

Orden de 23 de noviembre de 2010, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convoca concurso de Proyectos de Cooperación en materia de investigación y prácticas educativas entre Departamentos Universitarios y Departamentos de Institutos de Educación Secundaria o Equipos de Personal Docente, de la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso 2010-2011 y se aprueban las bases reguladoras para su concesión. (BOA nº 239 de 9 de diciembre de 2010), y Resolución en el BOA nº 61 de 25 de abril de 2011.

MEMORIA DE LA INVESTIGACIÓN

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INDIVIDUALIZADO DE FOMENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN ALUMNOS INMIGRANTES Y CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL PRIMER CICLO DE LA ESO. UN ESTUDIO PILOTO.

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.**

**DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN
IES "EL PORTILLO".
ZARAGOZA.**

**DEPARTAMENTO DE LENGUA Y LITERATURA
IES "EL PORTILLO"
ZARAGOZA.**

ÍNDICE

	<u>Pags.</u>
1. Características generales y particulares en donde se ha desarrollado el proyecto.....	4
2. Consecución de los objetivos del Proyecto	4
Propuestos inicialmente	5
Alcanzados al finalizar el Proyecto	5
3. Cambios realizados en el Proyecto a lo largo de su puesta en marcha en cuanto a objetivos, metodología, organización y calendario.....	7
Dificultades en la organización y calendario	7
Dificultades en la metodología de trabajo	10
4. Síntesis del proceso de evaluación utilizado a lo largo del Proyecto	11
Descripción de la muestra	11
Procedimiento	11
Resultados	12
5. Conclusiones	19
6. Listado de profesores participantes con indicación del nombre con los dos Apellidos y NIF	20
7. Materiales elaborados (si los hubiere)	21
8. Breve descripción (máximo 15 líneas en soporte informático).	22
9. Anexo IV. JUSTIFICACIÓN DEL GASTO.	

ANEXOS

ANEXO 1. Lista de sujetos de la investigación y datos de la Batería PROLEC con Pautas de intervención individualizadas	23
ANEXO 2. Materiales de intervención iniciales elaborados a partir de Publicaciones relevantes de otros autores en el campo de la lectura.....	33

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estadísticos de muestras relacionadas en el grupo 1, de 1º de la ESO	12
Tabla 2. Prueba de muestras relacionadas (grupo 1 de 1º de la ESO)	13
Tabla 3. Prueba de los signos de Wilcoxon para muestras relacionadas.....	14
Tabla 4. Anova de un factor en variables lectoras en función del sexo	15
Tabla 5. Anova de un factor en variables lectoras en función de autóctono versus inmigrante	16
Tabla 6. Anova de un factor en variables lectoras en función de la edad	17
Tabla 7. Estadísticos de muestras relacionadas de las diferencias en las calificaciones de Lengua, nº de aprobados en la primera y segunda evaluación y en el total Batería PROLEC antes y después de la intervención	18
Tabla 8. Pruebas de significación para las diferencias en las calificaciones de Lengua, número de aprobados entre la 1ª y 2ª evaluación y en el total de la Batería PROLEC antes después de la intervención	19

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES Y PARTICULARES DEL CONTEXTO EN EL QUE SE HA DESARROLLADO EL PROYECTO.

El IES “El Portillo” está inmerso en una zona de Zaragoza capital de nivel socioeconómico medio-bajo en la que se ha instalado una buena parte de población inmigrante, procedente de múltiples y diversas culturas. Esta situación presenta una matrícula elevada de dicho alumnado, sobre todo en el primer ciclo de la ESO, que se aproxima al 40%. Si a esta situación se le suma, en algunas ocasiones, una incorporación tardía de algunos alumnos, una situación precaria a nivel familiar, con problemas de adaptación iniciales, problemas económicos derivados de falta de trabajo en alguno de los padres, desestructuración familiar en unos casos, un relativo absentismo en otros, así como una base educativa previa insuficiente, todo ello hace que muchos de los alumnos que inician la escolaridad obligatoria presenten problemas importantes de aprendizaje y bajo rendimiento escolar, pero sobre todo, y creemos que es lo más básico, unas deficientes herramientas de lectura y escritura, lo que dificulta enormemente el acceso al currículum, y al dominio del resto de las materias académicas. Son precisamente esos alumnos más desfavorecidos los que han centrado nuestra atención, focalizándonos de forma prioritaria en ese aprendizaje de la lectoescritura. Por consiguiente, ha sido la etapa de **Educación Secundaria Obligatoria** en los cursos de 1º y 2º de la ESO donde se ha centrado esta investigación. Los datos de estos alumnos pueden consultarse en el anexo 1 de esta memoria. La evaluación de estos alumnos en la batería PROLEC se realizó en el departamento de orientación, y en otras ocasiones en aulas anexas auxiliares cercanas o coincidentes a las de pedagogía terapéutica o compensación educativa. La intervención se realizó en estas últimas, en el aula de inmersión lingüística y esporádicamente, en la biblioteca del instituto. En estas dos últimas ubicaciones trabajaron las profesoras del departamento de Lengua castellana y literatura.

2. CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO.

De los objetivos propuestos inicialmente, hemos alcanzado sobradamente todos ellos, aunque dicha consecución nos ha llevado inevitablemente al planteamiento de otros, que comentaremos después de éstos:

- a) Hemos apoyado y reforzado el plan de fomento de la lectura en general y, dentro del mismo, el plan de apoyo a niños con dificultades lectoras (apartado e), en particular, mediante orientaciones y asesoramientos adicionales basados en puntos de vista más psicopedagógicos, y en la aplicación de la batería PROLEC.
- b) Hemos dado a conocer a los profesores y profesoras que trabajan en el instituto, métodos de intervención y estrategias de tratamiento innovadoras relativas al aprendizaje de la lectoescritura en alumnos con necesidades educativas en el primer ciclo de la ESO, principalmente a través de las aportaciones de los profesores/as del departamento universitario,

especialmente la profesora Marian Garrido, que nos entregó tres ficheros con publicaciones cuyos títulos son los siguientes: a) *La intervención educativa desde el modelo PASS: El programa PREP (“Process-Based Reading Enhancement Programme”)*, b) *La lectura y el modelo PASS: Perfiles lectores e intervención educativa*, y c) *Xabi y Ana nos ayudan a entender “¿Qué hacemos cuando leemos?” y “¿Qué no hacen bien los que leen mal?”*.

