4.1 Desarrollo de las bases neurológicas de la lectura	p. 4
4.2 Elementos necesarios para la adquisición de la lectura	p. 6
4.3 Fases en la adquisición de la lectura	p. 7
4.4 La enseñanza de la lectura	p. 9
4.5 El Trastorno Específico del Lenguaje	p. 11
4.6 Falso mito sobre las dificultades en lectura: la falta de maduración.....	p. 14
4.7 Ejemplos de métodos de intervención en lectura	p. 15
4.8 El Proyecto <i>Binding</i>	p. 22
4.9 Las dificultades en la lectura y el estado socioemocional	p. 24
5. Fundamentación metodológica	p. 25
6. Desarrollo de la intervención psicopedagógica	p. 28
6.1 Introducción	p. 28
6.2 Descripción del caso	p. 30
6.3 Objetivos de la intervención	p. 36
6.4 Metodología	p. 36
6.5 Actividades de intervención	p. 40
6.6 Evaluación	p. 42
7. Resultado y análisis	p. 46
8. Conclusiones	p. 49
8.1 Líneas de investigación futuras	p. 51
8.2 Limitaciones	p. 52
9. Referencias bibliográficas	p. 54

Índice de las figuras

- Figura 1. Rutas neuronales que intervienen en el proceso de lecturap. 6
- Figura 2. Niveles del RTIp. 24

Índice de tablas

- Tabla 1. Grupos y subgrupos del TELp. 13
- Tabla 2. Valoración del Project Read Phonologyp. 18
- Tabla 3. Valoración del Repeated Readingp. 19
- Tabla 4. Valoración del LIPSp. 20
- Tabla 5. Valoración del PALSp. 21
- Tabla 6. Trastornos mentales asociados a las dificultades lectorasp. 25
- Tabla 7. Resultados de la intervención de Pol en la evaluación continuap. 47
- Tabla 8. Comparativa de resultados de la evaluación inicial con la evaluación final de Polp. 48

1. Introducción

Previo al desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster, se pretende ubicar al lector en la temática del mismo y estructurar y resumir los apartados en los que se divide.

Se trata de un trabajo en el que se describe la intervención psicopedagógica para la mejora del proceso de aprendizaje de la lectura, llevada a cabo con un niño de seis años con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). De este modo, se pretende recoger información relevante tanto de este trastorno como del proceso de aprendizaje de la lectura, y además, presentar al lector un novedoso método para la mejora de la competencia lectora llamado Proyecto *Binding*, que tiene como objetivo la mejora del rendimiento lector a partir del entrenamiento mediante la realización de juegos, es decir, se trata de un método en el que se trabajan las capacidades que intervienen en este aprendizaje.

La intervención se ha llevado a cabo en un colegio de Educación Primaria de Barcelona durante un curso escolar, y de ella se han obtenido unos resultados muy satisfactorios que se irán presentando a lo largo del presente trabajo.

La estructura del Trabajo fin de máster que aquí se presenta se inicia con la justificación y el planteamiento del problema. Seguidamente, se resume como se ha llevado a cabo el proceso de elaboración del trabajo y se desarrollan los objetivos generales del trabajo, recogiendo los propósitos que se quieren conseguir con su realización. Como apartado previo al desarrollo de la intervención, se cree necesario resaltar el marco teórico, que permitirá ubicar al lector en la temática, a partir de las visiones y aproximaciones de varios autores sobre el tema que nos ocupa. A continuación, se describe toda la intervención psicopedagógica llevada a cabo, incluyendo una introducción, una descripción del caso en el que nos hemos centrado, la metodología emprada, las actividades realizadas y la evaluación. Seguidamente, se exponen los resultados y análisis de la intervención y finalmente, se desarrollaran las conclusiones finales, haciendo hincapié en la apertura de líneas de investigación futuras y en la descripción de las limitaciones encontradas durante el proceso de intervención. En el último apartado se recogerá la bibliografía utilizada.

2. Justificación y planteamiento del problema

Varios son los motivos que me han llevado a elegir esta temática para la realización del Trabajo de Fin de Máster. En primer lugar, desde el inicio de mis estudios universitarios en el Grado de Pedagogía me empecé a interesar y a especializar en la

Educación Especial, en concreto en la atención a niños con necesidades educativas especiales y en la Logopedia. Estas fueron las disciplinas que vertebraron desde un principio tanto mis trabajos como las prácticas que se me fueron pidiendo desde la Universidad. Tal fue mi interés que centré mi Trabajo de Final de Grado en la intervención para el desarrollo de la comunicación de un niño de seis años con Síndrome de Down. Este interés por ambas disciplinas, lejos de disminuir, ha ido aumentando a lo largo de la realización de este Máster, y es por esto que decidí que volvieran a ser protagonistas en la elaboración de este trabajo.

En segundo lugar, el conocimiento y la elección de esta temática en concreto, nace a raíz de una necesidad planteada desde el centro educativo en el que trabajo desde hace seis años como auxiliar de niños con necesidades educativas especiales. La escuela se encontró con la necesidad de mejorar los resultados de la competencia lectora de los alumnos de Ciclo Inicial de Educación Primaria. Se cuestionó en ese momento qué método podría ayudar en la mejora de dicha competencia, es decir, se quería encontrar una metodología que permitiera aumentar la eficiencia lectora, que relaciona la comprensión con la velocidad y la decodificación. Buscando huir de los métodos que sólo trabajan uno de los aspectos citados, se encontró información sobre un novedoso método basado en la intervención y el entrenamiento de la lectura a partir de un programa informático que trabaja aspectos como la decodificación (grafema-fonema), la velocidad lectora y que aseguraba resultados en la comprensión. Este método recibe el nombre de Proyecto *Binding*.

En tercer lugar, otro de los elementos que hizo decantar la elección de la temática fue la oportunidad que me dieron desde el colegio de formar parte del equipo responsable de la aplicación, seguimiento y evaluación del método *Binding* con los alumnos de primero de Primaria. En ese momento, fue cuando me propusieron llevar el caso del niño protagonista del trabajo: un alumno con Trastorno Específico del Lenguaje.

Y finalmente, el último motivo que me llevó a la elección de esta temática fue la posibilidad de aunar los conocimientos y aprendizajes adquiridos en el Grado de Pedagogía, los obtenidos en el Máster de Psicopedagogía y los logrados en el Postgrado de “Detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje: introducción al Proyecto *Binding*”, formación que se me propuso desde el centro para formar parte del equipo encargado de la intervención.

El proceso de aprendizaje de lectura es muy complejo, ya que se trata de un mecanismo en el que entran en juego varios elementos como la decodificación, la

comprensión o el conocimiento del vocabulario, entre otros. Pero además se trata de una capacidad fundamental para nuestro desarrollo, tanto a nivel cognitivo, como a nivel personal. De hecho, los problemas en lectura son la primera causa de fracaso escolar y conllevan la aparición de diversos problemas emocionales graves (Sopena, 2013). Este es un aprendizaje complejo para todos los alumnos pero aún más para aquellos que presentan dificultades en alguno de los elementos citados en concreto, como el caso de Pol¹, el niño que nos ocupa. Pol es un niño con Trastorno Específico del Lenguaje, que muestra dificultades en la comprensión y en la decodificación, es decir, en el proceso de relacionar el grafema con el fonema. Es alumno de primero de Primaria y su rendimiento académico es medio-bajo, ya que estas dificultades le suponen un obstáculo en todas las asignaturas.

3. Objetivos del Trabajo de Fin de Máster

La elaboración de este trabajo tiene como principal objetivo **valorar la adecuación del método *Binding* a las características de un alumno con Trastorno Específico del Lenguaje**, es decir, analizar los resultados observables en el rendimiento lector de este niño y evaluar si se han producido gracias a la intervención realizada.

Este objetivo se puede desglosar a la vez, en cuatro otras finalidades o propósitos:

- Profundizar y adquirir conocimientos relacionados con el Trastorno Específico del Lenguaje y sobre el proceso de aprendizaje de la lectura.
- Aplicar el método que propone el Proyecto *Binding* y evaluar sus resultados en un caso en concreto.
- Valorar la necesidad de llevar a cabo prácticas innovadoras, dando lugar a la aplicación de nuevas metodologías.
- Adquirir una actitud abierta a nuevas propuestas y metodologías educativas.

4. Marco teórico

Con el fin de realizar una aproximación teórica a los contenidos que se van a tratar en este trabajo, se pretende definir el marco teórico, describiendo desde la temática más amplia, como son las bases neurológicas de la lectura o las fases que conforman el proceso de aprendizaje de la misma, a los contenidos conceptuales más específicos

¹ El nombre de Pol es ficticio y se ha elegido para preservar la intimidad del menor y la de su familia.

y más aplicados a la intervención que se ha realizado, como es la descripción de algunos métodos de intervención que se están llevando a cabo, para terminar desarrollando el método planteado en el Proyecto *Binding*.

La competencia lectora no es sólo un mero elemento que nos sirve para afrontar la lectura de textos, sino que a partir de la correcta adquisición de dicha competencia, se asegura que las personas puedan tener acceso a un crecimiento a nivel personal y también a nivel social, ya que les permite insertarse en la sociedad. Esta complejidad que esconde la competencia lectora se recoge en la definición de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, que explicita que la competencia lectora es “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010, p. 14).

4.1 Desarrollo de las bases neurológicas de la lectura

Al nacer, los seres humanos, no somos capaces de leer, es decir, no hemos desarrollado las bases neurológicas necesarias para llevar a cabo este proceso. Es por eso que se demuestra nuevamente que nuestro cerebro es plástico, ya que al aprender a leer se modifica la organización cerebral, creando diferencias notorias entre un cerebro de una persona que ha logrado la adquisición de lectura y el de una persona que aún no ha iniciado estos aprendizajes. Al leer necesitamos la activación de varias regiones neuronales que se sitúan en distintas zonas del cerebro. Esto es debido a que en el acto de leer entran en juego dos procesos paralelos: por un lado, la conversión de los estímulos visuales que transformamos en cadenas de movimientos del aparato fonador, y que nos permite articular los sonidos, y por otro lado, el proceso que permite recordar significados específicos almacenados a partir de la percepción de dichos estímulos, que nos permite comprender la lectura (Andreu y Barrachina, 2013). Cada uno de los procesos mencionados, activa unos determinados circuitos neuronales. Aunque se diferencien estos dos procesos, están interrelacionados y se activan, en muchas ocasiones, simultáneamente. Es por esto que se puede decir que leer (como concepto global que incluye la percepción de los estímulos visuales y la comprensión lectora) depende de la capacidad del cerebro para integrar las diversas fuentes por las cuales recibe información, por lo tanto, de la relación entre el área visual, el área auditiva, el área lingüística y el área conceptual (Wolf, 2008). Tal y como se ha descrito, en el momento en el que nos disponemos a leer, se activa en el cerebro, en primer lugar, el circuito neuronal encargado de la percepción visual. En este momento, la información del texto que se nos presenta,

la obtenemos por la vista, que es la encargada de transmitir dicha información a la corteza visual primaria, que se encuentra en la parte posterior del cerebro, y en concreto, en el lóbulo occipital (Andreu y Barrachina, 2013). Posteriormente, los estímulos visuales obtenidos emprenden dos rutas neuronales (ver figura 1), que recorren distintas áreas cerebrales: la ruta dorsal y la ruta ventral. Dichos estímulos que se perciben por la vista no son sólo letras, sino que se trata de un proceso que se activa delante de la percepción de cualquier objeto. El circuito neuronal específico de la lectura se inicia en el área de la forma visual de las palabras, que se encuentra también en el área posterior del cerebro, y que se encarga de identificar los estímulos lingüísticos y distinguirlos de otro tipo de estímulos visuales. A diferencia de la información que llega a la corteza visual primaria que se encuentra distribuida de forma simétrica entre ambos hemisferios cerebrales, los estímulos lingüísticos se conducen a la parte izquierda del cerebro, en concreto a la frontera entre el lóbulo occipital y el temporal. Este hemisferio izquierdo está muy ligado al procesamiento lingüístico (Andreu y Barrachina, 2013). Una vez se han identificado los estímulos visuales y reconocidos como palabras, se inicia el recorrido de dichos estímulos por las dos rutas anteriormente mencionadas. La ruta ventral corresponde entonces a la lectura comprensiva, es decir, en esta ruta se lleva a cabo un procesamiento semántico. Después del reconocimiento de las palabras que se han interiorizado a través de los estímulos visuales, la actividad neuronal se dirige al área de Broca, que se encarga de realizar una codificación fonológica de la palabra. Por lo tanto, corresponde a una ruta léxica y se asocia a la actividad lectora experta, es decir, cuando somos lectores bien entrenados, ya que principalmente se utiliza al leer palabras conocidas (Coll-Florit, Aznar y Rodríguez-Ferreiro, 2014). La ruta dorsal, se inicia en la misma área que la ruta ventral y termina de igual manera, con la decodificación fonológica. Pero, a pesar de eso, su recorrido es distinto. Esta ruta se identifica con la asociación de grafema-fonema, pero no hay un acceso al significado (Andreu y Barrachina, 2013). Dicho circuito es más lento, se asocia a la lectura de palabras no conocidas o pseudopalabras y por lo tanto, tiene especial relevancia durante la etapa del aprendizaje, ya que nos encontramos con palabras a las que no podemos procesar por la vía léxica, al no haberlas visto anteriormente (Coll-Florit et al., 2014). En este caso, la ruta dorsal corresponde a la conexión entre grafema-fonema, sin pasar por la comprensión del significado (Andreu y Barrachina, 2013).

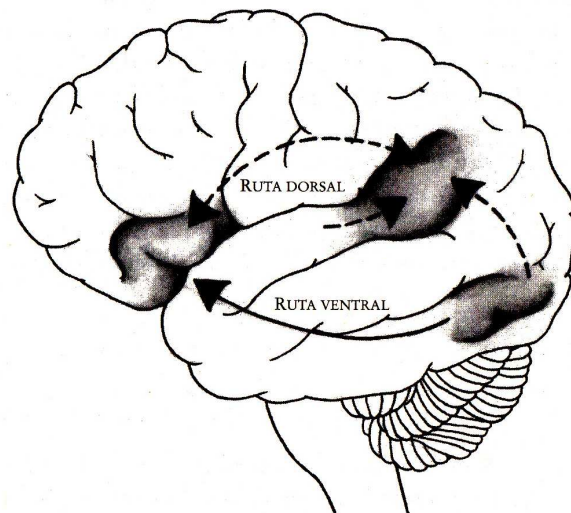


Figura 1. Rutas neuronales que intervienen en el proceso de lectura. (Wolf, 2008, p. 169)

En definitiva, cuando leemos utilizamos dos vías para acceder a nuestra estructura mental, por un lado la vía fonológica o léxica, que corresponde a la ruta dorsal, anteriormente descrita, y por otro lado, una vía visual o ortográfica, llamada también ruta ventral, que se identifica con el proceso de identificación global de una palabra en nuestro léxico interno. Ambas rutas pueden actuar de manera paralela o complementaria en función de, entre otros aspectos, la frecuencia. Si leemos una palabra por primera vez, la ruta que predominará será la dorsal o fonológica, dado que no seremos capaces de reconocerla y deberemos transformar cada grafema en fonema. En cambio, si se trata de una palabra que ya nos es familiar, la ruta que utilizaremos será la ventral, ya que no deberemos decodificar cada una de las letras que componen dicha palabra, sino que la reconoceremos como un todo (Clemente, 2001).

4.2 Elementos necesarios para la adquisición de la lectura

La lectura se debe entender como una competencia compleja, en la cual confluyen componentes de distintos tipos: emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales (Castells, 2006). Además, la misma autora defiende que se trata de una capacidad que no se aprende de una vez en un momento determinado de la escolarización, sino que se trata de un procedimiento. Aún así, para su correcta adquisición es fundamental que los niños y niñas hayan desarrollado una serie de prerrequisitos. Estas habilidades o requisitos anteriores a la lectura son, según Cuetos (1990, citado en Andreu y Barrachina,

2013): la capacidad de conciencia fonológica, factores lingüísticos y factores cognitivos.

- La capacidad de conciencia fonológica. Se trata de la capacidad que tenemos para manipular explícitamente los fonemas de la lengua, o en otras palabras tener conciencia de la existencia de dichos fonemas, hecho que no es necesario a la hora de hablar (Clemente, 2001). Es fundamental para que un niño pueda convertir las letras en sonidos, que anteriormente haya comprendido que las palabras están formadas por sonidos (Cuetos, 1990). Se trata de una capacidad difícil de adquirir, debido a la complejidad que comporta el hecho de tener que comprender que un determinado fonema se corresponde con señales acústicas diferentes según dónde se sitúa o según que fonema le sigue. La conciencia fonológica se debe trabajar a partir de varios ejercicios, y se debe ser consciente también que las vocales son los fonemas más fáciles de identificar, y en cambio, las consonantes oclusivas, las más complejas (Andreu y Barrachina, 2013).
- Los factores lingüísticos. Con este requisito, se hace referencia a la importancia de que el niño tenga un dominio del lenguaje oral a la hora de aprender a utilizar el lenguaje escrito. Esto es debido a que la comprensión del lenguaje es un proceso que se realiza de igual manera con el lenguaje oral y con el lenguaje escrito (Andreu y Barrachina, 2013). Para asegurar esta disposición de habilidades para la comprensión del lenguaje tanto oral como escrito, es importante fomentar situaciones de comprensión y de producción lingüística.
- Los factores cognitivos. Los factores cognitivos necesarios para la adquisición de la lectura están estrechamente relacionados con la memoria. En concreto con dos tipos de memoria: la memoria de trabajo, elemento importante para recordar las palabras en el momento de leer y poder así relacionarlas e interpretarlas de manera global, y la memoria semántica, imprescindible a la hora de comprender y dar significado a las palabras que vamos leyendo (Andreu y Barrachina, 2013).