- c) Hemos ayudado a incorporar (relativamente y en la medida de nuestras posibilidades condicionadas por la brevedad del tiempo), en la práctica educativa, a los profesionales correspondientes del Centro Educativo, herramientas basadas en la consideración de la hipótesis de la doble ruta (fonológica y lexical) en el procesamiento léxico (es decir, en el acceso al significado de la palabra), y en la importancia del procesamiento sintáctico y semántico (Cuetos y Ramos, 1990, 1996, 2005; Sánchez, E., 1991; García Vidal J., González Manjón, D., 2001, etc.), actividades que se fueron generando en base a los documentos entregados durante el primer trimestre del curso y que se presentan en el anexo 2.

Todo ello nos ha llevado, sobre todo a los profesores y profesoras del instituto, a darnos cuenta de que la cantidad de material bibliográfico es mucho mayor de lo que pensábamos, y hemos de reconocer que no nos ha dado todavía tiempo de leer y profundizar todo lo que hubiera sido deseable, sobre todo lo publicado en torno a la doble ruta (léxica y fonológica), así como en lo que se refiere a la teoría PASS y su relación con los procesos lectores. Igualmente no nos ha dado tiempo de profundizar en el programa **Ppic** dada la tardanza en su adquisición y el tiempo que requiere su instalación, lectura del manual y comprensión inicial de su funcionamiento antes de ponerlo en práctica con los alumnos que lo necesiten, pero estamos seguros de que ese será uno de los nuevos objetivos futuros y de que lo llevaremos a la práctica al inicio del curso próximo, procurando conectar ese nuevo proceso en una continuación de este proyecto, con el fin de consolidar y profundizar en una línea de trabajo y de investigación del todo fructífera, lo que se traducirá seguramente en una mejora sustancial de la competencia y rendimiento lector de los alumnos con los que se trabaje. Ha de reconocerse que el dominio conceptual de un modelo teórico nuevo requiere una dosis de voluntarismo que no siempre es igual en todos los profesores dadas las circunstancias y condiciones particulares de cada uno de ellos y de la cantidad de actividades diversas y heterogéneas que habitualmente deben de realizarse en los institutos de enseñanza secundaria obligatoria en la práctica docente diaria.

De forma más específica también hemos conseguido al finalizar el proyecto:

- Sensibilizar a los profesores implicados en la intervención individualizada tanto del departamento de Lengua como de Orientación, aunque el nivel de implicación no ha sido igual en todos, en el inicio lento hacia un método nuevo de intervención que es amplio y relativamente complejo. No es un tipo

concreto de actividad sencilla sino todo un modelo teórico en el que habrá que profundizar en el próximo curso no solamente a nivel teórico, sino también en la aplicación y evaluación de sus efectos en los sujetos a los que vaya dirigido.

- Llevar a cabo varias reuniones con el departamento universitario de Psicología y Sociología. Ello ha sido más factible dada la condición del coordinador de ser el jefe del departamento de orientación y perteneciente igualmente al departamento comentado mediante un contrato de asociado a tiempo parcial en la universidad, que ha servido de bisagra entre unos y otros. En dos de dichas reuniones la profesora Marian Garrido Laparte vino al instituto los dos últimos martes del mes de marzo desde las 9 hasta las 10.30 en la que explicó las nuevas formas de intervención en el modelo de la doble ruta. A ella asistieron todos los profesores y profesoras implicados siendo muy valorado por todos. La profesora ponente nos facilitó unos archivos en los que se trataban aspectos relacionados con dicho modelo y algunos ejemplos, pero se vio que era todavía algo insuficiente porque no se traducían en actividades concretas y específicas de aplicación inmediata en el aula y con los alumnos seleccionados. Por su parte la profesora Carmen Gil colaboró en la gestión económica del proyecto y en diversos aspectos técnicos y organizativos.
- El modelo de la doble ruta nos ha llevado hacia la teoría PASS de la inteligencia, íntimamente relacionada con los procesos lectores y con los materiales adquiridos y trabajados en este curso, pero es necesario por una parte, adquirir los manuales agotados en librería, y por otra, la adquisición de la batería DN-CASS, para poder trabajar mejor con el programa informatizado Ppic (Programa PASS para la intervención cognitiva en la lectoescritura), cuyo coste asciende a unos 600 euros y que no ha podido ser sufragado con el dinero asignado a este proyecto. Esta batería podrá ser adquirida si continúa este proyecto poniéndonos en contacto con el Sr. Benjamín de la editorial GERSAN que es la que tiene los derechos, y llamando al teléfono 649312876, datos facilitados en una de las conversaciones telefónicas mantenidas con el Sr. Martí Rivas (972485291), esposo de Carme Timoneda (universidad de Girona), una de las artífices de la adaptación española y catalana de estos materiales, que también pueden consultarse a través de internet en la siguiente dirección <http://www.fcarmevidal.com>
- Realizar dos reuniones entre el coordinador del proyecto (Dto. de Orientación), con los profesores y profesoras del departamento de Lengua Castellana y Literatura los días 3 y 10 de mayo en la hora prefijada en el horario lectivo de reunión de ese departamento del IES “El Portillo”, ofreciendo datos de la intervención y evaluación lectoescritora de los alumnos que forman los grupos, facilitando orientaciones puntuales sobre cada uno de ellos así como los factores de la batería PROLEC en los que dichos alumnos han mejorado, empeorado o se han mantenido igual. También se entregó días después materiales para trabajar la comprensión lectora, a la profesora Ana Alcolea, incorporándose a la práctica docente de forma inmediata.

- Mantener varias reuniones entre los tres profesores del departamento universitario, uno de los cuales como coordinador del proyecto, trabaja también en el instituto. Igualmente se han mantenido 4 contactos telefónicos entre éstos de alrededor de 45 minutos de duración, comentando aspectos concretos de la marcha del proyecto, dadas las dificultades para encontrar tiempos y espacios comunes para la coordinación y la colaboración mutua, sobre todo a finales de curso.

3. CAMBIOS REALIZADOS EN EL PROYECTO A LO LARGO DE SU PUESTA EN MARCHA EN CUANTO A: objetivos, metodología, organización y calendario:

Dificultades en la organización y calendario.

Ha sido bastante complicado y dificultoso llevar a cabo y poner en marcha el proyecto debido a las siguientes razones:

a) La resolución de los proyectos concedidos por parte de la Administración Educativa fue extremadamente tardía, concretamente el 25 de marzo de 2001, lo que no ha permitido desarrollarlo en toda su extensión, sino hacerlo bajo mínimos.

b) Los códigos para poder comenzar a adquirir materiales y gastos de funcionamiento se concedió varias semanas después, concretamente antes de la Semana Santa, entre el 11 y el 15 de abril de 2011.

c) Por consiguiente no fue hasta primeros de mayo cuando se realizó una lista de materiales a la librería Central de Zaragoza. La lista fue la siguiente:

MATERIAL PARA PEDIR EN FIRME. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN IES – UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. CURSO 2010-2011.

Alliende, Felipe. *Comprensión de la lectura 2*. Madrid. CEPE.

Carriedo, N. y Alonso Tapia, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma.

Carrillo, A. y Carrera, C. (1993). *Programa de habilidades metafonológicas. Actividades de preparación para la lectura*. Madrid. CEPE.

Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid. Editorial Escuela Española.

García Madruga, J. A. y Martín Cordero J. L. (19879). *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid. UNED.

Jiménez, J. E., y Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Madrid. Síntesis.

Jiménez, J. E. y Artilles, C. (1990). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Madrid. Editorial Síntesis.

Rueda, M. (1995). *La lectura: Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca. Amaru.

Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona. Edebé.

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona y Ed. Graó.

Vidal Abarca, E. y Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid. CEPE.

En <http://www.fcarmevidal.com>

Ppic (Español) Programa informatizado de intervención cognitiva en lectoescritura basado en la Teoría PASS de la Inteligencia de DAS y NAGLIERI (1994). En <http://www.fcarmevidal.com> Precio 376 euros.

Timoneda C., Pérez-Alvarez, F. (1997). *Neuropsicopedagogía. Aprender. ¿Qué y cómo?* Ed. Girona: Editorial Unidiversitat.

Pérez Alvarez, F; Timoneda, C. (2001). *Neuropsicopedagogía. Es lo que parece?* Girona: Universitat Girona.

DAS, JP; Garrido M.A.; González M; Timoneda, C; Pérez Alvarez, (2001). *Dislexia y dificultades de lectura*. Barcelona: Paidós.

De todos estos materiales, un problema sobreañadido fue que estaban agotados todos excepto lo que hemos **subrayado en rojo**, y estos llegaron a mitad de mayo de 2001, demasiado tarde como para poderlos leer e integrarlos en la práctica docente, excepto los que son de material de trabajo directo como las actividades dirigidas a alumnos basadas en ejercicios concretos como el de comprensión lectora y habilidades metafonológicas.

d) Un nuevo problema fue con el programa "Ppic" una vez recibido. Se necesitaba una clave para hacerlo funcionar, y además el número de servicios de dicho programa era de solamente en 5 ordenadores, con lo cual tuve que ponerme en contacto con la Fundación Carme Vidal y solicitarles la primera clave, con el fin de conocer el

programa. Siguiendo con los problemas, una vez dentro del programa no funcionaba la subrutina que permitía descargar el manual, con lo cual hubo que ponerse de nuevo en contacto con la Fundación, para días después (alrededor del 20 de mayo), recibir el programa en formato pdf por vía correo electrónico del coordinador. Este manual tiene 138 páginas, lo que supuso imprimirlo una primera vez (con los gastos consiguientes de cartuchos de tinta), para después poderlos fotocopiar a los profesores que tienen a cargo la intervención con los alumnos y que son de dos departamentos distintos (Lengua y Orientación), con los consiguientes gastos de papel, encuadernación y tóner o más cartuchos de tinta. Hubo que hacer una reunión para decidir dónde instalar las cinco autorizaciones del programa. Uno sería en orientación, otro en el aula de pedagogía terapéutica, aula de compensatoria, biblioteca y aula de inmersión lingüística. Para más complicación los días 24, 25 y 26 de mayo hubo problemas en el instituto de “El Portillo” con el servidor lo cual no permitía el acceso a internet para recibir las claves correspondientes. Además de ello, hubo que hablar con el responsable de informática, para descongelar los ordenadores donde se iba a instalar, lo que ha llevado un tiempo adicional dado que es un profesor y no está disponible en cualquier momento, y por lo tanto no se ha podido realizar hasta primera quincena de junio. El siguiente problema relacionado es que para leer el manual se necesita tiempo, y después hay que explicarlo y comentarlo con el resto de profesores y profesoras implicados. A estas alturas de curso todo el profesorado está muy ocupado y tenemos poco tiempo para conocer con profundidad un programa de intervención no del todo fácil.

e) En el proyecto se solicitaba una partida económica para la contratación de algún profesional que ayudara en la administración y corrección de la prueba PROLEC a los alumnos inmigrantes y con dificultades seleccionados para trabajar de forma individualizada. Pero como esto no pudo ser y hubo una limitación drástica de la financiación total asignada al proyecto (685 euros), la parte de administración de las pruebas tuvo que recaer en el único profesional preparado para ello y al mismo tiempo disponible, que ha sido el coordinador del proyecto y jefe del departamento de Orientación. Dado el tiempo que cuesta la administración de las pruebas, su corrección e interpretación, y dada la cantidad de trabajo ordinario que cae sobre el orientador del instituto, no se tuvo el tiempo suficiente como para completar el diseño presentado en el proyecto, lo que hubo de simplificar el inicial y centrarnos solamente en una fase pretest y postest en un grupo de primero de la ESO, y solamente en la fase pretest en el grupo de 2º de la ESO, sin utilizar grupos de control. A pesar de que continuaremos después de la presentación de la memoria (antes del 15 de junio), y pasaremos la fase postest al segundo grupo, no es posible terminar el presente estudio antes de esa fecha, por lo que se presenta incompleto, necesariamente incompleto. Las evaluaciones finales y extraordinarias se llevan a cabo durante la segunda quincena de junio, lo que nos impide analizar y mostrar resultados correspondientes al número de asignaturas aprobadas por los alumnos y las calificaciones obtenidas en la materia de Lengua. Para ello la Administración Educativa tendría que haber permitido presentar los resultados, en cualquier caso, a principios de septiembre. No nos sentimos responsables de esta situación y esperamos que quienes tengan que evaluar este proyecto comprendan que no se puede hacer prácticamente casi nada en dos meses reales de trabajo, además de lo que supone la

coordinación, el control económico de los gastos, la lectura de materiales y la puesta en marcha de todo un modelo teórico.