4.3 Fases en la adquisición de la lectura

Una vez las personas, tanto niños como adultos que inician su proceso de adquisición de la lectura, han logrado los requisitos que anteriormente se han

desarrollado, se sumergen en un proceso que Uta Frith (1985, citado en Andreu y Barrachina, 2013) divide en tres fases:

1. Fase logográfica. Esta primera fase se asocia al reconocimiento global de cada palabra. Es decir, se trata del momento en el que los aprendices se centran en las características visuales de las palabras, se sirven del contexto y de la forma de su contorno, como si la palabra se tratara de un dibujo. En esta fase no se ha adquirido aún la habilidad para decodificar, es decir, para transformar los grafemas en fonemas. Se trata entonces de una lectura por reconocimiento, ya que somos capaces de leer una palabra al haberla reconocido gracias a un repositorio mental limitado compuesto por algunas palabras que nos son familiares. En esta primera fase, también llamada pre-alfabética, los aprendices reconocen las palabras escritas debido a la identificación de algunas letras, principalmente las letras iniciales o finales, y a partir de allí, se aventuran en su pronunciación y en adivinar su significado (Valdivieso, 2006). Esta primera fase es muy poco eficaz a la hora de leer, ya que los aprendices cometen muchos errores al aventurarse y confundir palabras, y además, al aprender mediante la técnica de memorización, tienden a olvidar estas palabras almacenadas en su repositorio mental rápidamente (Andreu y Barrachina, 2013).
2. Fase alfabética. En esta segunda fase se empieza a dominar la conversión de grafemas y fonemas, es decir, se adquiere la habilidad para la decodificación. De esta manera, los aprendices pueden leer todo tipo de palabras, ya que han adquirido las normas necesarias de conversión y decodificación y descomponen las palabras en grafemas, hecho que les permite llegar a leer palabras desconocidas o inventadas (Andreu y Barrachina, 2013).
3. Fase ortográfica. La última de las fases descritas por Uta Frith (1985, citado en Andreu y Barrachina, 2013), corresponde al momento en el que los aprendices llegan a leer de manera global, es decir, al familiarizarse con determinadas cadenas de grafemas, los lectores reconocen los morfemas sin tener que convertir cada uno de los grafemas en fonemas. De esta manera, y a diferencia de la fase anterior, las unidades de reconocimiento son mayores (Andreu y Barrachina, 2013). El éxito en esta fase dependerá de la atención visual que tengan los aprendices en las diferencias ortográficas entre las palabras, hecho que ocurrirá cuando hayan adquirido una conciencia de su significado lingüístico (Valdivieso, 2004).

En el momento en que se avanza hacia una nueva fase, se adquiere una nueva estrategia para afrontar la lectura que deja atrás la propia de la fase anterior, ya superada. Aún así, hay veces en las que los lectores utilizamos estrategias propias de fases ya asimiladas, como es el caso por ejemplo de la lectura de palabras desconocidas. Para realizar esta lectura, deberemos decodificar cada uno de los grafemas en fonemas, es decir, deberemos realizar un procedimiento más propio de una fase alfabética, o en otro caso, para la lectura de grafías estereotipadas como son los logotipos, utilizaremos una estrategia de reconocimiento sin conversión de grafema-fonema, es decir, un procedimiento propio de la fase logográfica (Andreu y Barrachina, 2013).

4.4 La enseñanza de la lectura

Después de conocer los cambios que se producen a nivel cerebral, los requisitos necesarios y las fases por las que avanzan los niños y adultos para aprender a leer, nos debemos preguntar: ¿Cuál es el mejor método para el aprendizaje de la lectura? El aprendizaje de la lectura no es un proceso que se desarrolle de manera espontánea, autónoma o a través del descubrimiento por parte de los alumnos, sino que se requiere de una buena instrucción por parte del agente educativo y un gran esfuerzo de los aprendices. Los métodos para lograr esta buena integración de la actitud del aprendiz y el acompañamiento del educador, son muy diversos y parten de distintas teorías. Además, la elección de dicho método también va a depender del sistema ortográfico que se quiera enseñar, y en concreto, de la transparencia de dicho sistema. Para dar respuesta a la pregunta que se proponía, deberemos cuestionar primero cuál es nuestro objetivo a la hora de enseñar a leer. Es por esto que se puede afirmar, en palabras de Llorenç Andreu y Barrachina (2013):

El objetivo último de la alfabetización es conseguir que el aprendiz sea capaz de decodificar el texto, pronunciarlo y comprender el mensaje que se expone, de manera que deberá dominar los diversos niveles de correspondencias entre grafía, fonología y significado de su lengua. (p.39)

De los distintos métodos existentes a la hora de enseñar a leer a los aprendices, se destacaran a continuación los recogidos en el libro al cuál se ha estado haciendo referencia, de esta manera se desarrollaran los métodos alfabéticos, métodos silábicos, métodos léxicos y los métodos oracionales (Andreu y Barrachina, 2013).

- Métodos alfabéticos. Actualmente estos métodos también se denominan sintéticos, y se trata de los métodos más antiguos que conocemos de enseñanza de la lectura. Se basan en la enseñanza de un proceso que sigue la

siguiente secuenciación: primero se aprende el nombre de las letras, después la forma y su valor, seguidamente, la sílaba y finalmente, la palabra (Guzmán, 1997). Es decir, se trata de un proceso que se inicia con el aprendizaje de los nombres de todas las letras, tanto vocales como consonantes, que conforman el alfabeto. Seguidamente, una vez se domine este primer aprendizaje, se aprende la pronunciación de las distintas posibilidades de combinación de las letras. Se trata de un método que utiliza como principal estrategia de aprendizaje la memorización por repetición (Andreu y Barrachina, 2013). Dentro de este tipo de métodos, también se encuentra el método fónico, que se caracteriza por tener una pequeña variante en relación al método descrito hasta el momento. En este caso, los aprendices no inician el proceso asociando el grafema al nombre que recibe dicha letra, sino que se aprende directamente el fonema o sonido que corresponde a cada una de las letras. Guzmán (1997) afirma que se trata de métodos que dan prioridad al proceso de aprendizaje y no al resultado del mismo, y además, sostiene que los procesos de decodificación adquieren gran relevancia con los métodos alfabéticos.

- Métodos silábicos. Al igual que los métodos descritos anteriormente, los métodos silábicos se basan en la enseñanza de unidades sin significado. La diferencia se encuentra en que en este caso, el proceso parte del aprendizaje de varias sílabas (Andreu y Barrachina, 2013). Estos métodos, por lo tanto, se inician con el aprendizaje de las sílabas, para luego combinarlas y formar palabras (en un principio monosílabos) y seguidamente, por recomposición sintética de esas palabras, se llega al dominio de la frase (Guzmán, 1997). Estos métodos son más beneficiosos para el aprendiz, ya que se basan en unidades que son mucho más fáciles de identificar. Aún así, tal y como se ha mencionado anteriormente, se trata de métodos poco significativos, que no tienen muy en cuenta el contenido semántico de las palabras (Andreu y Barrachina, 2013).
- Métodos léxicos. En estos métodos, el aprendizaje se empieza por la comprensión de unas determinadas palabras que son normalmente significativas para los aprendices, como por ejemplo, su nombre o los nombres de sus compañeros. Además, dichas palabras se acompañan de dibujos, para facilitar así que los aprendices a través de aproximaciones sucesivas puedan identificar la palabra con dicha imagen (Guzmán, 1997). Es decir, el aprendizaje se inicia con la asociación de palabras y su

pronunciación con imágenes u objetos. De esta manera, y a diferencia de los métodos anteriores, se da importancia al contenido semántico, fomentando así un aprendizaje significativo, ya que los alumnos otorgan significado a las palabras que se les van mostrando (Andreu y Barrachina, 2013). En estos métodos, una vez se presentan distintas palabras, se empieza un proceso de identificación de unidades menores como son las sílabas y las letras.

- Métodos oracionales. En este método de enseñanza, los aprendizajes parten de las unidades mayores, es decir, de las oraciones. Como en los métodos léxicos, en estos métodos se da mucha importancia al contenido semántico, potenciando el aprendizaje significativo. Estos métodos parten así de la elección por parte de los aprendices de frases que son significativas para ellos o que están en consonancia al diálogo que se está estableciendo. A partir de éstas se trabaja su pronunciación y su significado, que es presentado en imágenes (Andreu y Barrachina, 2013). Una vez los aprendices hayan observado y reconozcan las oraciones, se irá trabajando la identificación de los elementos que la componen, es decir, de los elementos atómicos de la lectura (Guzmán, 1997).

A pesar de la posibilidad de elegir los métodos en función del sistema ortográfico que se quiera enseñar, en Estados Unidos, el National Reading Panel NIHCD (citado en Sopena, 2012) presentó en el año 2000 una serie de recomendaciones que especificaban que para llevar a cabo una buena enseñanza de la lectura, se debían tener en cuenta cinco componentes básicos: la consciencia fonética, el principio alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión. Los tres primeros componentes citados tienen que ver con el proceso de decodificación porque se ha considerado que es imprescindible adquirir una buena capacidad de decodificar o también llamada “*mapping*” para adquirir una buena capacidad lectora, o en otras palabras, que esta habilidad para convertir los grafemas en fonemas tiene un gran impacto a la hora de comprender lo que se está leyendo. Así mismo, se puede afirmar que a más velocidad de decodificación, mejor será la comprensión. Pero aún así, no se trata de dos elementos con una correlación perfecta, sino que se ha demostrado que una mala decodificación no es la única causa de una mala comprensión (Sopena, 2012).

4.5 El Trastorno Específico del Lenguaje

Existen diversos trastornos y alteraciones que afectan al proceso de adquisición de la lectura o en concreto, que dificultan el aprendizaje de habilidades que se consideran

prerrequisitos para empezar el aprendizaje de la lectura. Además, se conoce que estas dificultades en la adquisición del lenguaje van a comportar consecuencias en los niños y niñas a nivel comunicativo y a nivel social (Andreu y Barrachina, 2014). Pero aún así, en este apartado, debido al sujeto con el que se plantea la intervención en el presente trabajo, nos vamos a centrar en el Trastorno Específico del lenguaje (TEL en adelante).

El TEL es definido como “el retraso en la adquisición y el desarrollo del lenguaje sin estar asociado a factores como déficits auditivos, problemas psicopatológicos, mal ajustamiento socio-emocional, déficits neurológicos evidentes o lesiones cerebrales” (Andreu y Barrachina, 2014, p. 42).

Esta definición sigue unos criterios de exclusión, ya que determina qué características anulan el diagnóstico de TEL. Para complementar dicho concepto, Botting y Conti-Ramsden (2004, citado en Giménez, Sánchez López, y Rodríguez Suárez, 2012), concretan que dicho trastorno:

[...]constituye una entidad diagnóstica utilizada para referirse a individuos que durante el período de adquisición del lenguaje presentan un curso atípico en su desarrollo que se manifiesta en una alteración del proceso normal de comprensión y/o uso del lenguaje en ausencia de razones de índole biológica-déficits sensoriomotores, neurológicos, afectaciones genéticas-, psicológica –déficit cognitivo, trastornos emocionales o psicopatológicos- o sociales –ausencia de exposición por privación al lenguaje. (p.105)

Este trastorno es conocido tradicionalmente con el nombre de disfasia, pero en los últimos años, este término se ha ido quedando obsoleto. Dado a su amplia y difusa concepción al considerar que se trata de niños y niñas que muestran un desarrollo en la capacidad lectora que está por debajo del rendimiento esperado en esa edad, los perfiles de las personas diagnosticadas con TEL son muy diferentes. El diagnóstico de este trastorno es muy complejo, ya que sumado a la ambigüedad que lo envuelve, nos encontramos con que tiene elementos muy comunes con el Retraso Simple del Lenguaje (RSL). A diferencia del TEL, en el que hay una adquisición tardía del lenguaje y no hay una correcta fonética, estructura ni contenido, además de un déficit en la comprensión, los sujetos con RSL se caracterizan por tener una buena comprensión y una correcta evolución en la adquisición del lenguaje, aunque dicho proceso se considera que progresa con retraso respecto al rendimiento esperado por la edad (Artigas, Rigau, y García-Nonell, 2008). Es decir, mientras que el RSL se considera transitorio, con un grado de afectación leve y muestra afectaciones en la dimensión fonética, el TEL se considera un trastorno persistente,

con una afectación moderada o grave y que tiene afectaciones en las dimensiones fonética, morfosintáctica, léxica, semántica y pragmática (Andreu y Barrachina, 2014). Además de esta dificultad para discernir entre retraso simple y trastorno, no se puede diagnosticar a un alumno con TEL hasta los cuatro o cinco años, ya que es en ese momento en el que queda patente el estancamiento en la adquisición del lenguaje y en el que se hacen más notorias las diferencias entre su evolución y la del resto de sus compañeros que tienen un desarrollo normal del lenguaje (Andreu y Barrachina, 2014).

Como ya se comentado anteriormente, existe una gran variabilidad de perfiles de niños con TEL, hecho que dificulta la tarea de los educadores a la hora de intervenir, ya que pueden encontrarse con casos de niños diagnosticados con dicho trastorno que tengan un buen lenguaje oral pero muestren dificultades morfológicas o niños que tengan un habla pobre, incluso inteligible y muestren además grandes dificultades en la comprensión. Aún así, aunque para un diagnóstico temprano no se puedan precisar unos patrones distintivos en las dificultades que presentan los alumnos, es decir, todos los alumnos son diagnosticados con TEL aún teniendo alteradas distintas dimensiones del lenguaje, poco a poco, los niños y niñas van diferenciándose y ajustándose a distintos estándares (Andreu y Barrachina, 2014).

Tal y como se muestra en la tabla 1, existen por lo tanto, diversos subgrupos de TEL, clasificados a la vez en tres grandes grupos (Rapun y Allen, 1983 citado en Andreu y Barrachina, 2014):

Tabla 1. Grupos y subgrupos del TEL

Grupos de TEL	Subgrupos de TEL
<p>Trastornos del lenguaje expresivo</p>	<p>Dispraxia verbal. Grave afectación de la articulación, ocasionando un habla con mucho esfuerzo y con poca fluidez. Hay casos en los que hay una ausencia total del habla. Aún así, existe una comprensión próxima a la normalidad. Esto es debido a que las dificultades se encuentran en la dimensión fonológica, es decir, los sujetos no han adquirido la habilidad para seleccionar los fonemas y para su secuencia en las palabras, y además existe un déficit motor de articulación de las palabras (Ygual-Fernández y Cervera-Mérida, 2005).</p>

	Déficit de programación fonológica. Dificultades en la producción verbal, ya que se considera imprecisa e ininteligible. Muestra una buena fluidez, pero aún así, su articulación es muy confusa.
Trastorno del lenguaje expresivo y receptivo	Agnosia verbal auditiva. La articulación está muy alterada y la comprensión del lenguaje oral también se presenta afectada. Aún así, existe una buena comprensión de los gestos simbólicos.
	Déficit fonológico-sintáctico. Se muestran más dificultades a nivel expresivo, que a nivel receptivo (comprensión). Las afectaciones por lo tanto se sitúan en la articulación, la fonología y la morfosintaxis.
Trastornos de procesamiento de orden superior	Déficit léxico-sintáctico. El habla es fluida y su articulación prácticamente normal pero tienen dificultades en la evocación de palabras y una sintaxis inmadura para su edad.
	Déficit semántico-pragmático. El habla es fluida y estructuralmente correcta, pero presenta problemas de comprensión y una carencia en la adaptación del lenguaje al entorno interactivo.

Adaptación de Andreu y Barrachina, 2014

En cuanto a la comprensión de las bases biológicas del TEL, existe una controversia acerca de si las causas se encuentran en el ambiente, si por lo contrario se encuentran en la genética o si se trata de una interrelación de ambos factores. Según relata Andreu y Barrachina (2014), se trata de un trastorno causado tanto por una parte genética o de herencia, al haber constatado que existe una incidencia familiar, como por el papel del ambiente, tal y como también revelan los mismos estudios. Se constata entonces que el papel del ambiente es muy relevante para el correcto desarrollo del aprendizaje de la lectura.