f) En el proceso de evaluación de alumnos/as hubo dificultades que suponían un esfuerzo considerable por parte del evaluador, y que fueron los siguientes: a) A pesar de que algunas pruebas del PROLEC pueden administrarse forma colectiva, un número superior a siete alumnos produce interferencias con el proceso adecuado de consignas y cumplimiento de instrucciones por las preguntas irrelevantes de algunos alumnos, comentarios para llamar la atención, falta de concentración en otros casos, lo que hizo necesario partir el primer grupo y administrar las pruebas en dos veces; b) En la misma línea, puede afirmarse que pasar toda la prueba de vez hace pesada la sesión y los alumnos se cansan y se distraen después de unos 45 minutos, lo que obliga a parar la administración y terminarla en otro día distinto; c) En otras ocasiones, al reanudar la sesión con el grupo seleccionado ocurre que ese día no ha asistido alguno de los miembros que lo componen, lo que obliga volver a pasarles las pruebas de forma individual en una sesión posterior; d) También ocurre que la disponibilidad horaria del orientador/a hace que tengan que administrarse las pruebas en “huecos” de los que éste profesional dispone, pero al ir a buscar a los sujetos éstos se encuentran en otra aula, en clase de educación física o de música o están en clases distintas (desdobles), o realizando algún examen, lo que complica y retrasa de nuevo el momento y la terminación de las pruebas correspondientes.

Dificultades en la metodología de trabajo.

A partir de la observación de los alumnos en los diversos grupos del primero y segundo de la ESO, y en la evaluación O, realizada en octubre de 2010, se detectaron los alumnos y alumnas con mayores dificultades de aprendizaje en la lectoescritura y se hicieron los grupos de intervención prioritaria (y las listas de espera correspondientes), que fueron atendidos por los profesores del Centro incluidos en este proyecto de investigación, en función de su horario lectivo, y que correspondieron a profesores del departamento de Lengua, y a profesoras de pedagogía terapéutica y compensación educativa del departamento de orientación del IES “El Portillo”.

Durante el primer cuatrimestre del curso 2010-2011 se atendió al primer grupo formado por 11 alumnos, y durante el segundo cuatrimestre se atendió de forma individual o en pequeño grupo tanto a los alumnos de 1º de la ESO como a los de 2º, pero reduciendo algo el tiempo en los de primer curso, ya que por razones éticas no nos parecía adecuado ni correcto dejar de atender a alumnos que todavía necesitaban una ayuda individualizada, aunque por otra parte los profesores no disponían de más horas lectivas para dicha atención individualizada..

Básicamente, el procedimiento general consistió en evaluar varias veces (al menos dos) a los alumnos atendidos de forma individualizada o en pequeño grupo en las variables de la batería **PROLEC SE**: *lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, emparejamiento dibujo oración, signos de puntuación, comprensión de textos,*

estructura de textos, puntuación total de la batería, así como en pruebas de velocidad en leer palabras, pseudopalabras, y textos. No se ha podido incluir un grupo de control por falta de tiempo para la evaluación.

El análisis de datos incluyó análisis de varianza con medidas repetidas (modelo lineal general), en todas las variables mencionadas, así como análisis de varianza de un factor un función del sexo, ser repetidor, ser o no inmigrante, curso (1º ó 2º de la ESO), y otras variables relevantes. Se realizarán igualmente análisis discriminantes, y de correlación y regresión con el rendimiento académico final tanto en materias específicas (como por ejemplo Lengua), como con el rendimiento académico final operativizado como número total de aprobados (o suspensos), en las evaluaciones oficiales correspondientes. La falta de ayuda de un profesional en la evaluación, tal y como se solicitaba en el proyecto inicial, ha mermado el número de evaluaciones realizadas a los alumnos por falta de tiempo por parte del coordinador, aunque el esfuerzo principal ha sido reducir lo máximo posible esta limitación. A estas alturas de redacción de la memoria final del proyecto nos es imposible presentar datos referidos a la tercera evaluación y evaluación extraordinaria, pero nos comprometemos a llevarlos a cabo después.

A lo largo del proceso, y sobre todo a partir del 20 de abril de 2011 se fueron incorporando materiales del nuevo modelo PASS y del PPIC, aspectos en los que se está profundizando en la medida de nuestras posibilidades.

4. SÍNTESIS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN UTILIZADO A LO LARGO DEL PROYECTO.

Descripción de la muestra.

De los 14 alumnos seleccionados en 1º de la ESO, se dan al menos, una de las tres circunstancias siguientes: a) alumnos con necesidades educativas especiales (acnees), que es este caso son tres; b) ser inmigrantes con dos o más años de desfase curricular y/o lingüístico, que en nuestro caso son seis; c) presentar dificultades específicas de aprendizaje, que en este caso son cinco. De los 6 alumnos seleccionados de 2º de la ESO, se dan al menos, una de las dos circunstancias siguientes: a) inmigrantes con dos ó más años de desfase curricular y/o lingüístico, que en nuestro caso son cinco; b) presentar dificultades específicas de aprendizaje, que en nuestro caso son seis alumnos.

Los alumnos seleccionados han recibido una hora de atención individualizada a la semana desde algo después de principio de curso (grupo 1, de 1º de la ESO), y desde el mes de febrero el segundo grupo (grupo 2, de 2º de la ESO). Todos ellos, además, han acudido a clases de forma regular recibiendo el currículum normalizado. Algunos de ellos han mostrado un absentismo elevado relativo (entre el 20 y el 30 por ciento).

De todos ellos, cinco alumnos (de 1º de ESO), han sido atendidos por la profesora de pedagogía terapéutica durante 8 horas por semana en Lengua y

Matemáticas, y ocho han sido atendidos por la profesora de Compensación Educativa las mismas horas y en las mismas asignaturas (tres de 1º de la ESO y cinco de 2º). Estas dos profesoras pertenecen al departamento de orientación.