4.6 Falso mito sobre las dificultades en lectura: la falta de maduración

Existen varios falsos mitos en relación a las dificultades en la lectura, pero en este apartado se va a destacar uno de ellos relacionado con la controversia existente entre partidarios de la atención temprana, es decir, profesionales que defienden que una vez detectadas las dificultades hay que intervenir lo antes posible, y los partidarios del “ya madurarán”, quienes afirman que hay que esperar a que los niños y niñas

desarrollen todas las capacidades que necesitan para leer, dándoles tiempo y retardando así la intervención.

Sparrow (1969, citado en Sopena, 2014), como defensora del diagnóstico tardío, es decir, como una de las propuloras de teorías relacionadas con la falta de maduración, después de realizar diversas investigaciones, afirmó que esta falta de maduración es una de las causas de las dificultades en la lectura que se observa en muchos niños. Es decir, situó la raíz de las dificultades en la falta de desarrollo de los diversos circuitos cerebrales que entran en juego para la adquisición de la lectura. De esta manera, planteó la recomendación de esperar a que estos circuitos maduraran para realizar un diagnóstico, es decir, diagnosticar a partir de segundo o tercero de primaria (Sopena, 2014). Aún así, tal y como se ha demostrado gracias a la realización de estudios longitudinales sobre el proceso de adquisición de la lectura, las dificultades que muestran los niños en el inicio de dicho aprendizaje, son persistentes en los años posteriores. Es decir, gracias a dichas investigaciones como la realizada por Francis et al. (1994, citado en Sopena, 2014), se puede afirmar que las mejoras en el rendimiento lector de los sujetos sólo aparecen cuando ha habido un tratamiento.

Asociando estas dos teorías sobre el momento idóneo para realizar la intervención a los niveles de prevención propuestos por Bisquerra (2010), podemos relacionar las teorías que defienden la intervención lo antes posible con el nivel de prevención secundaria, en el que el objetivo es descubrir y tratar los problemas una vez ya han aparecido o se han manifestado con la mayor rapidez posible. Se trata de realizar un diagnóstico y una atención primaria para que la dificultad no continúe, no se extienda o no se cronifique. En cambio, las teorías que defienden el “ya maduraran” o la falta de maduración, se sitúan dentro de un nivel de prevención terciaria, en el que el objetivo es detener o retardar la evolución del problema, siendo conscientes de la dificultad que existe para que dicho problema desaparezca. En este caso, teniendo en cuenta que la dificultad no va a desaparecer, se intenta que las consecuencias y efectos sean lo menos graves posible.

El método que propone el Proyecto *Binding* así como los métodos que se van a presentar a continuación, como ejemplos de métodos de intervención en lectura, defienden que la intervención se debe realizar lo antes posible, una vez sea detectada la más mínima dificultad en la adquisición del lenguaje, sin tener que esperar a que el niño fracase.

4.7 Ejemplos de métodos de intervención en lectura

Para describir algunos de los métodos de intervención en lectura que se están llevando a cabo por todo el mundo, se utilizarán los resultados presentados por el

What Works Clearinghouse (WWC). Se trata de un organismo que fue creado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos que tiene como objetivo dar información para la toma de decisiones educativas, es decir, evaluar las distintas propuestas de intervención que se presentan en el mundo educativo, para proporcionar una evidencia creíble y fiable sobre la eficacia de dicha práctica, programa o política. De esta manera, este organismo nos proporciona información sobre qué métodos funcionan y cuáles no y de manera más específica, en qué capacidades o habilidades concretas se producen mejoras utilizando esa intervención. Así mismo, se trata de un organismo que evalúa las fortalezas y debilidades de las prácticas educativas a partir de los estudios que se han realizado sobre ellas. Para hacerlo, se realiza una búsqueda bibliográfica sobre dichos estudios, utilizando los parámetros específicos del WWC, y por lo tanto, seleccionado aquellas investigaciones que cumplen con los criterios que este organismo propone. Algunos de los criterios o parámetros que el WWC establece para poder considerar que un estudio sobre una determinada intervención es fiable, son (Clearinghouse, 2012):

- La finalidad del estudio. Que no se trate de un análisis primario de los efectos de la intervención.
- El diseño del estudio. Se tiene en cuenta en este caso si se trata de una investigación con un diseño experimental, pre-experimental o cuasi-experimental, es decir, considerar la existencia o no de un grupo de control y de cómo se eligió dicho grupo (al azar o deliberadamente).
- Adecuación con el protocolo referido a la muestra. Que se incluya información sobre la edad de los sujetos que han recibido intervención, el curso, el género o la ubicación geográfica, entre otros aspectos.
- Ajuste de los procedimientos estadísticos. Resaltando la valoración de la varianza muestral y del proceso de análisis de los resultados.

Después de esta selección de los estudios, el WWC acaba diferenciando entre: los estudios que no pueden formar parte de la valoración de la eficacia de un método de intervención, los estudios con reservas (“with reservations”), que son aquellos en los que falla alguno de los criterios, como por ejemplo, estudios en los que los sujetos que han recibido intervención han sido elegido al azar, y finalmente, los estudios sin reservas (“without reservations”), que son esos estudios que cumplen con todos los criterios y parámetros del WWC.

Para la selección de los métodos que se van a presentar a continuación, se ha realizado una búsqueda dentro de las publicaciones recogidas en el WWC, sobre métodos aplicados a niños y jóvenes con discapacidad, entendida ésta como trastornos o alteraciones en los aprendizajes. En concreto, dentro de la variedad de dificultades que se pueden encontrar, se desarrollaran en este apartado algunos de los métodos relacionados con los siguientes filtros: dificultades alfabéticas (dificultades en la conciencia fonológica y decodificación), dificultades en la comprensión lectora, dificultades en la fluidez lectora y dificultades en la competencia lectora en general. Así mismo, se han seleccionado cuatro de los métodos de intervención que han sido evaluados: *Project Read Phonology*, *Repeated Reading*, *Lindamood Phoneme Sequencing (LIPS)* y *Peer-Assisted Learning Strategies*.

- **Project Read Phonology (Proyecto de lectura fonológica)**

Este proyecto se basa en un método que utiliza estrategias multisensoriales y ha sido diseñado para utilizarse dentro del aula con todo el alumnado o en grupos más reducidos. Se trata de una intervención en la que hay una instrucción directa del educador y se trabajan principalmente tres aspectos: la vertiente fonética o lingüística, la comprensión lectora y la expresión escrita. Estos tres aspectos se aprenden en el orden en el que han sido mencionados. De esta manera, la intervención se inicia con el trabajo fonológico, en el que, en un primer momento, se aprenden los fundamentos de la conciencia fonológica, la decodificación, la ortografía y el lenguaje oral expresivo, haciendo uso de estrategias multisensoriales (lenguaje corporal, ejercicios visuales, auditivos y táctiles,...) y de la instrucción directa y sistemática del educador. Seguido a este primer nivel, se inicia la comprensión lectora, a partir del enriquecimiento en el vocabulario y del trabajo con textos tanto narrativos como expositivos. El aprendizaje se hace a partir de libros y cuadernos elaborados por los creadores de dicho método.

En cuanto a la valoración que hace el What Works Clearinghouse del método de intervención titulado Project Read Phonology (ver tabla 2), se puede decir, a nivel global, que se trata de un método que no tiene efectos perceptibles en el rendimiento de la lectura en general. Se ha observado que la mejora en los niños con dificultades lectoras es muy poco significativa, ya que sólo supone un aumento de cinco puntos en el avance de los percentiles. Es decir, si un niño se encontraba en el percentil 10 en rendimiento lector, después de recibir la intervención con este método, se encontraría en el percentil 15.

Tabla 2. Valoración del Project Read Phonology

Intervention Effectiveness Rating ?

Student Outcome	Improvement Index (percentile gain for average student)	Effectiveness Rating	Extent Of Evidence
Reading achievement	<p style="text-align: center;">-50 0 +50</p>	<p style="text-align: center;">-- - 0 - + ++</p>	Small



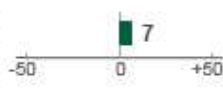
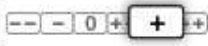
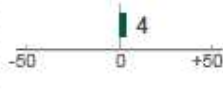
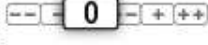

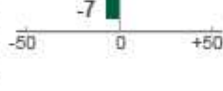
Institute of Education Sciences, s.f

Se trata de un método que ha sido valorado dentro de la categoría de intervenciones con poca evidencia (“small evidence”) al haber encontrado estudios en los que la muestra era inferior a 350 alumnos. Es por esto que el What Works Clearinghouse otorga esta consideración, ya que se valora que existe mucha evidencia (“medium to large evidence”) en el caso en que los estudios hayan observado los resultados en una muestra superior a los 350 alumnos. En la tabla presentada (tabla 2) también se muestra que la valoración de la eficacia se ha valorado con el número cero, es decir, no se ha valorado ni un impacto positivo ni negativo en el rendimiento lector del alumnado.

- Repeated Reading (lectura repetida)

Este método de intervención se trabaja a nivel individual, es decir, el educador con el alumno. Se trata de la lectura de un texto seleccionado por el educador, que el alumno debe leer unas tres veces seguidas, hasta que el nivel de fluidez se considera satisfactorio. Es decir, el objetivo de este método es aumentar la fluidez de la lectura a nivel oral. Los estudios valorados por el WWC (ver tabla 3), muestran que este método tiene un impacto relevante en cuanto a la comprensión (un aumento de siete puntos en cuanto a la ganancia de percentil), ya que los alumnos, al leer muchas veces un mismo texto van aumentando la comprensión del mismo. Pero aún así, tiene un impacto negativo en cuanto a fluidez en la lectura. Según la valoración de dicho organismo, los niños, después de la intervención, leen más lento. El impacto también es positivo a nivel alfabético, es decir, en cuanto al conocimiento del sonido de cada una de las letras. Se valora por lo tanto, que no hay una mejora en la competencia lectora a nivel general, ya que no hay un aumento en la velocidad lectora de los sujetos. La existencia de evidencia es considerada baja, como en el caso anterior, hecho que significa que los estudios realizados para valorar la efectividad del método se han hecho con una muestra inferior a los 350 alumnos.

Tabla 3. Valoración del Repeated Reading

Intervention Effectiveness Rating 			
Student Outcome	Improvement Index (percentile gain for average student)	Effectiveness RATING 	Extent Of Evidence
Reading comprehension			Small
Alphabetic			Small
Reading fluency			Small
Reading achievement			Small

Institute of Education Sciences, s.f

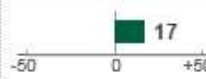
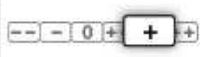




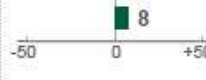
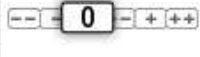
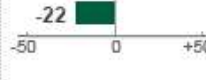

- Lindamood Phoneme Sequencing (LIPS) (secuencia fonológica)

Se trata de un método que se utiliza hace muchos años, y por esta antigüedad, se utiliza en muchos colegios de Inglaterra. El objetivo que persigue es el de enseñar a los alumnos las habilidades necesarias para la decodificación y la identificación de los sonidos. Para lograrlo, se inicia el aprendizaje con el conocimiento de la boca y los movimientos de la lengua y los labios a la hora de articular (es decir, se inicia con el trabajo de las praxias). No sólo se entrenan los sonidos a nivel de palabras, sino que se trabajan también sonidos abstractos para lograr una mayor consciencia del aparato fonador. Seguidamente, se trabaja la lectura y la ortografía. Se considera también, un método de lectura multisensorial. En definitiva, se persigue un desarrollo a nivel motor y de reconocimiento auditivo-visual de las palabras, y es considerado el programa más básico dentro de los utilizados para mejorar la fonética. La valoración que se ha obtenido gracias al análisis del WWC (ver tabla 4), constata que gracias a la intervención con este método, los alumnos mejoran muy significativamente su rendimiento lector a nivel de fluidez, ya que, al haber trabajado la decodificación a nivel visual-auditivo, el alumno tiene más facilidades a la hora de convertir los grafemas en fonemas. Además, también se ha demostrado que se cumple el objetivo que persigue dicho método, ya que los alumnos muestran mejoras a nivel alfabético, es decir, reconocen con más facilidad los sonidos asociados a cada una de las letras. Y finalmente, también se obtiene un impacto

positivo en cuanto a la comprensión lectora, ya que al dominar la capacidad de decodificar, los alumnos pueden dedicar toda su atención al significado de las palabras que leen. Una vez más, se trata de una valoración a partir de estudios con poca evidencia, al contemplar una muestra inferior a los 350 alumnos.

Tabla 4. Valoración del LIPS

Intervention Effectiveness Rating ?

Student Outcome	Improvement Index (percentile gain for average student)	Effectiveness RATING	Extent Of Evidence
Reading fluency	 17		Small
Mathematics achievement	 12		Small
Alphabets	 9		Small
Reading comprehension	 8		Small
Writing achievement	 -22		Small

Institute of Education Sciences, s.f

- Peer-Assisted Learning Strategies (PALS) (estrategias de aprendizaje asistida en parejas)

Este método recogido en el WWC, se basa en el trabajo por parejas de alumnos que realizan actividades en lectura o en matemáticas. Esta dinámica consiste en que durante las sesiones de tutoría entre iguales que tienen una duración de media hora aproximadamente, los estudiantes se van turnando el rol de educador, corrigiendo los errores que comete su compañero, es decir, trabajando a partir de los problemas que se van encontrando en un texto que les proporciona el docente. En el WWC (ver tabla 5), se recoge que se trata de un método de intervención que supone una gran estimulación para el peor lector dentro de los dos miembros de las parejas, ya que hay un impacto muy positivo en cuanto a comprensión lectora, en concreto de 26 puntos en cuanto al aumento de percentiles (el valor más elevado de los métodos seleccionados en este apartado del trabajo) y además, se aumenta también de

manera considerable la fluidez lectora. Aún obteniendo esta valoración la existencia de evidencia sigue siendo baja.

Tabla 5. Valoración del PALS

Intervention Effectiveness Rating ?

Student Outcome	Improvement Index (percentile gain for average student)	Effectiveness RATING	Extent Of Evidence
Reading comprehension	26		Small
Reading fluency	14		Small
Mathematics achievement	9		Small

Institute of Education Sciences, s.f

Para concluir este apartado, sería interesante resaltar que existen pocos tratamientos que funcionen, es decir, pocos métodos que tengan un impacto grande en cuanto al rendimiento lector. Si bien es cierto que algunos de los métodos de intervención que se han desarrollado en este punto del trabajo muestran mejoras en el rendimiento de algunas de las habilidades necesarias para la lectura, siguen siendo pocos los métodos que tengan en consideración la mejora de la totalidad de dichas habilidades, trabajando de esta manera los aspectos que interfieren para una buena eficiencia lectora: la velocidad (fluidez en decodificación) y la comprensión lectora. Además, aún valorando muy positivamente la intervención con estos cuatro métodos, al presentar un impacto positivo en el rendimiento lector de los alumnos, hay que tener en cuenta que la existencia de evidencia es baja en todos los estudios realizados para valorar la eficacia de dichos métodos de intervención. Habría que realizar por lo tanto, estudios en los que se valorara el progreso de una muestra mayor de 350 alumnos, para poder afirmar que un determinado método es considerado muy beneficioso para los alumnos con dificultades, ya que lo abala una evidencia media-grande, según el WWC.

4.8 El Proyecto *Binding*

El Proyecto *Binding* nace en la Universidad de Barcelona, y en concreto, surge a partir del trabajo de distintos profesores del grupo MALLA ². Estos profesionales, empezaron a investigar qué métodos eran los más eficientes para enseñar a leer. Partieron de una búsqueda intensiva de información y concluyeron que (Sopena, 2013):

- Gracias a la elaboración de estudios en diversos países, se conoce que entre un 25% y un 44% de los niños acaban la Educación Primaria por debajo del nivel más básico de comprensión lectora.
- Las dificultades lectoras son consideradas la principal causa de fracaso escolar, y además, éstas pueden generar problemas emocionales y de marginación social.
- Existe un falso mito que no ha sido demostrado que relaciona la capacidad de comprensión lectora con la capacidad general de inteligencia, que viene determinada a la vez por factores genéticos que la hacen inmutable. Esta concepción provoca en algunas situaciones, que no se contemple una posible intervención.
- En la comprensión lectora interfieren muchos procesos cognitivos, y en el caso de que en uno de ellos exista un déficit, puede producirse un descenso importante en la capacidad de comprensión, aunque el resto de elementos cognitivos estén en perfecto estado.
- Si se cuenta con un buen diagnóstico, y por lo tanto, con unas herramientas adecuadas para identificar las dificultades a nivel lector, se podrán diseñar intervenciones orientadas a la mejora de las habilidades de los alumnos.
- Las recientes investigaciones aseguran que se pueden realizar intervenciones y obtener con ellas unos sorprendentes buenos resultados.
- Estudios longitudinales que se han realizado concluyen que más del 80% de los niños que ya muestran dificultades en el primer curso de la Educación Primaria, seguirán teniendo dichos problemas a lo largo de su vida académica, hipotecando de manera grave, por un lado su rendimiento académico, y por otro lado, y con vistas al futuro, sus posibilidades laborales.

² El Grupo MALLA pertenece a la Universidad de Barcelona y se creó con el objetivo de reunir a investigadores de la Universidad interesados en las dificultades de aprendizaje.

A partir de estas consideraciones, el Proyecto *Binding* pone especial atención en la detección de las dificultades lectoras. De esta manera, se basa en un modelo de clasificación dimensional. Este modelo está basado en la existencia de dimensiones, es decir, que valora que los alumnos se encuentran en un continuo. Es por esto que no contempla que los alumnos tengan diferencias cualitativas (unos muestran dificultades y otros no), sino que está centrado en identificar las diferencias cuantitativas (valorar las dificultades individuales de cada niño en función del grado de severidad). De este modo, todos los niños pueden recibir una intervención, no sólo los que han sido diagnosticados, ya sea de dislexia o de Trastorno Específico del Lenguaje. Este modelo se contrapone al basado en la clasificación categórica, que establece categorías diferenciales entre el alumnado. De esta manera, los alumnos, o pertenecen a un grupo (al de alumnos con dificultades) o pertenecen a otro (al de alumnos que tienen un buen rendimiento). Pero entonces nos preguntamos, ¿dónde situamos el punto o criterio de corte que nos haga clasificar al alumnado en un grupo o en otro? Si bien es cierto que este punto de corte no puede ser tan rígido como el que se utiliza en las clasificaciones categóricas, es necesario establecer un punto dentro del continuo a partir del cual se identifique a los alumnos que muestran más dificultades en el rendimiento lector. El Proyecto *Binding* ha estipulado este punto de referencia en el percentil 30. Para realizar dicho diagnóstico, este método utiliza la aplicación de *screenings*, con el objetivo de identificar o predecir cuantos estudiantes pueden encontrarse en una situación de riesgo de fracaso académico. Estas pruebas son muy breves y se aplican a todo el alumnado.

El método *Binding* se basa en la aplicación y adaptación de una metodología respaldada por los enfoques actuales para la mejora de la lectura. Esta metodología recibe el nombre de *Response To Intervention* (RTI en adelante). Se trata de un método aplicado en las escuelas para identificar estudiantes con riesgo de fracaso académico, monitorizar su progreso en el aprendizaje, aportar intervenciones basadas en la evidencia y ajustar la naturaleza y la intensidad de las intervenciones según el grado de respuesta del niño (Fletcher y Vaughn, 2009). Es decir, es una metodología de intervención jerarquizada que se organiza por niveles, se empieza en un nivel de prevención, viendo y controlando el progreso de los alumnos y además, al mismo tiempo, se realiza también una intervención. Se trata por eso de un modelo pragmático, que va a buscar soluciones en la misma práctica, valorando como se va beneficiando el alumno de la instrucción que se le está dando, es decir, como responde a la intervención. La dinámica del RTI funciona de la siguiente manera (ver figura 2): todo el alumnado empieza en el nivel 1 (*Tier 1*) y recibe la instrucción

del educador. En este nivel no se contempla que un niño no responda a la intervención como consecuencia de una mala instrucción, ya que la instrucción que ofrece el educador ha sido validada y probada científicamente. Es por eso que en el caso de que un alumno no responda bien en este nivel, se le pasa al nivel 2 (*Tier 2*). En este segundo nivel cambia la instrucción y se trabaja en grupos más reducidos. Además, se introduce el uso de otras herramientas como pueden ser las tecnologías. En el caso de que un alumno muestre mejoras en dicho nivel, se le vuelve a pasar al *Tier 1*, ya que se puede dar el caso de haber detectado un falso positivo (alumnos que se han valorado como niños con dificultades sin tenerlas). Por lo contrario, también se puede dar el caso de que un alumno siga sin responder en el *Tier 2*. Es entonces cuando éste pasa al *Tier 3*, en el que recibe una intervención más intensa.

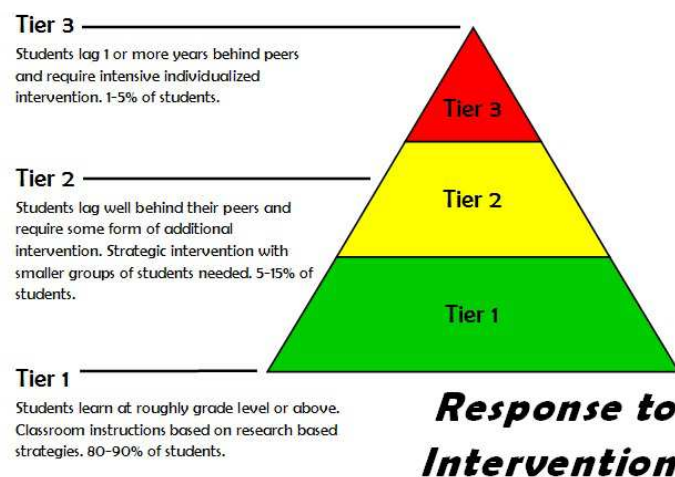


Figura 2. Niveles del RTI. St. Croix Central, school district.

http://www.scc.k12.wi.us/district/ds_rti.cfm

El Proyecto *Binding* ha sido creado para intervenir con niños de siete a diecisiete años. Se trata de un método muy bien valorado hasta el momento, ya que, los resultados obtenidos a partir de dos estudios son muy esperanzadores. De hecho, los resultados en cuanto a decodificación y comprensión, se pueden comparar con los resultados obtenidos por las tres mejores metodologías de intervención que se llevan a cabo actualmente, según el What Works Clearinghouse (Sopena, 2013). Además, en estos dos estudios, la muestra que se ha utilizado para valorar la efectividad del Proyecto *Binding* ha sido de 853 niños en un estudio y 795 en el otro, hecho que hace que se pueda hablar de la existencia de una evidencia media-alta.

4.9 Las dificultades en la lectura y el estado socioemocional

El Proyecto *Binding* da mucha importancia a la mejora del rendimiento lector, pero también valora muy positivamente la intervención para lograr mejoras en cuanto al estado socioemocional de los niños que presentan dificultades en la lectura. Varios

estudios longitudinales, como el realizado por Wilson, Armstrong, Furrrie y Walcot (2009), han observado que los sujetos que presentan dificultades en la adquisición de la lectura, también tienen unos altos índices en cuanto a problemáticas mentales, tales como depresión, ansiedad y hasta pensamientos suicidas (ver tabla 6).

Tabla 6. Trastornos mentales asociados a las dificultades lectoras

Table 1
Percentage Reporting the Selected Mental Health Variables by Sex and Age Group for the Two Populations

Sex	Mental Health Variables	15–44 Years		15–21 Years		22–29 Years		30–44 Years	
		PWOD (n = 14,278)	PWLD (n = 670)	PWOD (n = 3,100)	PWLD (n = 244)	PWOD (n = 3,394)	PWLD (n = 161)	PWOD (n = 7,784)	PWLD (n = 265)
Both sexes									
	Distress	22.6	54.8***	31.3	53.6***	22.9	57.0***	18.8	54.6***
	Depression	10.2	24.1***	7.4	14.6***	11.2	20.7***	10.9	36.3***
	Anxiety disorders	10.1	25.8***	9.7	20.4***	10.2	27.0***	10.3	31.0***
	Professional consultation	19.5	43.6***	14.4	35.0***	19.4	46.0***	21.6	51.3***
	Suicidal thoughts	11.7	33.4***	12.0	24.7***	13.6	37.6***	10.7	40.2***
	Self-assessed poor or fair mental health	4.5	20.7***	4.6	15.1***	3.7	22.0***	4.8	25.9***

Wilson et al., 2009

Con estos resultados se abre un debate: ¿son las dificultades lectoras las que producen problemáticas a nivel mental o es al revés? El Proyecto *Binding*, basado en varios estudios como el que se ha citado o el realizado por Mammarella, Ghisi, Bomba, Bottesi, Caviola, Broggi y Nacinovich (2014) entre otros, parte de la idea de que todos los niños tienen ganas de aprender y si no lo consiguen es porque los educadores no los hemos cuidado lo suficiente. Esto es lo que les puede provocar la aparición de problemas a nivel socioemocional, que una vez se han consolidado, se pueden interpretar como la causa primera de que no sepan leer, sin que sea así (Ruíz, 2015). Además, se ha valorado que estos problemas relacionados con el estado socioemocional causados por las dificultades lectoras, van en aumento en los casos en los que los niños no reciben una intervención adecuada.

5. Fundamentación metodológica

En el presente apartado se pretende relatar como ha sido el proceso llevado a cabo para la elaboración de este trabajo de fin de máster.

En primer lugar, al tener que elegir la temática para elaborar este trabajo, decidí como se ha contado anteriormente, centrarme en una experiencia práctica y laboral que estaba viviendo en el momento del inicio del mismo. De esta manera, y tal y como se ha mencionado, la propuesta de intervención que aquí se presenta nace a raíz de la necesidad por parte de un colegio de Barcelona de mejorar los resultados de los niños en relación a la competencia lectora, y en concreto, de la necesidad de encontrar un método que ayudara tanto a los alumnos que, aunque progresaban e

iban adquiriendo un buen rendimiento lector, requerían de una metodología que les facilitara el correcto desarrollo de dicha competencia, como a los alumnos que al presentar dificultades en alguno de los procesos necesarios para la lectura, requerían de una atención más individualizada y personalizada. Dentro de este grupo de alumnos con dificultades lectoras se encuentra Pol, un niño de seis años con TEL.

El Departamento de Orientación Psicopedagógica del centro, del cual formo parte, me propuso, dado mis estudios en Pedagogía, formarme en el Proyecto *Binding*, para poder implementar dicho método en el colegio durante este curso 2014-2015. Para ello me he estado formando en este método de intervención en la Universidad de Barcelona, cursando el Postgrado impartido por los creadores e impulsores del Proyecto *Binding*.

Una vez se inició la implementación de este método, se hizo una valoración objetiva, a través de la aplicación de unas pruebas diagnósticas, de los niños y niñas que presentaban mayores dificultades en el proceso de adquisición de la competencia lectora. Al identificar a estos alumnos, y siguiendo las consideraciones del Proyecto *Binding*, se inició la intervención individualizada con dichos alumnos. Esta fue la manera en como llegué al tema central del trabajo, es decir, cuando determiné el qué (temática de estudio). En el momento en el que ubiqué la temática, empecé a diseñar como sería el proceso de elaboración del trabajo, es decir, desarrollé el cómo hacerlo. En un primer lugar, hice una investigación y recopilación de información para poder conocer el estado de la cuestión, y a partir de allí, concretar el que sería el marco teórico. Esta recopilación la hice a partir de distinta bibliografía y también a partir de los conocimientos y documentos que se me facilitaron en el Posgrado de “Detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje: introducción al Proyecto *Binding*”. Paralelamente a esta investigación más teórica, empecé a informarme sobre el caso de Pol, hablando con su tutora y extrayendo la información que necesitaba de los informes escolares con los que contaba el centro. Durante todo este período de búsqueda de información, se estuvo realizando de manera simultánea la intervención con el alumno, facilitándome de esta manera el trabajo al ir comprendiendo poco a poco las características del alumno y pudiendo adaptar tanto mis ayudas como el propio Proyecto *Binding* a sus necesidades.

Los resultados de esta intervención se han obtenido partiendo de distintas técnicas de recogida de datos, ya que se ha creído necesario triangular dichos datos para valorar la efectividad del método propuesto. En primer lugar, se ha utilizado la técnica de la observación, en la que a partir del registro de anotaciones, he podido ir valorando los resultados a nivel cualitativo (actitud de Pol, motivación, ...), en segundo lugar, también se ha realizado una entrevista con la familia de acogida de

Pol, con las que se ha corroborado la información obtenida a partir de los registros de las observaciones, y finalmente, para obtener resultados a nivel cuantitativo, se le han administrado al alumno las mismas pruebas que se le pasaron para hacer el diagnóstico inicial, obteniendo así los resultados en cuanto a rendimiento lector, comparados con los datos obtenidos de la primera valoración del alumno.

La metodología empleada en la intervención psicopedagógica realizada con Pol se ha basado en varias teorías que se consideran fundamentales tanto desde el Proyecto *Binding*, como desde el centro educativo donde se ha realizado, para el refuerzo a la enseñanza de la lectura. En primer lugar, se ha trabajado en la línea de la construcción de puentes cognitivos en los alumnos entre los aprendizajes nuevos y los previos, es decir, se ha intervenido potenciando y favoreciendo el aprendizaje significativo. Según Rodríguez (2004), se trata de un proceso a partir del cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con los conocimientos previos de esa persona. En el caso de la intervención que aquí se narra, se ha tratado de buscar la manera de ir construyendo y entrenando las habilidades requeridas para la lectura, relacionando los nuevos contenidos a aprender, como puede ser el caso de la lectura de monosílabos, con aprendizajes previos, como puede ser la asociación fonema-grafema o la lectura de letras. En segundo lugar, se puede considerar que se ha llevado a cabo una metodología fundamentada en la Zona Proximal de Desarrollo planteada por Vygotski. Tal y como plantea este autor, esta zona es la distancia que se sitúa entre el nivel real de desarrollo del alumno y el nivel posible al que puede llegar con ayuda. Es decir, se trata de descubrir el potencial de aprendizaje del alumno, a través de la propuesta de tareas cada vez más complejas, que en un primer momento, el alumno realiza con el tutor o educador, y poco a poco a medida que se le va capacitando, se va retirando dicha ayuda (Ossadón y Castillo, 2006). En la intervención realizada, ha sido muy útil esta manera de trabajar, ya que ha aportado al alumno motivación y confianza en sí mismo, favoreciendo a la vez el aumento de su autoestima. En la práctica, esta teoría se ha traducido en la técnica del andamiaje, que consiste en brindar apoyo al alumno para realizar tareas que en un primer momento no puede realizar de manera autónoma, para que coja seguridad y pueda, más adelante, realizarlas sin apoyos (Ossadón y Castillo, 2006). Dicho con otras palabras, consiste en ofrecer al alumno el apoyo y el control de los aspectos de la tarea que superan sus capacidades. Esta concepción está estrechamente relacionada con el aprendizaje de la autorregulación, es decir, con el reconocimiento de la capacidad que los alumnos adquieren para orientar su propia conducta (Hederich y López, 2010). Toda esta metodología se basa en situar al alumno como centro de su proceso de aprendizaje, a la vez que se le considera el responsable último de dicho

proceso, confiando en sus capacidades. En tercer lugar, también se puede definir la metodología emprada como una metodología lúdica, basada en el aprendizaje a través del juego. A pesar de que en la intervención que se ha llevado a cabo, el alumno tenía que realizar una serie de ejercicios al día, se le han planteado como juegos mediante el uso del ordenador, hecho que ha favorecido su motivación. Además, esta metodología lúdica también ha estado muy presente en las actividades en las que se ha involucrado a todo grupo clase y en los juegos cooperativos. El aprendizaje cooperativo que se acaba de mencionar es otra de las metodologías utilizadas, y consiste en la creación de grupos reducidos en los que se trabaja con el objetivo de alcanzar metas comunes. Gracias a la creación de estas situaciones, se permite a los alumnos obtener resultados beneficiosos para ellos mismos pero también para el resto del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Es a partir del aprendizaje cooperativo que se consigue, a través de la interacción entre iguales, aumentar el logro de los alumnos, mejorar sus relaciones intergrupales, mejorar también la aceptación de los alumnos con más dificultades y aumentar la autoestima de todos los niños y niñas (Slavin y Johnson, 1999). Además, Gaité (2014) asegura que recurriendo al juego a la hora de enseñar se consigue un aprendizaje sumamente eficaz, ya que a través de éste el alumno descubre el mundo y las cosas, y además, se socializa, se recrea, se manifiesta de manera espontánea y toma decisiones. El uso de ordenadores ha permitido que se pueda considerar que se ha realizado un aprendizaje a través de las nuevas tecnologías, y en concreto, mediante el uso de una plataforma virtual también denominada entorno virtual de aprendizaje. El uso del ordenador otorga al alumno un rol activo y participativo, además de favorecer el aprendizaje centrado en el alumno, antes mencionado. De hecho, al aprender a través de las nuevas tecnologías proporciona a los alumnos: la capacidad de integrar y retener la información, facilitando la comprensión de lo que se ha aprendido de manera integral y dinámica, desarrollar habilidades de aprendizaje significativo y desarrollar habilidades que se convertirán en competencias perdurables (Esteve y Gisbert, 2011).

6. Desarrollo de la intervención psicopedagógica

6.1 Introducción

La intervención que aquí se presenta se enmarca dentro de un colegio concertado de Barcelona que cuenta con alumnos de Educación Infantil y Primaria. Es un centro educativo de una sola línea con una larga tradición pedagógica de más de cincuenta años. Cuenta también con un claustro muy cohesionado, participativo y estable, con inquietudes innovadoras.