Todos los alumnos excepto dos (18 de 20, doce en 1º y seis en 2º), fueron atendidos alrededor de una hora a la semana por profesoras del departamento de Lengua y Literatura, en atención individualizada en lectura.

Análisis de resultados.

Tabla 1

Estadísticos de muestras relacionadas en el grupo 1, de 1º de la ESO

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	palabras1	35,33	12	3,143	,907
	palabras2	37,83	12	1,528	,441
Par 2	pseudopal1	29,92	12	5,035	1,454
	pseudopal2	34,33	12	3,601	1,040
Par 3	dib-oracion1	13,50	12	4,758	1,373
	dib-oracion2	14,42	12	4,441	1,282
Par 4	sig-puntua1	17,50	12	3,896	1,125
	sig-puntua2	20,58	12	1,505	,434
Par 5	compr-text1	4,58	12	3,630	1,048
	compr-text2	6,50	12	3,555	1,026
Par 6	estruc-text1	5,58	12	4,738	1,368
	estruc-text2	9,25	12	7,288	2,104
Par 7	veloc-pal1	63,42	12	18,783	5,422
	veloc-pal2	65,67	12	21,656	6,251
Par 8	veloc-pseudo1	83,00	12	21,801	6,293
	veloc-pseudo2	80,75	12	24,317	7,020
Par 9	veloc-text1	85,58	12	34,674	10,009
	veloc-text2	87,25	12	30,332	8,756
Par 10	TotalBateria1	106,42	12	19,062	5,503
	TotalBateria2	123,00	12	15,398	4,445

Como puede observarse en la tabla 1, en todas las variables que mide la batería PROLEC la puntuación obtenida por los sujetos es mayor la segunda vez, excepto en velocidad en leer palabras, lo que indica que el tratamiento individualizado ha sido eficaz. La significación o no de esas diferencias se puede analizar observando los datos que arroja el programa SPSS, de la tabla 2.

Tabla 2

Prueba de muestras relacionadas (grupo 1, 1º de la ESO)

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	palabras 1 - palabras2	-2,500	2,355	,680	-3,996	-1,004	-3,678	11	,004
Par 2	pseudopal1 - pseudopal2	-4,417	3,204	,925	-6,452	-2,381	-4,775	11	,001
Par 3	dib-oracion1 - dib-oracion2	-,917	3,343	,965	-3,041	1,207	-,950	11	,363
Par 4	sig-puntua1 - sig-puntua2	-3,083	3,848	1,111	-5,529	-,638	-2,775	11	,018
Par 5	compr-text1 - compr-text2	-1,917	2,021	,583	-3,201	-,633	-3,286	11	,007
Par 6	estruc-text1 - estruc-text2	-3,667	5,228	1,509	-6,988	-,345	-2,429	11	,033
Par 7	veloc-pal1 - veloc-pal2	-2,250	18,989	5,482	-14,315	9,815	-,410	11	,689
Par 8	veloc-pseudo1 - veloc-pseudo2	2,250	18,533	5,350	-9,525	14,025	,421	11	,682
Par 9	veloc-text1 - veloc-text2	-1,667	10,219	2,950	-8,159	4,826	-,565	11	,583
Par 10	TotalBateria1 - TotalBateria2	-16,583	9,100	2,627	-22,365	-10,801	-6,313	11	,000

En la tabla 2 podemos afirmar con un nivel de probabilidad del 95% que las diferencias antes-después de la intervención en estas variables es significativa solamente cuando el valor de $p < 0.05$, es decir (última columna), la diferencia a favor de la intervención en este grupo se da en todas las variables excepto en emparejamiento dibujo oración y en todas las pruebas de velocidad, tanto palabras, como pseudopalabras, como en texto. O dicho de otra forma, la intervención no ha tenido efectos positivos, o los sujetos no han mejorado en todo lo que supone velocidad lectora y emparejamiento dibujo oración, bien porque no han madurado en ese proceso, bien porque los profesores no hemos utilizado una metodología adecuada, o por otras razones desconocidas, en las que reflexionaremos para mejorar en un futuro.

Lo mismo se obtiene si realizamos un contraste no paramétrico (prueba de los signos de Wilcoxon), más apropiada en muestras pequeñas como la nuestra, o cuando la distribución muestra puede diferir de la distribución normal. Como puede verse en la tabla 3, las variables cuyo valor es mayor que 0.05 no pueden considerarse diferentes desde un punto de vista estadístico significativo al nivel del 95%, que en este caso son las mismas que las de la tabla 2.

Tabla 3. Prueba de los signos de Wilcoxon para muestras relacionadas

Estadísticos de contraste

	palabras2 - palabras1	pseudopal2 - pseudopal1	dib-oracion2 - dib-oracion1	sig-puntuacion2 - sig-puntuacion1	compr-text2 - compr-text1	estruc-text2 - estruc-text1	veloc-pal2 - veloc-pal1	veloc-pseudopal2 - veloc-pseudopal1	veloc-text2 - veloc-text1	Total Batería2 - Total Batería1
Z	-2,554 ^a	-2,913 ^a	-1,434 ^a	-2,484 ^a	-2,422 ^a	-1,970 ^a	-,157 ^a	-,089 ^b	-,535 ^a	-3,061 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,011	,004	,152	,013	,015	,049	,875	,929	,593	,002

a. Basado en los rangos negativos.

b. Basado en los rangos positivos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Si analizamos las diferencias en variables lectoras en función del sexo podemos observar una ventaja a favor de los varones en las variables *comprensión de textos*, $\bar{X} = 8.22$ y $S_x = 3.99$ frente a $\bar{X} = 3.83$ ($p < 0.033$) y $S_x = 2.48$, y en *estructura de textos*, $\bar{X} = 12.33$ y $S_x = 6.04$, frente a $\bar{X} = 4.50$ y $S_x = 5.82$ ($p < 0.027$). Véase tabla 4.

En cuanto a las diferencias en las mismas variables en función de ser autóctonos o inmigrantes las diferencias se dan solamente en tres variables, y a favor de los autóctonos: *lectura de palabras* ($\bar{X} = 38.17$ frente a 31.67), $p < 0.14$; *signos de puntuación* ($\bar{X} = 20.75$ frente a 16.33), $p < 0.02$, y en el *total de la batería* ($\bar{X} = 124.58$ frente a 97.00), $p < 0.042$. Estas diferencias se explicarían por la ventaja en el aprendizaje de la lengua que tienen los sujetos evaluados con una batería que coincide con la misma lengua, así como por la ventaja en la historia del aprendizaje previo del idioma. Véase tabla 5.

No ocurre lo mismo cuando analizamos las diferencias en las variables lectoras en función de la edad (12, 13 y 14 años). Como puede observarse en la tabla 6, no se dan diferencias estadísticamente significativas en ninguna variable analizada. Ello podría explicarse en el sentido de que los alumnos inmigrantes y con dificultades de aprendizaje tal vez necesiten más tiempo para llegar a un nivel de madurez lectora que los alumnos que no tienen esas características, y por eso sea preciso en esos casos más apropiada una evaluación de ciclo que de curso. Por otra parte, la edad tampoco puede que sea un indicador del todo válido ya que algunos alumnos de un año más se encuentran en el mismo curso porque han repetido y llevan el mismo currículum que el resto de alumnos de su clase, lo cual puede tener un efecto más homogeneizador en esta situación. Por último, otra razón es que algunos alumnos inmigrantes que vienen por primera vez al Centro son escolarizados por su edad y no por su competencia curricular o lingüística, lo que hace que la edad sea una variable todavía menos relevante.

Lo mismo podemos decir si comparamos las variables lectoras entre alumnos con necesidades educativas especiales (“*acnees*”), de los inmigrantes con desfase curricular y/o lingüístico o con los alumnos con dificultades de aprendizaje. En este caso tampoco se dan diferencias estadísticamente significativas entre ninguna variable. La explicación de este hecho no es fácil ni está del todo clara, aunque de forma especulativa tal vez pudiera afirmarse que los tres colectivos parten de un mismo tronco común básico de dificultad en estos procesos, y en los que no se produce alguna diferenciación hasta más tarde o en función del tipo de dificultad específica y el tipo de interacción que establecen con el currículum ordinario, tipo de adaptaciones curriculares, etc.

Tabla 4

ANOVA de un factor en variables lectoras en función del sexo

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
palabras2	Inter-grupos	,178	1	,178	,009	,927
	Intra-grupos	263,556	13	20,274		
	Total	263,733	14			
pseudopal2	Inter-grupos	49,878	1	49,878	2,098	,171
	Intra-grupos	309,056	13	23,774		
	Total	358,933	14			
dib-oracion2	Inter-grupos	4,444	1	4,444	,195	,666
	Intra-grupos	296,889	13	22,838		
	Total	301,333	14			
sig-puntua2	Inter-grupos	2,178	1	2,178	,215	,650
	Intra-grupos	131,556	13	10,120		
	Total	133,733	14			
compr-text2	Inter-grupos	69,344	1	69,344	5,692	,033
	Intra-grupos	158,389	13	12,184		
	Total	227,733	14			
estruc-text2	Inter-grupos	220,900	1	220,900	6,223	,027
	Intra-grupos	461,500	13	35,500		
	Total	682,400	14			
veloc-pal2	Inter-grupos	,100	1	,100	,000	,988
	Intra-grupos	5359,500	13	412,269		
	Total	5359,600	14			
veloc-text2	Inter-grupos	115,600	1	115,600	,133	,721
	Intra-grupos	11277,333	13	867,487		
	Total	11392,933	14			
veloc-pseudo2	Inter-grupos	1464,100	1	1464,10	3,774	,074
	Intra-grupos	5042,833	13	387,910		
	Total	6506,933	14			
TotalBateria2	Inter-grupos	273,878	1	273,878	,572	,463
	Intra-grupos	6227,056	13	479,004		
	Total	6500,933	14			

Tabla 5

ANOVA de un factor en función de autóctono versus inmigrante

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
palabras2	Inter-grupos	101,400	1	101,400	8,120	,014
	Intra-grupos	162,333	13	12,487		
	Total	263,733	14			
pseudopal2	Inter-grupos	58,017	1	58,017	2,506	,137
	Intra-grupos	300,917	13	23,147		
	Total	358,933	14			
dib-oracion2	Inter-grupos	26,667	1	26,667	1,262	,282
	Intra-grupos	274,667	13	21,128		
	Total	301,333	14			
sig-puntua2	Inter-grupos	46,817	1	46,817	7,002	,020
	Intra-grupos	86,917	13	6,686		
	Total	133,733	14			
compr-text2	Inter-grupos	54,150	1	54,150	4,055	,065
	Intra-grupos	173,583	13	13,353		
	Total	227,733	14			
estruc-text2	Inter-grupos	30,817	1	30,817	,615	,447
	Intra-grupos	651,583	13	50,122		
	Total	682,400	14			
veloc-pal2	Inter-grupos	62,017	1	62,017	,152	,703
	Intra-grupos	5297,583	13	407,506		
	Total	5359,600	14			
veloc-text2	Inter-grupos	1297,350	1	1297,35	1,671	,219
	Intra-grupos	10095,583	13	776,583		
	Total	11392,933	14			
veloc-pseudo2	Inter-grupos	117,600	1	117,600	,239	,633
	Intra-grupos	6389,333	13	491,487		
	Total	6506,933	14			
TotalBateria2	Inter-grupos	1826,017	1	1826,02	5,078	,042
	Intra-grupos	4674,917	13	359,609		
	Total	6500,933	14			