La propuesta de intervención que se describirá en este apartado está relacionada con la mejora de la eficiencia lectora. Se trata de una necesidad planteada por el centro a raíz de una situación concreta, que se detallará a continuación. En este centro desde hace cuatro años se utilizaban unas pruebas de eficiencia lectora, en concreto una prueba de velocidad lectora elaborada por el propio Departamento de Orientación Psicopedagógica del centro y una prueba de comprensión lectora llamada ACL, para valorar la evolución en lectura de los niños de Educación Primaria a lo largo de su escolarización en el colegio. Cada año, al analizar los resultados se constataba que los alumnos tenían una buena comprensión lectora, pero una baja velocidad lectora y por lo tanto una baja eficiencia sobre todo al finalizar Ciclo Inicial. Estos resultados causaban en el claustro mucho desconcierto, ya que siempre se había potenciado la lectura en el colegio con la biblioteca o el apadrinamiento lector, entre otras actividades. Se fomentaba la lectura ofreciendo a los niños la oportunidad de elegir un libro de dicha biblioteca una vez por semana, llevárselo a casa, leerlo y después realizar un comentario y valoración del mismo. A pesar de esta apuesta por la lectura, se veía que los alumnos, al finalizar toda su escolarización en la Educación Primaria, seguían teniendo un buen nivel de comprensión y un buen hábito lector, pero no habían mejorado su velocidad o fluidez lectora. Por lo tanto, no se podía hablar de niños que tuvieran unos buenos resultados en cuanto a eficiencia lectora. Parecía entonces que los niños se habían estancado, y por lo tanto, no había habido una evolución de esta eficiencia lectora. De hecho, se vio que, aún obteniendo unos buenos resultados en comprensión en las pruebas que se les administraba, al no tener una buena eficiencia lectora, los alumnos tenían dificultades en otras asignaturas. Es decir, les perjudicaba un poco en la velocidad a la hora de resolver problemas o les ocasionaba una lentitud al extraer información y hacer resúmenes, entre otras problemáticas. Además, otra de las observaciones y valoraciones que se realizaron fue que los alumnos con dificultades en el área de lengua, no mejoraban ni en el Ciclo Medio ni en el Ciclo Superior, sino que iban arrastrando dichas dificultades durante toda la Educación Primaria. Es entonces cuando el claustro comenzó a valorar la importancia de la eficiencia lectora. Se planteó en ese momento incidir en esta velocidad o fluidez lectora sin olvidar la importancia de trabajar la comprensión lectora. Se propuso potenciar la velocidad, empezando por buscar indicadores para hacer una evaluación objetiva de los resultados. Paralelamente, se pusieron en contacto con el colegio los responsables del Proyecto *Binding*, un método nacido en la Universidad de Barcelona y basado en la mejora del rendimiento lector. El centro valoró entonces la propuesta que se les hacía desde el Proyecto para formar parte del mismo. Se trata de un método que parte del

entrenamiento para la mejora de la eficiencia lectora en niños con necesidades educativas especiales, tales como la dislexia u otras dificultades en los procesos que intervienen en la lectura. Pero no se trata de un método sólo dirigido a estos alumnos, sino que es generalizable a todos los niños y niñas para la estimulación en la adquisición de la competencia lectora.

Se decidió entonces implementar el Proyecto *Binding*, el método escolar del cuál recibe el nombre de *Petit Binding*, en el Ciclo Inicial, y en concreto, en el momento del inicio de la lectura, es decir, en primero de Primaria.

Durante este curso escolar 2014-2015, este método se ha implementado para todo el alumnado de primero de Primaria, pero mi participación en el proyecto se ha centrado en la intervención con cinco niños en concreto, los que presentaban mayores dificultades en el proceso de adquisición de la competencia lectora (los que se encontraban en los niveles de atención individualizada definidos en el método RTI anteriormente desarrollado). Entre estos alumnos que necesitaban de una atención más individualizada se encuentra Pol, un niño con TEL, que será el protagonista de este Trabajo fin de Máster.

En este apartado de desarrollo de la intervención psicopedagógica, se describirá en primer lugar, el caso del niño al cuál se dirige dicha intervención, tratando aspectos como su trayectoria educativa, el diagnóstico psicoeducativo y su situación familiar. En segundo lugar, se citaran los objetivos que se propusieron antes de empezar la intervención. Seguidamente, se describirá la metodología emprada a la hora de poner en práctica la intervención, centrandó el relato en describir el proceso por el que se pasó para llegar a la aplicación del método *Binding*, y cómo se implementó este método en el colegio. Como cuarto punto, se detallarán las actividades de intervención que se han llevado a cabo, relatando las tareas realizadas en el colegio de manera individualizada, las tareas realizadas con todo el grupo aula y las tareas realizadas con la familia. Y finalmente, se describirá el proceso de evaluación, es decir, cómo se evaluaron los resultados para corroborar la consecución de los objetivos o por el contrario, la necesidad de realizar modificaciones para poder adquirir dichos objetivos.

6.2 Descripción del caso

Pol es un niño de seis años que, en el actual curso 2014-2015, se encuentra realizando primero de Primaria. Es un niño muy sociable y se considera que no tiene dificultades a la hora de relacionarse con sus compañeros, es decir, con sus iguales ni con el profesorado y otro personal no docente del colegio. La intervención se

plantea al valorar que Pol no ha hecho un buen proceso de aprendizaje de la lectura, hecho que le está dificultando la consecución de los objetivos y adquisición de las competencias propuestas para el curso de primero de Primaria.

Situación familiar

Pol nació en un contexto familiar muy desestructurado, ya que tuvo una ausencia de la figura paterna, al no conocer nunca a su padre, y su madre sigue padeciendo actualmente graves problemas de personalidad, hecho que le ha ocasionado la necesidad de ingresar en un centro hospitalario. Antes de ingresar, la madre de Pol vivía en casa de la abuela materna del niño y eran ellas dos las que actuaban como agentes educativos del mismo. Esto fue así hasta que la situación de la madre fue cada vez más preocupante, llegando a causar un abandono y diversas situaciones negligentes respecto a su hijo, hecho que hizo que tanto la abuela como el colegio dieran la alerta a Servicios Sociales. Estos se encargaron de analizar los indicadores que verbalizaron tanto los profesores de Pol como su abuela, y detallaron que este niño presentaba una falta de higiene, el uso de ropa inapropiada al clima, trastornos del comportamiento a raíz de un entorno poco estimulante (al haber recibido actitudes de indiferencia), una falta de dedicación y atención en las necesidades afectivas y educativas mínimas y además, una falta de disciplina correctora positiva. Otros indicadores que valoraron en el colegio fueron un bajo rendimiento escolar y la realización de conductas demasiado infantiles. La madre biológica de Pol, aunque intentó hacerse cargo de él, tuvo que renunciar a la guarda protectora de su hijo, una vez los Servicios Sociales le propusieron que, para beneficio de Pol, sería otra familia la que se haría cargo de su guarda. De esta manera, la tutela de Pol, quedó depositada provisionalmente en la Administración, en concreto, en la Generalitat de Cataluña, mediante la DGAIA (Dirección General de Atención a la Infancia y a la Adolescencia), que es el organismo que se encarga de la protección de los menores desamparados de Cataluña. El EAIA (Equipo de Atención a la Infancia y a la Adolescencia) que fue el encargado de llevar el caso de Pol y valorar su situación para ver si se encontraba en una situación de desamparo, tuvo que proponer una medida de protección al llegar a la conclusión, después de seis meses desde la apertura del expediente, de que el niño tenía que salir de su núcleo familiar. Se estudiaron entonces las posibles medidas que se podían tomar, empezando por la posibilidad de que la responsabilidad de la guarda de Pol fuera para un familiar suyo, ya que uno de los principios básicos de la protección a la infancia es que se tiene que velar por el interés superior del menor (mantener su identidad). Se valoró el hecho de que fuera la abuela la que se encargara de su nieto, pero se desestimó esta propuesta al ver que la madre de Pol convivía con la abuela, cuando el centro

hospitalario le posibilitaba el hecho de salir de allí durante unos días. Se estudió entonces la situación de más familiares, ya que se quería evitar que Pol tuviera que recibir la medida de un acogimiento simple en un centro de acogida o en una familia aliena, y por lo tanto, desconocida para él. Después de varias entrevistas con familiares, se consideró que una prima de la madre estaba preparada para hacerse cargo de la guarda del niño y además estaba dispuesta a hacerlo. Así fue como Pol llegó a la familia con la que convive actualmente, una familia compuesta por tres miembros: la madre, el padre y una niña de nueve años que padece una enfermedad rara. Fue entonces, al otorgar la guarda de Pol a dicha familia, cuando consideraron la posibilidad de escolarizar al niño en otro colegio, ya que valoraron la necesidad de encontrar una escuela que se adecuara más a las necesidades que presentaba Pol. Pensaron en ese momento en la posibilidad de escolarizar al niño en el mismo colegio ordinario que su otra hija, ya que además de facilitarles la creación de vínculos entre los dos niños, se trataba de un colegio pequeño de una sola línea y que podía ayudarle en el proceso de adaptación a su nueva situación.

Actualmente, Pol sigue escolarizado en este centro educativo, ha creado vínculos afectivos con su familia de acogida y tiene la oportunidad de visitar a su madre una hora a la semana. No hay que olvidar que se trata de una situación provisional, ya que en el momento en el que se considere que la madre de Pol está capacitada para hacerse cargo de su hijo, se le devolverá la tutela y la guarda del mismo.

Se ha descrito la situación familiar de Pol ya que se considera que ésta ha marcado mucho el diagnóstico que más tarde se va a describir. El hecho de que Pol no recibiera unos adecuados cuidados y tuviera una falta de estimulación en cuanto a pocas conversaciones con él, al no leerle cuentos o al no escucharle ni tener la oportunidad de expresarse, entre otras faltas de atención, ha contribuido a que este niño presente las dificultades a nivel de aprendizaje, y más en concreto, a nivel de lectura y lenguaje, que ahora se detallaran. Como describe Feldman (2006), el lenguaje que los preescolares escuchan en el hogar tiene, según un estudio de los psicólogos Betty Hart y Todd Risley (1995, citado en Feldman, 2006), profundas repercusiones para el futuro éxito cognoscitivo. En este estudio vieron, entre otros hallazgos, que para la edad de cuatro años, los hijos de familias que recibían asistencia social, probablemente habían sido expuestos a unos 13 millones de palabras menos que los hijos de familias clasificadas como profesionales. Además, tal y como afirma Wolf (2008), el aprendizaje de la lectura se inicia en el momento en el que se le lee un cuento a un niño, de hecho, la frecuencia en la que esto suceda a lo largo de los primeros cinco años de vida, es uno de los mejores índices de predicción de la capacidad de lectura posterior.

Trayectoria educativa

Durante la escolarización de Pol en su antiguo colegio, en el que estuvo cursando los dos primeros cursos de Educación Infantil (P3 y P4), tuvo un absentismo escolar reiterado. Es decir, a pesar de estar escolarizado, no asistía al colegio, llegando a ocasionarle una falta de interacción con sus iguales y una poca estabilidad y falta de hábitos en su día a día. En el momento en el que, como se ha descrito anteriormente, se sacó a Pol del núcleo familiar para mejorar su situación y recibir la atención y cuidados que él necesitaba, el niño cambió de colegio. Pasó de una escuela de tres líneas con muchos alumnos y con un claustro también muy numeroso, a una escuela de una sola línea con un trato muy personal y una atención individualizada, en la que los profesores y el personal no docente conoce a todo el alumnado. Además, tal y como se ha explicado, la decisión de escolarizar a Pol en este centro educativo la tomó la familia con la que está conviviendo actualmente, ya que consideraron que era un centro en el que el niño se podría integrar con normalidad y también porque pensaron que el hecho de compartir colegio con la niña de dicha familia, no sólo les facilitaría la dinámica familiar, sino que además sería beneficioso para ambos niños. El cambio de colegio se produjo en el curso en el que Pol empezó P5, es decir, el último curso de Educación Infantil.

Diagnóstico psicopedagógico

El diagnóstico que se le ha hecho a Pol ha concluido que sus dificultades a nivel de aprendizaje pueden ser causadas por un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Esta valoración se realizó a principios del actual curso, es decir, a principios del curso 2014-2015 en el que Pol está cursando primero de Primaria. Aún así, desde el inicio de su escolarización en este centro en P5 (el pasado curso), se han estado identificando y valorando las dificultades que presentaba este alumno. Estas dificultades son:

- **Baja comprensión:** presentaba limitaciones a la hora de comprender lo que se le decía o a la hora de interpretar órdenes de manera oral.
- **Problemas en la decodificación:** Pol tenía dificultades a la hora de realizar tareas como identificar palabras que empezaran por un sonido determinado. En P5, se trabajan los sonidos seguros y se pide a los niños que relacionen los sonidos aprendidos con palabras que contengan ese mismo fonema, tarea que suponía un gran esfuerzo para dicho alumno.

- Vocabulario muy pobre: para la edad de seis años, tal y como describe Feldman (2006), los niños tienen un promedio de vocabulario de alrededor de 14.000 palabras. Además, para conseguir la adquisición de este número de palabras, los niños consiguen aprender casi una nueva palabra cada dos horas, las veinticuatro horas del día. Pol en cambio, presentaba dificultades a la hora de adquirir vocabulario nuevo, también por el hecho de que su lengua materna hasta ese momento había sido la lengua castellana y ahora sus aprendizajes le requerían un nivel de lengua catalana que él no había asumido.
- Dificultades en la caligrafía: Pol tiene un trazo irregular y discontinuo, hecho que le ocasiona una dificultad a la hora de realizar tareas de escritura, ya sean, actividades guiadas en las que hay que repasar las líneas que se proporcionan o tareas sin pautas en las que el alumno tiene que escribir lo que se le propone. En este curso, Pol no presenta problemas en la escritura ya que no es un aprendizaje que se evalué con mucho detenimiento, sino que al tratarse de escritura natural, no se valoran los errores ni faltas ortográficas, sino que se da importancia a que el alumno coja confianza y seguridad a la hora de expresar de forma escrita sus opiniones, intereses, sugerencias,...
- Falta de concentración y de atención: el tiempo de atención que Pol podía dedicar a una tarea era muy reducido, mostrándose nervioso e impaciente para terminar las actividades rápidamente. Además, este corto tiempo que le dedicaba a las tareas era de poca calidad, ya que no mostraba interés para comprender y para participar en las actividades que le requerían concentración y puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos.

Todas estas dificultades descritas, aunque ya se habían observado y eran conocidas por parte de la tutora y del Departamento de Orientación Psicopedagógica del centro, se agravaron al empezar la Educación Primaria. Este hecho se justifica porque en Educación Infantil los aprendizajes y contenidos son mucho más globales, y en cambio, en Educación Primaria, los contenidos están estructurados por asignaturas y son más específicos. Además, Pol se encontró con el inicio del aprendizaje de la lectura, un proceso dificultoso que le requería todas esas habilidades y aptitudes que él no tenía, es decir, un proceso que, para ser exitoso, necesitaba que se hubieran superado las dificultades que él presentaba. Esta problemática hizo que Pol se desmotivara a la hora de aprender a leer, ya que era

consciente de que tenía muchas dificultades y además, hizo también que empezara a bajar su rendimiento escolar en todas las áreas, como consecuencia, por un lado de esta frustración y poca motivación, y por otro lado, por las dificultades que tenía para entender lo que se le pedía y realizar exitosamente las tareas que se le requerían.

Retomando la definición del TEL recogida en el anterior apartado del presente trabajo, se precisa en este momento realizar algunas puntualizaciones. Tal y como se ha descrito, hay factores de exclusión en dicha definición, entre los que se encuentran los trastornos emocionales y la ausencia de exposición por privación al lenguaje. El primero de los factores, no se ha considerado relevante en el caso de Pol ya que, a pesar de que se pueda intuir que un niño que ha vivido una situación de desamparo y una posterior acogida en otro núcleo familiar pueda haber desarrollado trastornos emocionales, en el caso de Pol no se ha identificado esta problemática. El Departamento de Orientación Psicopedagógica del centro educativo y los diversos profesionales que siguen su caso, dictaminaron que se trata de un niño que ha desarrollado una gran capacidad de resiliencia, es decir, que ha sido capaz de desarrollarse psicológicamente con normalidad a pesar de vivir en contextos de riesgo (Uriarte,2005). Además, también valoraron que la acogida que se ha llevado a cabo con Pol ha sido muy beneficiosa para él, ya que se le ha dado la oportunidad de convivir con personas a las que él ya conocía, al formar parte de su familia extensa, que le aceptan y le dan todas las atenciones que él requiere, pero conservando a la vez el contacto y las visitas regulares con su madre biológica. Y el segundo de los factores, relacionado con la ausencia de exposición por privación al lenguaje, tampoco ha supuesto una problemática para Pol, ya que, a pesar de la situación familiar descrita en la que no existía estimulación en el lenguaje, ni la creación situaciones afectivas y de conversación, el papel de la abuela fue muy importante. Si bien es cierto que durante los primeros años de vida sí que existió esta ausencia en la estimulación del lenguaje, una vez se diagnosticaron los problemas psicológicos de la madre de Pol, su abuela se hizo cargo de su educación. De esta manera, se puede decir que a partir de los dos años de edad, Pol fue expuesto de manera normal al lenguaje, posibilitándole ocasiones de diálogo y la lectura de cuentos. De esta manera, el Equipo de Orientación Psicopedagógica del centro, al considerar que la intervención de la abuela del menor fue muy temprana, no ha valorado la ausencia de exposición por privación al lenguaje de los primeros años de vida del niño como un factor causal de sus dificultades lectoras.