Tabla 6

ANOVA de un factor en variables lectoras en función de la edad

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
palabras2	Inter-grupos	33,400	2	16,700	,870	,444
	Intra-grupos	230,333	12	19,194		
	Total	263,733	14			
pseudopal2	Inter-grupos	40,600	2	20,300	,765	,487
	Intra-grupos	318,333	12	26,528		
	Total	358,933	14			
dib-oracion2	Inter-grupos	14,500	2	7,250	,303	,744
	Intra-grupos	286,833	12	23,903		
	Total	301,333	14			
sig-puntua2	Inter-grupos	16,400	2	8,200	,839	,456
	Intra-grupos	117,333	12	9,778		
	Total	133,733	14			
compr-text2	Inter-grupos	20,067	2	10,033	,580	,575
	Intra-grupos	207,667	12	17,306		
	Total	227,733	14			
estruc-text2	Inter-grupos	7,567	2	3,783	,067	,935
	Intra-grupos	674,833	12	56,236		
	Total	682,400	14			
veloc-pal2	Inter-grupos	532,600	2	266,300	,662	,534
	Intra-grupos	4827,000	12	402,250		
	Total	5359,600	14			
veloc-text2	Inter-grupos	1070,100	2	535,050	,622	,553
	Intra-grupos	10322,833	12	860,236		
	Total	11392,933	14			
veloc-pseudo2	Inter-grupos	1149,933	2	574,967	1,29	,311
	Intra-grupos	5357,000	12	446,417		
	Total	6506,933	14			
TotalBateria2	Inter-grupos	228,600	2	114,300	,219	,807
	Intra-grupos	6272,333	12	522,694		
	Total	6500,933	14			

Respecto a la comparación de las variables lectoras entre alumnos absentistas y no absentistas los resultados son algo confusos, dado que solamente encontramos diferencias estadísticamente significativas en la variable emparejamiento dibujo oración a favor de los No absentistas. Estos también superan a los absentistas (aunque no de forma estadísticamente significativa en las variables lectura de palabras, comprensión y estructuración del texto, velocidad en leer pseudopalabras y textos, así

como en el total de la batería. Los absentistas superan a los no absentistas en lectura de pseudopalabras, signos de puntuación y velocidad en leer palabras. No sabemos exactamente las razones de estos resultados, que pueden ser atribuidos al pequeño tamaño de la muestra, al hecho de que algunos absentistas puedan tener mayores aptitudes intelectuales a pesar de las lagunas curriculares derivadas de la falta de asistencia, o a interacciones de algunas variables con otras no controladas, factores casuales o artefactos estadísticos no detectados.

Finalmente, respecto a los efectos que la atención individualizada haya podido tener sobre el número de aprobados (o suspensos) y sobre el aumento o aprobado en la materia de Lengua los resultados son actualmente negativos, ya que no se dan diferencias estadísticamente significativas entre los dos momentos temporales, es decir, no difieren en el número de suspensos entre la primera y segunda evaluación (son prácticamente los mismos), ni en las calificaciones obtenidas en la materia de Lengua castellana y Literatura, aunque debemos afirmar que estos resultados podrían variar en la tercera evaluación y evaluación extraordinaria, debido a que el factor de intervención tiempo, mayor a final de curso, puede inclinar las puntuaciones a nivel positivo, pero dichos resultados se analizarán a finales de junio o principios de julio del presente año.

Tabla 7

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error tít. de la media
Par 1	NotaLengua1	5,00	20	1,835	,410
	NotaLengua2	4,65	20	1,843	,412
Par 2	1ª eval	5,35	20	2,641	,591
	2ª eval	5,25	20	3,160	,707
Par 3	TotalBateria1	106,42	12	19,062	5,503
	TotalBateria2	123,00	12	15,398	4,445

Tabla 8

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desvia ción típ.	Error tít. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	NotaLengua1 - NotaLengua2	,350	1,565	,350	-,383	1,083	1,000	19	,330
Par 2	1ª eval - 2ª eval	,100	1,553	,347	-,627	,827	,288	19	,776
Par 3	TotalBateria1 - TotalBateria2	-16,583	9,100	2,627	-22,365	-10,801	-6,313	11	,000

No obstante, en la tabla 8 sí se puede observar que los alumnos han mejorado en el total de la batería, aunque puede ser todavía pronto como para que dicha mejoría se traduzca en un aumento de las calificaciones en Lengua en la segunda evaluación y también en un aumento en el número de aprobados totales hasta ese momento del curso.

5. CONCLUSIONES.

Así como este proyecto se comenzó de forma precaria y sin recursos antes de saber si era aceptado y subvencionado por la Administración Educativa, también seguirá después de la presentación de esta memoria final, por lo que los resultados adicionales que se obtengan al terminar este proceso se incluirán como parte de un posible proyecto de investigación que continuará en la profundización en la teoría PASS, con nuevas formas de evaluación a través de la *batería DN-CASS*, como en la intervención a través del programa *PPIC*, de acuerdo al modelo humanista estratégico propuesto, entre otros, por la profesora Carme Timoneda y colaboradores, de la universidad de Girona, y Marian Garrido (profesora colaboradora en este proyecto), de la Universidad de Zaragoza, y sin dejar de lado el modelo de la doble ruta (Cuestos, Ramos y cols.).

Esta instantánea pues, no es totalmente representativa de los resultados finales por las siguientes razones: a) en los alumnos y alumnas evaluados no se pueden incluir las calificaciones definitivas en las asignaturas dado que la tercera evaluación se realiza en el instituto la semana del 13 al 17 de junio de 2011 y la evaluación extraordinaria el 24 y el 27 de junio de 2011, que puede modificar sustancialmente los resultados en el número de asignaturas aprobadas o suspendidas por dichos alumnos y en otras variables.

Estos datos, están pues, fuera del plazo de presentación de esta memoria, y escapa a nuestro control. B) Una segunda evaluación en la batería PROLEC en el grupo de alumnos de 2º de la ESO y una tercera administración de la misma batería en el grupo de 1º de la ESO se realizará, si es posible y existe tiempo real, por parte del jefe del departamento de orientación y coordinador de este proyecto, aunque la cantidad de trabajo previsto para este mes es muy elevado y no se puede garantizar con absoluta seguridad de que pueda ser llevado a cabo, pero en el caso de que así sea, los análisis de datos se ejecutarán igualmente y las conclusiones generales del proyecto podrían variar relativamente. Como hemos dicho antes, todo ello se incluirá en el supuesto de que continúe este proyecto el curso próximo, lo que proporcionará una perspectiva y visión más coherente de todo este proceso de evaluación-intervención.

Podemos decir que hemos hecho corto en materiales de publicaciones y manuales de lectura, así como en instrumentos de evaluación (el **DN- CASS** tiene un coste de aproximadamente 600 € y no se ha podido adquirir), y en programas de intervención (solamente el *PPIC* ha costado 385 euros). Por otra parte, se han

minimizado los gastos de coordinación para facilitar la mejor y más rápida gestión económica del proyecto no cargándose a ningún participante; se ha reducido el material fungible y de reprografía y se ha eliminado la ayuda de otros profesionales en la administración y evaluación de la batería en los diversos momentos temporales.