6.3 Objetivos de la intervención

La intervención que se describe en este Trabajo fin de Máster tiene un objetivo general, que se traduce a la vez, en varios objetivos específicos.

El objetivo general de la intervención realizada con Pol ha sido **mejorar su eficacia lectora, detectando sus dificultades y adaptando la metodología para facilitarle el proceso de adquisición de la competencia lectora.**

Este objetivo principal se desglosa en otros objetivos específicos como son:

A nivel fonológico:

- ✓ Desarrollar una correcta conciencia fonológica.
- ✓ Mejorar la articulación de sonidos, adquiriendo más conciencia del aparato fonador (praxias).

A nivel morfológico:

- ✓ Reconocer en una frase los elementos que la componen.
- ✓ Identificar y aprender a respetar los signos de puntuación más básicos como el punto, la coma, el interrogante y la exclamación.

A nivel semántico:

- ✓ Ampliar el vocabulario.

Otros objetivos específicos:

- ✓ Mejorar su capacidad de atención y concentración.
- ✓ Reforzar la comprensión oral.
- ✓ Mejorar la comprensión lectora.
- ✓ Perfeccionar la caligrafía.
- ✓ Aumentar la autoestima del alumno, al capacitarle para realizar exitosamente las tareas y transmitirle confianza y seguridad en sí mismo.

6.4 Metodología

La intervención realizada con Pol ha durado un curso escolar y se ha dividido en tres etapas: un primer período de *screenings*, compuestos por una batería de pruebas, en el que se valoraron las habilidades lectoras de Pol para diagnosticar sus dificultades e identificar el punto del cual se partía, es decir, se hizo una evaluación inicial. Un segundo período fue la intervención propiamente dicha, en el que se realizaron sesiones regulares semanales con el alumno. Y finalmente, un período de

evaluación sumativa en el que se volvieron a administrar las mismas pruebas (*screenings*) a Pol para poder valorar los resultados y las posibles mejoras que se habían obtenido.

En este apartado de metodología se describirá cómo se hizo la intervención traducida en la sesiones con Pol, es decir, se desarrollará como se llevó a cabo el proceso en la segunda de las fases. La metodología emprada se ha basado en la suma de la metodología que propone el método *Binding*, con la metodología que el Departamento de Orientación Psicopedagógica del centro ha valorado como la adecuada para intervenir en el caso de Pol. Los profesionales y agentes educativos implicados en esta intervención han sido: la tutora, el Departamento de Orientación Psicopedagógica del centro, encargado de hacer las valoraciones y el seguimiento, un responsable del Proyecto *Binding*, que se ocupaba de hacer de conexión entre el colegio y el proyecto y a la vez, también participaba en las valoraciones y seguimiento, la familia extensa con la que convive el alumno actualmente y yo, como pedagoga que forma parte del Departamento de Orientación Psicopedagógica del centro, encargada de llevar a cabo las sesiones individuales con Pol.

La metodología que se ha utilizado para la intervención y que es propiamente la que describe el Proyecto *Binding* ha consistido, tal y como relata Josep María Sopena (2006), uno de sus promotores, en:

- Sesiones grupales con la tutora cuatro días a la semana (nivel 1 del método RTI): en estas sesiones se ha trabajado a partir de unos objetivos y actividades detalladas en un cuaderno que se le proporcionó a la maestra al inicio de la intervención. Las principales áreas que se han trabajado en estas sesiones han sido la decodificación, el lenguaje oral y la comprensión. Estas sesiones se estructuraban a partir de un programa de ordenador que hace las funciones de un *Power Point*, y se han dividido en dos tipos de actividades: unas en las que se han trabajado contenidos de decodificación, vocabulario, morfosintaxis, escritura y comprensión, y otras en las que se han propuesto juegos en los que se ha pedido la participación de todo el alumnado y que se han utilizado para asimilar los contenidos trabajados en la anteriores actividades.

- Juegos cooperativos: esta intervención también se ha realizado a nivel grupal con la maestra. Estas actividades han servido para lograr un mejor nivel de automatización de los contenidos explicados por la maestra en las distintas sesiones grupales. El objetivo de estos juegos también ha sido valorar qué alumnos requerían de una intervención más individualizada. En el caso de la intervención que se ha hecho con Pol, estos juegos cooperativos se han combinado con otra metodología cooperativa

para el aprendizaje de la lectura como es el apadrinamiento lector. Esta metodología parte de que la tutora, al valorar el nivel de rendimiento lector de los alumnos, forma parejas compuestas por un alumno que lee bien y otro que necesita ayuda para leer correctamente. Estos dos alumnos formaran una pareja que se ayudará mutuamente en todas las actividades, tanto en las propuestas en los juegos cooperativos del Proyecto *Binding*, como en las que se hagan en las clases a la hora de leer un fragmento, para mejorar su eficacia lectora.

- Entrenamiento extra (nivel 2 del método RTI): en este caso, se trata de las intervenciones individualizadas con los niños que presentan más dificultades en la adquisición de la competencia lectora. Estas sesiones son en las que he podido participar de manera más directa en la intervención realizada con Pol, ya que éstas han consistido en un trabajo con dicho alumno con sesiones diarias de un cuarto de hora aproximadamente (aunque al principio de la intervención las sesiones se alargaban, ya que su ritmo y velocidad lectora era muy bajo), durante seis meses. Estas sesiones se han hecho a partir de un programa de ordenador creado para entrenar de una manera mucho más intensiva la eficiencia lectora de aquellos niños que presentan más dificultades. Este programa se llama “*Ready to learn*”.

- Deberes en casa (nivel 3 del método RTI): en la metodología del Proyecto *Binding* se propone involucrar a las familias en este proceso de la mejora del rendimiento lector. De este modo, se da la oportunidad a las familias de los alumnos con más dificultades de formar parte de esta intervención a través de la realización de tareas específicas recogidas en un programa de ordenador (el mismo que se trabaja en la escuela de manera individualizada llamado “*Ready to learn*”). Se trata de que la familia dedique unos quince minutos diarios para resolver estas actividades con sus hijos. En el caso de Pol, debido a su situación familiar en la que convive con una niña con necesidades educativas especiales que requiere de mucha atención y cuidados por parte de sus padres y además, debido también al bajo nivel que presentaba el niño en la resolución de estas tareas, sumado a la poca confianza, falta de motivación y baja capacidad de concentración, el Equipo de Orientación Psicopedagógica del centro valoró que Pol realizaría en un primer momento sesiones individualizadas sólo en el colegio durante la jornada escolar. Se pensó que el hecho de realizar esta intervención en el colegio y más tarde en su casa, le crearía un sentimiento de frustración y haría que aumentara su desmotivación. De este modo, se empezó la intervención en el colegio y al ver los primeros progresos y al considerar que Pol había cogido más confianza en sí mismo, se propuso a la familia

de acogida del alumno, que se ocuparan de esta intervención en el ámbito familiar dos días a la semana.

Como se ha estado describiendo, toda la intervención hecha con Pol se ha basado en la metodología descrita en el Proyecto *Binding* pero haciendo modificaciones y adaptaciones de dicha metodología a las características y necesidades del alumno. Para ello, se han utilizado las evaluaciones regulares que se han hecho semanalmente para valorar los avances de Pol. Después de cada evaluación, es decir, de la observación de los resultados que proporciona el programa informático que se utiliza (en cuanto a velocidad en la decodificación), se han ido valorando posibles modificaciones. Una de estas modificaciones ha sido la anteriormente desarrollada sobre el papel de la familia en esta intervención. Además de esta leve modificación, también se adaptó a Pol el tiempo de cada una de las sesiones. Una vez se inició la intervención con Pol con las sesiones extras individualizadas, se vio que, aunque el alumno mostraba un potencial de aprendizaje que encajaba con esta metodología, sería necesario adaptar la duración de las sesiones, ya que, a pesar de que el niño mostraba interés por alguna de las actividades que más tarde se van a describir, se le hacía cansado, se mostraba muy inquieto y lloraba, porque tal y como argumentaba, ya no podía más. Esto hizo que durante dos meses aproximadamente, gracias a las posibilidades del programa informático del Proyecto *Binding*, sólo hiciéramos media sesión al día, guardando las actividades ya hechas y continuando la sesión al día siguiente. Poco a poco fuimos aumentando la duración de la actividad hasta que Pol, al ir superando sus dificultades e ir mejorando su velocidad lectora, consiguió poder empezar y terminar una sesión en un mismo día. La duración de dichas sesiones individualizadas fue variando a medida que el alumno empezaba a progresar. Una vez Pol comprendió la dinámica de las sesiones y superó su frustración al ver que había aprendido, el tiempo de intervención fue aproximadamente de quince minutos diarios. Se realizaban sesiones diarias individualizadas (cuatro días a la semana) porque Pol era uno de los alumnos que se encontraba por debajo del percentil treinta, y el método del Proyecto *Binding* estipula que se deben realizar este número de sesiones con dicho grupo de alumnos. Esta intervención se intentaba realizar en momentos en los que el alumno estuviera haciendo asignaturas relacionadas con la lengua y la lectura, ya que se pretendía que fuera una intervención complementaria a los aprendizajes del aula, pero que no se tradujera en una intervención alternativa que hiciera que el alumno saliera del aula en momentos en los que se estaban realizando otras tareas, evitando entorpecer así el aprendizaje en otras asignaturas.

Toda la intervención individualizada, en la que se va a centrar el siguiente apartado del trabajo que se está presentando, consta de varios niveles. Dichos niveles se ordenan en función de la complejidad, y el alumno ha ido avanzando en ellos a medida que se ha ido viendo un progreso en su competencia lectora. Esta evaluación regular la ha realizado el equipo compuesto por profesionales del centro y profesionales del Proyecto *Binding*, quiénes se encargaban de pasar al alumno de nivel dependiendo del tiempo (velocidad en decodificación) que se había registrado. En los momentos en los que el alumno mostraba un estancamiento en cuanto a su progresión en decodificación y velocidad, se estipulaba que dicho niño no debía avanzar de nivel y si aún siguiendo en el mismo nivel, no se observaba progresión, había la posibilidad de retroceder en los niveles, y volver a hacer ejercicios de niveles anteriores. En el siguiente apartado se van a describir las diferentes actividades que se iba encontrando el alumno en los diferentes niveles de la plataforma *Ready to learn* del Proyecto *Binding*.

6.5 Actividades de intervención

Todas las actividades realizadas con Pol en esta intervención se han centrado en el trabajo de la decodificación (elemento indispensable para una buena velocidad lectora), la adquisición de vocabulario, la memoria de trabajo y la atención y concentración.

La dinámica general de las actividades de intervención

Las actividades de intervención han sido muy parecidas a las actividades que hicieron los alumnos para los *screenings* o pruebas iniciales (que se van a describir posteriormente), ya que según los creadores del método, se trata de un entrenamiento lector. Aún así, a diferencia de los *screenings*, en los que había actividades en papel y actividades con el ordenador, estas actividades se han realizado todas con el ordenador y la plataforma de *Ready to learn*. Para entrar en esta herramienta informática, se debe acceder a través de internet en la página habilitada para ello e introducir el usuario y contraseña que el equipo del Proyecto *Binding* facilita al contratar su método. En la intervención, se han realizado actividades de distinta complejidad que variaban, tal y como se ha comentado anteriormente, según el nivel y la progresión del alumno. De esta manera, las actividades iniciales se centraban en el reconocimiento de las letras, es decir, en la asociación de grafema-fonema. Seguidamente, se iban introduciendo actividades con monosílabos de no palabras, o lo que es lo mismo, pseudopalabras (palabras inventadas). El hecho de que se utilicen palabras sin significado se justifica porque

de este modo, el alumno se esfuerza en decodificar cada una de las letras, sin usar estrategias como el reconocimiento de palabras que ya ha aprendido. De esta manera, se asegura que el alumno tenga una buena decodificación y que no reconozca sólo las palabras siguiendo esta estrategia, ya que su competencia lectora se limitaría entonces sólo al vocabulario que ya tiene interiorizado. Después de los monosílabos, se iban introduciendo bisílabos, trisílabos y así sucesivamente. Hasta que se introducían palabras reales, es decir, con significado. Finalmente, se introdujeron también pruebas de comprensión, en las que los niños tenían que leer palabras para seguidamente relacionarlas con la imagen correspondiente. A continuación se van a desarrollar los cuatro tipos de actividades que se acaban de citar. Las actividades que se van a describir tienen varios elementos en común, en primer lugar, son en lengua catalana (aunque este proyecto *Binding* también ha diseñado actividades en lengua castellana, la escuela dónde se ubica esta intervención tiene como lengua vehicular el catalán), en segundo lugar, en todas ellas se han usado las letras en mayúsculas, ya que de esta manera se facilita su identificación y se evita la confusión de grafías. En tercer lugar, las actividades cuentan con un cronómetro y un contabilizador de errores y aciertos, aunque los creadores de dicho método recomiendan no registrar los errores delante del alumno, para que éste no sienta frustración y llegue a desmotivarse. Y en cuarto lugar, al acabar cada una de las actividades que se encuentran dentro de cada sesión, Pol recibía doble refuerzo positivo, ya que, por un lado el programa cuenta con unas imágenes como son animales, dibujos animados conocidos por los alumnos o una copa, que les felicitan y reafirman su progreso, y por otro lado, yo como “entrenadora” le daba la enhorabuena y animaba a que siguiera avanzando. Es decir, en todo momento se han estado elogiando sus progresos y se le ha animado a continuar en sus nuevos logros.

Las actividades que se describirán seguidamente se han dividido en tres grandes grupos: letras, pseudopalabras y palabras, pero no contienen actividades completamente diferentes, sino que muchas de ellas tienen el mismo procedimiento (memorizar, leer en voz alta, identificar, relacionar...).

Actividades de letras

En los primeros niveles de la intervención con Pol se trabajó la decodificación de letras (grafías). En dichas actividades se le pedía al alumno que leyera en voz alta todas las letras que iban apareciendo en la pantalla del ordenador. La dificultad de dichas actividades o también llamados juegos, iba aumentando en función del rendimiento del niño, empezando así por las vocales y siguiendo por las letras

correspondientes a sonidos seguros. El tipo de actividades era variado: en algunas, para trabajar y afianzar la decodificación, iban apareciendo las letras y el niño tenía que mencionarlas, en otras, para trabajar la memoria de trabajo, se pedía al alumno que recordara las tres grafías que aparecían y que las repitiera sin mirarlas y en otras, para trabajar la velocidad lectora, se pedía al alumno que leyera lo más rápido posible introduciendo un elemento motivador como era una carrera de coches. En éstas últimas, el entrenador que acompañaba al alumno iba clicando el ratón a medida que el alumno leía las letras y hacía de esta manera que el coche que pertenecía al alumno fuera avanzando, con el objetivo de ganar a otro coche que avanzaba a una velocidad constante.

Con estas actividades iniciales, se aseguraba que el alumno comprendiera y adquiriera la habilidad de decodificación y la velocidad lectora.

Actividades de pseudopalabras

En estas actividades se seguía trabajando la decodificación, la velocidad y la memoria de trabajo, pero sin introducir aún la comprensión lectora. De esta manera, se seguían proponiendo juegos y niveles de ordenador en los que el alumno debía leer lo más rápido que pudiera un listado de pseudopalabras, en otras memorizar tres palabras sin sentido y también había el mismo juego de carreras en el que los alumnos debían ir lo más rápido posible leyendo las palabras que se le aparecían para poder ganar al otro coche.

Actividades de palabras

En los niveles más avanzados, se fueron introduciendo palabras con significado. De esta manera, se trabajaban todos los elementos necesarios para un buen rendimiento lector, que son, tal y como se han comentado: decodificación, memoria de trabajo, velocidad lectora y comprensión. El tipo de actividades eran las mismas utilizando palabras que el niño podía reconocer y otorgarles significado, pero además se añadían otras actividades como: delante de un listado de palabras y pseudopalabras, debía discriminar cuales tenían sentido y cuáles no, y ya en los últimos niveles, se presentaban actividades en las que Pol tenía que asociar palabras con su imagen, fomentando la decodificación y la asociación de los conceptos a las imágenes.

6.6 Evaluación

La intervención que se ha descrito ha estado evaluada regularmente, ya que se pretendía adaptar el método utilizado a las necesidades y rendimiento del alumno.

Es por ello que dicha evaluación ha constado de tres fases que se van a describir a continuación: una evaluación diagnóstica o inicial, una evaluación formativa o continua y una evaluación sumativa o final.

Evaluación diagnóstica

La evaluación inicial que se hizo del rendimiento lector de Pol tenía como finalidad identificar el punto desde el que partíamos en la intervención. Esta evaluación se hizo a todos los alumnos de la clase, ya que se pretendía observar qué niños se situaban por debajo del rendimiento esperado por un niño de seis años, y por lo tanto, esos alumnos que por sus dificultades lectoras, se encontraban en la cola de la clase. Tal y como se ha explicado anteriormente, el Proyecto *Binding* identifica a los alumnos que requieren de una intervención personalizada, a esos niños y niñas que se encuentran por debajo del percentil 30. Es decir, tras dibujar una campana de Gauss del rendimiento lector de los alumnos del aula, se selecciona aquellos que se encuentran por debajo de dicho percentil para empezar a realizar una intervención individualizada cuatro días a la semana. Antes de realizar esta evaluación inicial a través de los *screenings*, recibimos unas pautas orientativas para su administración. Se nos informó de que lo más importante a valorar en estas pruebas era la velocidad lectora, es decir, se valoraba más la fluidez en la lectura que los errores, ya que los alumnos podían tener problemas de dicción, que se resolverían con la misma práctica y entrenamiento que se propondría más adelante. Además, para evitar la frustración de los alumnos, también era importante resolver una palabra en el caso de que el alumno se detuviera más de tres segundos sin poder leerla. Y en el caso en el que un alumno hiciera más de cuatro errores seguidos se pasaba de prueba, ya que esto significaba que no estaba capacitado aún para resolver ese tipo de actividad. Al tratarse de pruebas que iban aumentando la dificultad, en el momento en el que un alumno mostraba demasiadas dificultades para resolver un tipo de prueba, esto significaba que la intervención de dicho niño o niña debía partir de ese nivel.

Los *screenings* o baterías de pruebas iniciales que se les administraron a todos los alumnos estaban compuestos por distintas actividades, algunas se realizaban desde la misma plataforma del Proyecto (*“Ready to learn”*) y otras con material impreso facilitado por los creadores de dicho método. Estas actividades fueron:

1. Prueba de letras (a través de la plataforma online). En esta actividad se le pedía a los alumnos que dijeran el nombre de la letra o el sonido de la grafía que se les mostraba en la pantalla. Se daba la opción a los alumnos de representar el sonido, ya que en la escuela en la que se realizó la intervención, los alumnos habían aprendido ya a relacionar grafema con fonema. En ese momento, el entrenador iba clicando lo

más rápido posible el ratón, una vez el niño nombraba el sonido, para calcular el tiempo correctamente. Al ser pruebas evaluativas, se contabilizaban los errores en el momento, aunque después de observar que Pol estaba muy pendiente del cómputo de sus aciertos y errores, se valoró la posibilidad de incluir dichos resultados una vez hubiera finalizado las pruebas de evaluación inicial. De este modo, el entrenador iba apuntando en un papel todos los resultados.

2. Pruebas de monosílabos y bisílabos (a través de la plataforma online). Este tipo de actividad evaluativa constaba de siete juegos que se iban complicando, se empezaba por monosílabos y se iban introduciendo paulatinamente los bisílabos. Los alumnos, igual que en la prueba anterior, tenían que ir leyendo las palabras que iban apareciendo en la pantalla.

3. Prueba de consciencia fonológica (en material impreso). En estas prueba, se le pedía al alumno que escuchara la palabra que le leía el entrenador, para luego él sacar la primera letra de dicha palabra. Es decir, y a modo de ejemplo, si el educador le decía “Mesa”, él debía responder “esa”.

4. Listados de palabras (en material impreso). Para estas pruebas, se le facilitaban al alumno dos listados de palabras y se les pedía que las leyeran de izquierda a derecha durante sesenta segundos por lista. Primero se les daba un listado de pseudopalabras y después, un listado de palabras con significado. Una vez había transcurrido ese tiempo, el educador hacía que el alumno se detuviera y contabilizaba las palabras leídas.

5. Lectura de textos (material impreso). En esta prueba se les daba a los alumnos un cuento escrito en mayúsculas o en letra ligada, según se valorara. Se trataba entonces de ir leyendo la historia hasta llegar a los sesenta segundos cronometrados, en los que el educador retiraba el texto y anotaba el número de palabras leídas hasta ese momento.

Después de administrar a Pol estas pruebas o screenings, se valoró que necesitaba una intervención personalizada cuatro días a la semana, ya que sus resultados estaban muy por debajo de la media de la clase y de la norma que se contempla en cuanto a rendimiento lector de un niño de seis años. De hecho, según Rosselli, Matute y Ardila (2006), los niños de entre seis y siete años deben leer un promedio de 68 palabras en voz alta por minuto, y Pol leía en ese momento, un promedio de 29’3 palabras por minuto en la prueba de lectura de letras, 11’7 palabras por minuto en monosílabos, 5 palabras por minuto en la prueba de lectura de palabras, 6 palabras por minuto, en la de no palabras y 11 palabras por minuto en la lectura del

texto propuesto. Con este diagnóstico inicial, se empezó la intervención propiamente dicha con el alumno.

Evaluación formativa

A lo largo de la intervención se fueron evaluando los resultados del alumno. De esta manera, tanto las educadoras encargadas del Proyecto *Binding* en el centro educativo como uno de los responsables del control y seguimiento del método que forma parte del equipo de dicho Proyecto, evaluábamos el rendimiento de Pol en función de los resultados de cada una de las sesiones registradas en la plataforma *Ready to learn*. Es decir, la toma de decisiones ha estado basada en los datos objetivos de los resultados (de los *screenings* iniciales y del progreso), para valorar el tipo y la intensidad de instrucción y los movimientos dentro del sistema multinivel. De esta manera se evaluaba el tipo de progreso y la necesidad de repetir un mismo nivel, avanzar al siguiente, o por el contrario, volver hacia atrás para afianzar los aprendizajes. Haciendo referencia al sistema de prevención multinivel (RTI), descrito anteriormente, estas evaluaciones continuas sirven para evaluar el progreso académico y cuantificar el ratio de mejora y la respuesta a la intervención. De esta manera, se hace un control de la efectividad de la intervención y del nivel de respuesta a la instrucción a partir de evaluaciones semanales, observando el rendimiento del alumnado y valorando si se trata de mejoras considerables, es decir, que el tratamiento es efectivo, si hay una mejora por encima del umbral establecido y por lo tanto se debe pasar al nivel 1 de instrucción, o por lo contrario, si hay una ausencia de mejora y es necesario que el alumno pase al nivel 3 de intervención más intensa.

Evaluación sumativa

La evaluación final del rendimiento lector de Pol se ha realizado a partir de la administración de las mismas pruebas que en la evaluación inicial a final del curso 2014-2015, en concreto a finales del mes de mayo. Es decir, se han repetido los *screenings* o batería de pruebas para poder valorar de la manera más fiable posible los avances y progresos del alumno a nivel lector. De esta manera, se le han vuelto a administrar las pruebas tanto a Pol como al resto de la clase, y se han podido obtener así unos resultados a nivel individual (del propio alumno), pero también unos resultados comparativos con el resto de sus compañeros. A partir de dichos resultados se ha vuelto a representar una campana de Gauss que muestra de manera gráfica como han avanzado los alumnos y como ha progresado Pol respecto a su grupo-clase.

7. Resultado y análisis

Haciendo referencia a los objetivos planteados en el diseño de esta intervención, se puede constatar que dichos propósitos han sido logrados de manera exitosa, pero hay que señalar que varios de ellos aún no se pueden valorar de manera definitiva al requerir de una evaluación al cabo de un tiempo de la intervención, como es el caso de la mejora de la caligrafía o de la capacidad de atención y concentración. Al plantear la intervención con Pol, no sólo se valoraron aspectos implícitos en la lectura (a nivel fonológico, semántico y morfológico) sino que también se propusieron objetivos a nivel personal. Es por ello, que en este apartado de resultados y análisis, se va a describir el proceso de mejora tanto a nivel de lectura y a nivel académico (resultados cuantitativos) como a nivel intrapersonal, valorando los resultados socioemocionales (resultados cualitativos). Se quiere de esta manera separar los resultados en estos dos grandes bloques para facilitar al lector la comprensión de las mejoras en ambas dimensiones, pero aún así, no se han contemplado como dos elementos independientes, sino que están totalmente interrelacionados.

Resultados en el rendimiento lector (a nivel cuantitativo)

Como ya se ha comentado anteriormente, la intervención llevada a cabo con Pol con el método *Binding*, se ha ido evaluando regularmente, en concreto, se ha hecho una valoración semanal durante toda su implementación. Aún así, para resumir los datos en cuanto a progresos del alumno, se han agrupado las valoraciones, de tal manera que quede sintetizada toda la información y se recogen los progresos más significativos. Tal y como se ha mencionado, en los *screenings* iniciales Pol obtuvo unos resultados muy bajos en cuanto a velocidad lectora, ya que en un principio no se valoró el nivel de comprensión. Hay que especificar que en el colegio en el que está escolarizado el alumno, el aprendizaje de la lectura inicia en primero de Primaria, es decir, el actual curso de Pol. Por lo tanto, no se valoró el diagnóstico inicial como preocupante, sino que se inició una intervención para que el alumno pudiera mejorar su rendimiento y dejar de formar parte de la cola de su clase o dicho con otras palabras, de los alumnos con peores resultados. El Proyecto *Binding* defiende que la cola de alumnado con peores resultados tiene que ser dinámica, es decir, los alumnos que tienen un rendimiento lector más bajo, gracias a la intervención, deben progresar para formar parte de los alumnos que tienen un buen rendimiento. De esta manera, serán otros alumnos los que en ese momento formaran parte de la cola, y al recibir la intervención, también podrán evolucionar, y

así sucesivamente. A continuación se ha realizado una tabla para resumir los resultados obtenidos con la evaluación formativa de la intervención (ver tabla 7).

Tabla 7. Resultados de la intervención de Pol en la evaluación continua

Nº de sesiones realizadas	Resultados obtenidos
9 sesiones realizadas	Se muestran pequeños avances, Pol ha llegado a las 30 palabras por minuto.
11 sesiones realizadas	El alumno ha superado el primer nivel de lectura de letras, pero al pasar al segundo nivel, ha bajado su rendimiento (13 palabras por minuto). Se valora su continuidad en este nivel para observar si sus resultados mejoran.
13 sesiones realizadas	La velocidad lectora de Pol ha aumentado levemente, de 13 palabras por minuto a 15 palabras por minuto.
16 sesiones realizadas	Pol ya lee 20 palabras por minuto en actividades de lectura de pseudopalabras (monosílabos).
23 sesiones realizadas	El alumno sigue en el mismo nivel, pero los resultados han mejorado considerablemente (30 palabras por minuto).
31 sesiones realizadas	La velocidad lectora del alumno está en 40 palabras por minuto en monosílabos y 37 palabras por minuto en trisílabos.
48 sesiones realizadas	Se ha iniciado el nivel de lectura de palabras, Pol obtiene unos resultados de 28 palabras por minuto.
57 sesiones realizadas	Pol ha llegado al nivel más alto de lectura de palabras con una velocidad lectora de 66 palabras por minuto.

Observando la tabla que recoge los avances en los resultados del alumno, se puede corroborar que la intervención ha sido muy positiva para el rendimiento lector de Pol. Además, para seguir confirmando este progreso, se presentaran a continuación los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica o inicial, en la que se le administraron a Pol los *screenings*, y los resultados obtenidos a partir de la

evaluación sumativa o final, en la que Pol volvió a realizar las mismas pruebas (ver tabla 8). Dichos resultados finales son significativamente superiores a los obtenidos al valorar el rendimiento lector de Pol al inicio de curso, por lo tanto, podemos verificar que esta mejora está influenciada, por un lado, por el transcurso natural al aprender a leer ya que recordemos que al principio de curso no se había iniciado de manera plena el aprendizaje de la lectura y, por otro lado, por la intervención personalizada que se ha realizado.

Tabla 8. Comparativa de resultados de la evaluación inicial con la evaluación final de Pol

Pruebas concretas de los screenings	Resultados evaluación diagnóstica	Resultados evaluación sumativa
TLK2-N (lectura no palabras ordenador)	11,7 palabras por minuto	17 palabras por minuto
Listado de palabras	5 palabras por minuto	36 palabras por minuto
Listado de no palabras	6 palabras por minuto	29 palabras por minuto
Lectura de textos	11 palabras por minuto	67 palabras por minuto

Resultados socioemocionales (a nivel cualitativo)

El inicio del aprendizaje de la lectura conlleva en los niños y niñas una inquietud e inseguridad. En el caso de Pol además, antes del planteamiento de la intervención que se ha relatado, se observó un cambio muy significativo en cuanto a su actitud a la hora de ir al colegio. El alumno empezó a verbalizar que no quería ir a la escuela, sintiéndose muy triste y llegando incluso a llorar antes de ir al centro. Además empezó a somatizar, sintiéndose físicamente mal. A nivel relacional, Pol comenzó a tener conflictos con sus compañeros. Consultando a su familia de acogida, éstos apuntaron que también habían observado modificaciones en la actitud de Pol, le costaba dormir por las noches y se peleaba muy a menudo con la niña que convivía en su mismo núcleo familiar. Pol siempre había sido un niño muy alegre, se mostraba muy feliz en el colegio y no tenía conflictos con nadie. Esta situación llamó mucho la atención al Departamento de Orientación Psicopedagógica del centro, los profesionales del cuál apuntaron que este cuadro de comportamientos coincidía con el inicio del aprendizaje de la lectura, y por lo tanto, con un momento en el que algunos de sus compañeros ya empezaban a leer, y que además, esta situación era propia de niños que muestran dificultades en la adquisición de dicha capacidad. Al iniciar la intervención con el método *Binding*, Pol mostraba su inseguridad con comentarios como: “yo no sé leer”, “a mí no me saldrá”, “yo no lo

quiero hacer porque no me gusta leer”, entre otras expresiones que demostraban la frustración que sentía al enfrentarse a la lectura. Al cabo del tiempo, nos encontramos con que Pol se mostraba muy cansado y desmotivado en su proceso de aprendizaje de la lectura, y esto se tradujo en momentos de desconsuelo en los que el alumno empezaba a llorar mientras realizaba las sesiones de intervención. Esto preocupó mucho al Departamento de Orientación Psicopedagógica, y se decidió reducir la duración de las sesiones para evitar el incremento de frustración, pero seguir con la intervención. En ningún momento se planteó el hecho de abandonar este proceso, ya que se habían empezado a observar mejoras a nivel cuantitativo en el rendimiento del alumno. A medida que Pol fue entrando en la dinámica de la intervención, y gracias a la adaptación de la duración de las sesiones, el alumno vio que este método se adaptaba a su nivel, es decir, que él era capaz de superar sus propias dificultades. Esto provocó que cambiara su actitud, primero respecto al programa de intervención, mostrándose más motivado y verbalizando que se estaba retando a sí mismo y luego también se observaron mejoras en su rol dentro del grupo clase, ya que tenía menos conflictos y le gustaba más participar en las actividades que se realizaban. Además, su familia de acogida confirmó también estas mejoras, apuntando que la actitud de Pol había mejorado mucho, mostrando interés por leer todas las palabras que iba observando por la calle. En ese momento se consideró que Pol ya estaba preparado para volver a realizar las sesiones de manera completa, es decir, aumentando su duración. A pesar del miedo que tenían los profesionales, Pol no notó la diferencia y empezó a verbalizar comentarios como: “¿tan corto? Se me ha pasado muy rápido”, “ahora siempre gano”, “¿mañana volveremos a hacer *Binding*?”. En definitiva, los cambios a nivel socioemocional de Pol se han valorado de manera muy positiva en el centro y se ha llegado a la conclusión que han sido debidos a la adaptación que proporciona el método *Binding* a las necesidades específicas de los alumnos (a su nivel), la atención individualizada que esta intervención permite, al refuerzo positivo tanto del entrenador o educador y del propio programa y sobre todo, a los pequeños progresos que el alumno ha podido ir observando gracias a la superación de los niveles con distinta complejidad.

8. Conclusiones

Con el propósito de ofrecer al lector una reflexión final, se expondrán a continuación las principales conclusiones que se extraen a partir de la realización de esta intervención psicopedagógica, y se detallarán, por un lado, las líneas de investigación futuras, en las que se recogerán los aspectos que se abren a partir de este Trabajo fin de Máster para poder seguir indagando sobre el proceso de

adquisición de la lectura y el método *Binding*, y por otro lado, las limitaciones que se considera que ha habido para la realización de dicho trabajo.