La intervención acertada en los procesos lectores de alumnos con dificultades que se traduzca en una mejoría definitiva en el aprendizaje de la Lengua y en el aumento del rendimiento escolar es extremadamente complejo y actualmente un reto y desafío para todos los docentes. A nivel general, los resultados obtenidos parecen apoyar la idea de que la enseñanza individualizada produce mejores resultados y mejor aprendizaje de los procesos lectores, y que a través del trabajo por medio del **modelo de la doble ruta**, y adicionalmente, a través de la **metodología PASS** se podrían obtener aprendizajes lectoescritores de mayor nivel y calidad, a pesar de que en esta línea es preciso trabajar intensamente y con mayor profundidad en el futuro. La población de estudiantes con grandes diferencias en las competencias curriculares y lingüísticas, la amplia diversidad del alumnado, la heterogeneidad cultural, la historia escolar y los años de contacto con el idioma, hacen que cada alumno tenga que ser evaluado y tratado preferentemente de forma individualizada si queremos conseguir resultados duraderos en este sentido. Por ello se debería tener presente que trabajar con este tipo de personas implica reservar espacios y mayor inversión de tiempo para este tipo de intervenciones (una hora a la semana de atención individualizada en lectura es insuficiente), y que la formación permanente y especializada de los docentes y profesionales que deban trabajar con este tipo de sujetos es fundamental. Los costes de este planteamiento son algo más superiores y la inversión en educación debería ser mayor si se pretende dotar a la muchos alumnos inmigrantes y con dificultades de aprendizaje del requisito fundamental de acceso a la lectura y la escritura. A pesar de todos estos problemas consideramos que los resultados han sido suficientemente positivos, tanto en alumnos como en profesores, (dado el poco tiempo disponible), y que podemos y debemos seguir en esta línea prometedora de abordaje de los problemas y dificultades lectoescritoras.

6. LISTADO DE PROFESORES/AS PARTICIPANTES CON INDICACIÓN DEL NOMBRE CON LOS DOS APELLIDOS Y EL NIIF.

Profesores colaboradores del Departamento de Orientación del IES “El Portillo”:

BARAS ESCOLÁ, ALFREDO. Cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria (especialidad: Lengua y Literatura).
Profesor del Dto. de LENGUA del IES “El Portillo”.

CLEMENTE CASTILLO, M^a CARMEN. Cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria (especialidad: Lengua y Literatura). Profesora del Dto., de LENGUA del IES “El Portillo”.

LÓPEZ CUESTA, ADELAIDA. Cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria (especialidad: Lengua y Literatura). Profesora del Dto. de LENGUA del IES “El Portillo”.

ALCOLEA SERRANO, ANA MERCEDES. Cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria (especialidad: Lengua y Literatura). Profesora del Dto. de LENGUA del IES “El Portillo”.

BROC CAVERO, MIGUEL ÁNGEL. Cuerpo de profesores de enseñanza secundaria (especialidad: Orientación Educativa). Jefe del Dto. De Orientación del IES “El Portillo”.

ANDRÉS CAYUELA, CONCEPCIÓN. Profesora de Compensación Educativa. Dto. de Orientación del IES “El Portillo”.

SANTAMARÍA BRUALLA, MARIA PILAR. Profesora de Pedagogía Terapéutica. Departamento de Orientación del IES “El Portillo”.

Profesores colaboradores del Departamento Psicología y Sociología de la UZ:

GIL CIRIA, CARMEN. Profesora Titular de Universidad, actualmente en situación de profesora emérita. Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación.

GARRIDO LAPARTE, MARIAN. Profesora Titular de Universidad. Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación.

BROC CAVERO, MIGUEL ÁNGEL. Profesor Asociado a tiempo parcial (TP4) Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. (Coordinador del proyecto).

7. MATERIALES ELABORADOS (SI LOS HUBIERE). ANEXOS.

Si bien la práctica totalidad de este proyecto inicial ha consistido en la adquisición, lectura y asimilación de materiales elaborados por otros autores o autoras relevantes en el campo de la lectura y la escritura, sí que se diseñaron unas orientaciones estratégicas para iniciar la intervención en la competencia lectora, en base a publicaciones de otros autores, y que se presentan en el anexo 2.

8. BREVE DESCRIPCIÓN (máximo 15 líneas en soporte informático).

La intervención acertada en los procesos lectores de alumnos con dificultades que se traduzca en una mejoría definitiva en el aprendizaje de la Lengua y en el aumento del rendimiento escolar es extremadamente compleja y, actualmente, un reto y desafío para todos los docentes y profesionales. A nivel general, los resultados obtenidos parecen apoyar la idea de que la enseñanza individualizada produce mejores resultados y mejor aprendizaje de los procesos lectores obteniéndose diferencias estadísticamente significativas en los grupos de alumnos en el total de la batería PROLEC, después de trabajar a través del *modelo de la doble ruta*, aunque adicionalmente, por medio de la *metodología PASS* se podrían obtener aprendizajes lectoescritores de mayor nivel, calidad y duración, a pesar de que, en esta línea, es preciso trabajar intensamente y con mayor profundidad en el futuro. La población de estudiantes con grandes diferencias en las competencias curriculares y lingüísticas, la amplia diversidad del alumnado, la heterogeneidad cultural, la historia escolar y los años de contacto con el idioma, y covariables como el absentismo, hacen que cada alumno tenga que ser evaluado y tratado preferentemente de forma individualizada si queremos conseguir resultados duraderos en este sentido. Por ello la Administración Educativa debe tener presente la necesidad de reservar espacios y tiempos en los Centros Educativos para este tipo de intervenciones, así como para la formación especializada de los profesionales que deban trabajar con este tipo de sujetos. Los costes de este planteamiento y la inversión en educación pueden ser algo mayores si se pretende dotar a la mayoría de los alumnos del requisito fundamental de acceso a la lectura y la escritura, además de contar también, con el compromiso personal de todos los docentes implicados en la formación permanente y en la especialización continua.

Zaragoza, 13 de junio de 2011

Fdo: Miguel Ángel Broc.
(Coordinador del proyecto).