En el momento en el que se inició la elaboración de este trabajo, se plantearon una serie de objetivos. Se considera interesante en este punto valorar el grado de logro de cada uno de estos propósitos, ya que de esta manera se podrá evaluar el posible éxito o fracaso de la realización del Trabajo fin de Máster. Como principal objetivo se planteó valorar la adecuación del método *Binding* a las características de un alumno con Trastorno Específico del Lenguaje, es decir, se propuso analizar los resultados observables en el rendimiento lector de este niño y evaluar si se han producido gracias a la intervención realizada. Tal y como se ha ido relatando, este trabajo ha respondido continuamente a este propósito, ya que se ha descrito la intervención realizada, en la que se hicieron adaptaciones y modificaciones según las necesidades del alumno y se han obtenido unos resultados muy positivos en su rendimiento lector, directamente relacionados con la intervención realizada. Este objetivo se desglosó en cuatro finalidades más que también se considera haber logrado. En primer lugar, se ha profundizado y adquirido conocimientos acerca del Trastorno Específico del lenguaje y sobre el proceso de aprendizaje de la lectura, recurriendo a diversas fuentes de información que han permitido situar el estado de la cuestión y que han aportado a este trabajo un marco teórico actualizado y constatable. En segundo lugar, se ha implementado el método que propone el Proyecto *Binding* y se han evaluado los resultados en un caso concreto, el caso de Pol. Esta aplicación se ha estado describiendo a lo largo del trabajo, aportando los objetivos, la metodología, describiendo la intervención y dedicando un apartado concreto a analizar sus resultados. En tercer lugar, se considera que a partir de la realización de este trabajo, se ha planteado la necesidad de llevar a cabo prácticas innovadoras en la realidad educativa, dando lugar a la aplicación de nuevas metodologías. Se ha demostrado que las metodologías novedosas pueden ser muy necesarias a la hora de integrar teorías corroboradas. Es decir, se ha podido constatar con este trabajo que se tiene que apostar por metodologías que contemplen la intervención como un proceso amplio y global en el que se busca la mejora en varios aspectos y áreas de desarrollo de las personas. Concretando esta afirmación con el Proyecto *Binding*, hay que proponer metodologías que potencien el desarrollo de todas las habilidades que se consideran necesarias para conseguir un buen rendimiento lector y que no descuiden la parte emocional de los alumnos, ya que es un elemento muy relevante que puede determinar el éxito o fracaso de la intervención. Además, también se puede corroborar que, al igual que en el método *Binding*, las intervenciones deben seguir una secuencia lógica, para permitir que los alumnos integren adecuadamente

los contenidos y consiguiendo de este modo, un aprendizaje significativo. Finalmente, el último de los objetivos propuestos, estaba relacionado con la adquisición de una actitud abierta a nuevas propuestas y metodologías educativas, por parte de los profesionales involucrados en esta intervención, por parte del resto de profesionales del centro y por mi parte. A pesar de que este objetivo se va a desarrollar más adelante en el apartado de limitaciones, considero interesante apuntar que con esta intervención y con el trabajo realizado, se ha demostrado que hay que perder el temor a innovar y apostar por lo nuevo, ya que a veces el miedo a utilizar metodologías muy alejadas de las prácticas habituales, nos impide realizar intervenciones adaptadas a las necesidades de los alumnos y avaladas por los más recientes estudios e investigaciones educativas. Es esencial apostar por estas metodologías, valorando siempre que su implementación no sea perjudicial para el desarrollo académico y personal de los alumnos.

8.1 Líneas de investigación futuras

A partir de este trabajo se abren algunas posibles investigaciones. En referencia al método que aquí se presenta, existen distintas líneas de investigación posibles: la primera de ellas, es si la intervención y el perfeccionamiento en el proceso de lectura tiene una influencia en la caligrafía. Es decir, a pesar de que algunos de los propulsores del método *Binding* aseguran que interviniendo en la lectura y por lo tanto, proporcionando al niño o niña la posibilidad de decodificar con más facilidad, se obtiene a la vez una mejora en la caligrafía, no hay estudios que rebelen que esta afirmación sea fiable y verídica. En definitiva, se trata de investigar en qué otros aspectos relacionados indirectamente con la lectura puede influir la intervención con el método ya citado. En segundo lugar, y haciendo referencia de nuevo al método en general, se puede considerar interesante aplicar la metodología *Binding* a otros alumnos con características muy distintas a las de Pol, centrando la investigación en intervenir con niños con trastornos y dificultades muy variadas, con la finalidad de poder tener datos fiables que atestigüen que dicho método es útil y productivo para todo tipo de alumnado. Es decir, se ha demostrado, tal y como se ha relatado anteriormente, que con la intervención con el método *Binding* se obtienen buenos resultados y aunque se creó teniendo en cuenta como principales destinatarios los niños con dislexia, se ha observado que no sólo éstos pueden mejorar su capacidad lectora. A pesar de esto, no hay investigaciones que se hayan hecho de casos concretos en los que se estudie los resultados de alumnos que presentan grandes dificultades para afrontar el proceso de adquisición de la lectura como Pol. Como línea de investigación que nace a partir del caso propuesto, se propone que se sigan

administrando a Pol los *screenings* cada curso, para poder valorar así si sigue mejorando su proceso lector sin intervención o por lo contrario, si sólo se obtienen mejoras cuando se sigue interviniendo y si sólo se observan mejoras a largo plazo en uno de los componentes esenciales del proceso lector (comprensión y velocidad o fluidez), o en cambio, se obtienen mejoras considerables en todos ellos. Y finalmente, siguiendo con la perspectiva de este trabajo, se propone valorar la comorbilidad en Pol de dificultades lectoras con las dificultades en el área matemática. Según recientes estudios, existe comorbilidad entre la dislexia, es decir, entre dificultades en el proceso de decodificación (pobre velocidad y muchos errores en la lectura) y la discalculia, es decir, con dificultades en la habilidad matemática (a nivel conceptual o de comprensión y a nivel procedimental). Esta posible existencia de dificultades en ambas áreas se explica porque las áreas cerebrales y en general, algunos de los mecanismos cognitivos que intervienen en ambos aprendizajes, son comunes (Artigas-Pallarés, 2002). Es importante valorar la habilidad matemática de Pol, ya que, igual que su capacidad lectora, es otro de los grandes predictores de su futuro rendimiento académico, ya que se trata de dos materias claves en el currículo educativo (Pérez, Cupani y Ayllón, 2005).

8.2 Limitaciones

Han sido varios los obstáculos y dificultades que se han tenido que superar para poder llevar a cabo satisfactoriamente esta intervención. A continuación, se van a relatar las limitaciones que se han considerado más relevantes, teniendo en cuenta el orden en el cual aparecieron. La primera limitación con la que me encontré fue la falta de involucración del profesorado del centro. Esto supuso una dificultad a la hora de realizar la intervención ya que, al iniciar un proyecto, se requiere de la colaboración y confianza de todo el equipo que te rodea. Los profesionales del centro, a pesar de tener una actitud innovadora y una apertura a nuevos métodos, se mostraban reticentes a la aplicación del método *Binding* al pensar que se trataba de una metodología muy alejada de las prácticas en enseñanza de la lectura que se habían utilizado hasta el momento. Su temor no era que el método no se pareciera al utilizado hasta entonces, sino que dicho método era partidario de iniciar el aprendizaje de la lectura sin comprensión, es decir, se iniciaba el proceso de adquisición de la lectura practicando la capacidad de decodificar palabras que no tenían significado. De esta manera, el proceso inicial se alejaba totalmente del aprendizaje significativo, concepto muy defendido y promocionado en el colegio. Ante esta desconfianza e inquietud de los profesionales, se vio la necesidad de explicarles detenidamente en qué consistía el método *Binding*, y fue entonces

cuando nos encontramos con la segunda limitación u obstáculo. Este método es muy novedoso, hasta tal punto que en la Universidad de Barcelona se siguen haciendo estudios para poder adaptarlo y mejorarlo, a la vez que se siguen haciendo nuevos descubrimientos. El hecho de que fuera un método que se estaba aún valorando, nos provocó mucha inseguridad, ya que se iba a aplicar una intervención de la que se estaba aún valorando su validez y fiabilidad. Este temor lo superamos al valorar que no teníamos la certeza de que esta intervención fuera a comportar una mejora de los resultados en lectura de Pol, pero lo que sí que podríamos asegurar, es que el entrenamiento que proponía el método *Binding* no iba a perjudicar al alumno, ni a nivel de rendimiento escolar ni a nivel socioemocional. La tercera de las limitaciones hace referencia a mi formación. A pesar de haber estudiado un grado en Pedagogía y estar cursando el máster en Psicopedagogía, el campo del aprendizaje de la lectura era nuevo para mí. Si bien es cierto que he estado recibiendo formación especializada en dicho proceso, y en el método *Binding* en concreto, en el Postgrado que estoy cursando, el hecho de estar realizando la intervención paralelamente a la obtención de conocimientos específicos y necesarios para dicho tratamiento, ha sido difícil de gestionar. Sumado a esta limitación a nivel de conocimiento, también me he encontrado con una dificultad relacionada con el tiempo. Esta limitación se puede describir a dos niveles: en primer lugar, y referido al alumno, el hecho de que la intervención requiriera de la realización de sesiones diarias, hacía que el niño tuviera que salir del aula media hora al día. A pesar de que se intentaba que el tiempo en el que el niño se ausentara del aula fuera en horas en las que se estaban realizando asignaturas de lengua, esto fue muy difícil de organizar. Además, el colegio se caracteriza por tener una filosofía que defiende la inclusión, en la que si un niño requiere de ayudas educativas, éstas se ofrecen dentro del aula, evitando así la separación física del alumno con el resto de sus compañeros. Este aspecto, con el método *Binding*, no se ha podido respetar, ya que la intervención requería sacar al alumno del aula provocando así que no asistiera a la totalidad de asignaturas. Esta limitación relacionada con el tiempo, no se ha percibido como perjudicial para el alumno, ya que se consideró que se tenía que dar prioridad a su intervención en la adquisición de la lectura, pero sí que ha supuesto una dificultad añadida para los profesores y profesionales del centro. En segundo lugar, esta limitación en cuanto al tiempo, también se refiere a la poca disponibilidad con la que contaba. El hecho de estar estudiando y trabajando, ha supuesto que no pudiera dedicar a la intervención todo el tiempo que hubiera querido. A pesar de esto, tengo que decir, que las profesionales del Equipo de Orientación Psicopedagógica que me han acompañado, me han ayudado y han trabajado mucho para que esta falta de tiempo no supusiera

para el niño ni para mí un impedimento. Y finalmente, la última de las limitaciones que se van a desarrollar, está relacionada con el formato de la plataforma del método *Binding*. La plataforma *Ready to learn* se presenta en un formato gráfico poco atractivo y motivador para el alumnado. Se trata de una pizarra verde con letras amarillas, que a pesar de cumplir su función de no ofrecer demasiados estímulos y por lo tanto, no distraer la atención del niño o niña, supone una dificultad a la hora de incentivar al alumno a participar. En el caso de Pol, nos encontramos con un niño con una alta frustración en cuanto a su dificultad lectora, con muy poco interés por leer, desmotivación y desconfianza. Ante esta situación, el formato gráfico no nos ayudó a interesar al alumno por la lectura ni a motivarle para realizar las tareas que se le proponían. Tuvimos que despertar su interés a partir del refuerzo positivo y de la valoración de los avances que iba haciendo. Aún así, hay que reconocer que algunas de las actividades que presenta la plataforma *Ready to learn*, como por ejemplo la que consiste en realizar una carrera de coches, son motivadoras y atraen la atención de los alumnos. En definitiva, se puede considerar que el formato estético de la plataforma podría ser más atrayente. Para concluir este apartado, se debe apuntar que a pesar de estas limitaciones, dificultades y obstáculos, la colaboración con otros profesionales y las ganas y empeño que se han puesto para realizar esta intervención con Pol, han hecho que se pueda afirmar que ha sido un éxito.

9. Referencias bibliográficas

- Artigas, J., Rigau, E., y García-Nonell, K. (2008). Trastornos del lenguaje. *Asociación Española de Pediatría*. Recuperado de: <http://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/24-lenguaje.pdf>
- Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista de Neurología*, 34(11), 7-13. Recuperado de <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/LOGOPEDIA/TRASTORNOS%20LENGUAJE/DISLEXIAS/Problemas%20asociados%20a%20la%20dislexia%20-%20Artigas%20-%20art.pdf>
- Barrachina, L. A. (2013). *L'adquisició de la lectura i les seves dificultats*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bisquerra Alzina, R. (2010). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. Material no publicado. Recuperado el 2 de mayo de 2015 de:

- <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3448/b15760364.pdf?sequence=1>
- Castells, N. (2006). *L'aprenentatge de la lectura inicial: Una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament* (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/TDX-0129107-124121>)
- Clearinghouse, W. W. (2013). What Works Clearinghouse procedures and standards handbook v. 3.0. Material no publicado. Recuperado el 5 de mayo de 2015 de:
http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/reference_resources/wwc_procedures_v3_0_standards_handbook.pdf
- Clemente, M. (2001). *Enseñar a leer*. Madrid: Pirámide.
- Coll-Florit, M., Aznar, M. A., y Rodríguez-Ferreiro, J. (2014). *Llenguatge, ment i cervell: una introducció a la psicolingüística i a la neurolingüística*. Barcelona: Editorial UOC.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Esteve Mon, F. M. y Gisbert Cervet, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y nuevas tecnologías. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 55-73. Recuperado de <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/301/public/301-626-1-PB.pdf>
- Feldman, Robert S. (2006) *Desarrollo psicológico a través de la vida*. Madrid: Pearson.
- Fletcher, J. M., y Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30-37. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x/full>
- Gaite, M. J. M. (2014). Metodología lúdica y aprendizaje significativo en Geografía. Propuesta de un juego de simulación para la educación intercultural. *Bienvenidos*, (7), 384-406. Recuperado de <http://www.didacticageografica.es/index.php/didacticageografica/article/view/226>
- Giménez, V., Sánchez López, B., y Rodríguez Suárez, J. (2012). Estudio sobre los procedimientos de identificación del trastorno específico del lenguaje. *Revista de investigación en Logopedia/Journal of research in Speech and*

- Language Therapy*, 2(2), 104-148. Recuperado de: <http://revistalogopedia.uclm.es/ojs/index.php/revista/article/view/47/46>
- Guzmán Rosquete, R. (1997). Métodos de lectura y acceso al léxico (Tesis doctoral). Universidad de la Laguna, Tenerife. Recuperada de: <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccsyhum/cs45.pdf>
- Hederich Martínez, C. y López Vargas, O. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, (58), 14-39. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/631/640>
- Institute of Education Sciences (s.f). *What Works Clearinghouse*. Recuperado el 6 de mayo de 2015 de <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F. y Nacinovich, R. (2014). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of learning disabilities*.
- Ossandón, Y. y Castillo, P. (2006). Propuesta para el diseño de objetos de aprendizaje. *Revista de la Facultad de Ingeniería-Universidad de Tarapacá*,14(1), 36-48. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rfacing/v14n1/ART05.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. OECD Pub.
- Pérez, E., Cupani, M., y Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 01-11. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167704712005000100002&script=sci_arttext&tlng=en
- Rodríguez Palmero, M. L. (2004). Teoría del aprendizaje significativo. Material no publicado. Recuperado de <http://eprint.ihmc.us/79/1/cmc2004-290.pdf>
- Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210. Recuperado de:

http://psy2.fau.edu/~rosselli/NeuroLab/pdfs/neuropsychological_predictors.pdf

- Ruíz, I. (2015). *Tema 4: Dislexia y estado socioemocional*. Material no publicado.
- Slavin, R. E. y Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique. Recuperado de <http://apoclam.org/archivos-recursos-orientacion/Educacion%20inclusiva/Estrategias/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Sopena, J.M (2012). *Les dificultats de comprensió lectora*. Material no publicado.
- Sopena, J.M (2013). *Proyecto Binding*. Material no publicado. Recuperado el 26 de abril de 2015 de <http://www.uma.es/investigadores/grupos/leeduca/attachments/article/7/Proyecto%20BINDING%202013-2014.pdf>
- Sopena, J.M (2014). *Falsos mitos sobre las dificultades en lectura*. Material no publicado.
- Uriarte Arciniega, J. D. D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de psicodidáctica*, (19), 61-80. Recuperado de: <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=18699274>
- Valdivieso, L.B., Villalón, M., y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 30, 7-19. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514129001>
- Valdivieso, L. B. (2006) *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Wilson, A. M., Armstrong, C. D., Furrie, A., y Walcot, E. (2009). The mental health of Canadians with self-reported learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 24-40. Recuperado de: <http://www.ldacacta.ca/downloads/pdf/research/2-LDAC-Mental-Health-and-LD-JLD-09.pdf>
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. Barcelona: Ediciones B.
- Ygual-Fernández, A., y Cervera-Mérida, J. F. (2005). Dispraxia verbal: características clínicas y tratamiento logopédico. *Rev Neurol*, 40(Supl 1), S121-S126. Recuperado de: http://bscw.rediris.es/pub/nj_bscw.cgi/d642142/Dispraxia%20verbal.pdf