

LA INTERVENCIÓN EN LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA: QUÉ NECESITAN "APRENDER" QUIENES SE ENCARGAN DE DESARROLLARLA.

E. Sánchez*, E. Ciga*; E. García** y M. I. Rueda*.
Universidad de Salamanca*
Universidad Pontificia de Salamanca**

En esta ponencia se presentan tres estudios en los que se trata de documentar sendos procesos de formación destinados a adquirir competencias profesionales para trabajar con alumnos con dificultades en la lectura. Al abordar esta problema, se ha tenido en cuenta que hay un desequilibrio respecto del énfasis que se ha puesto a entender las necesidades de aprendizaje de los alumnos respecto del esfuerzo que se ha hecho para entender las que experimentan los profesores y profesionales cuando adquieren sus competencias profesionales. En los tres estudios se ofrecen datos de los logros obtenidos, de las dificultades encontradas y de las condiciones que favorecen los procesos de formación.

Dislexia, Desarrollo profesional, Análisis de la práctica educativa

Al estudiar la intervención en alumnos con dificultades en el aprendizaje de algún dominio, la lectura por ejemplo, se tiende a centrar la atención en los alumnos, esto es, en el tipo de actividades (incluido el modo de desarrollarlas) que parecen responder a sus necesidades. Sin embargo, resulta menos frecuente considerar las necesidades que experimentan los profesionales para acometer esta intervención. Contamos así con un amplio abanico de programas relativamente bien fundamentados desde el punto de vista teórico y empírico que tratan de reducir, paliar o eliminar los déficit nucleares que estos alumnos presentan, pero sabemos poco sobre el costo que supone operar con esos programas. En esta ponencia se presentan tres estudios empíricos que muestran a) cuánto tiempo y esfuerzo requiere asumir alguno de los componentes de la intervención estándar; b) qué tipo de dificultad se experimenta en el proceso de formación, y c) algunos patrones de cambio que hemos identificado al estudiar procesos de formación prolongados. Se entiende que estos estudios pueden ser relevantes a la hora de delimitar las condiciones requeridas para el desarrollo profesional de los especialistas en este tipo de tratamientos. Así mismo, la ponencia será una oportunidad para revisar qué condiciones parece requerir una intervención

informada.

1. Necesidades de los alumnos disléxicos

¿Qué necesitan alumnos disléxicos? La respuesta a esta pregunta es que necesitan dos tipos de intervención: la primera dedicada al problema nuclear (su limitada capacidad para identificar las palabras de forma precisa y rápida) y la segunda a reducir cuanto sea posible el impacto de esta limitación en su desarrollo lector global, asegurándonos de que lleguen a experimentar el valor de la lengua escrita y todas las posibilidades que encierra. Veamos ambos aspectos y especialmente lo que exige cada uno de ellos a los alumnos y a quienes están al cargo de la intervención.

1.1. Tratamientos específicos: Gimnasia lectora

Los tratamientos específicos están dedicados a recomponer las habilidades que nos permiten identificar las palabras escritas con rapidez y precisión. Ambos frentes han sido cubiertos por diferentes programas de intervención que tienen en común algunas características que deben ser asumidas por quienes los desarrollen (véanse Hernández y Jiménez, 2001; Lovett, Steinbach y Frijters, 2000; Torgensen, 2005; como ejemplos):

- 1) Los programas están muy estructurados, de tal manera que la secuencia de pasos y materiales está cuidadosamente diseñada.
- 2) Proporcionan múltiples oportunidades a cada alumno hasta alcanzar un criterio previamente definido.
- 3) Ofrecen una práctica masiva de cada componente (segmentar, alargar, asociar, memorizar).
- 4) Todo ello conlleva una relación muy estrecha y personalizada entre cada alumno y quien asume la intervención.

Por ejemplo, el programa desarrollado por Lovett, Steinbach & Frijters (2000; PHAB/DI: Instrucción directa del análisis fonológico y "blending") enseña a los alumnos, a "decir cada sonido" de una palabra lentamente, uno a uno, a la vez, de izquierda a derecha y a ensamblar sonidos para formar palabras. Estas actividades son previas a la introducción de las palabras escritas pero siguen planteándose a lo largo del tratamiento, lo que conlleva un alto nivel de sistematicidad. Además, el orden de las asociaciones entre letras y sonidos está preestablecido con todo detalle y se enseña de una forma acumulativa (no simultánea) que requiere una práctica masiva en cada asociación, letra/sonido, de manera que se ha de estar seguro de que cada niño ha llegado a dominar cada una de esas asociaciones antes de pasar a la siguiente.

Este mismo grado de sistematicidad y práctica masiva se encuentra en programas que buscan afianzar el reconocimiento de palabras. Por ejemplo en el cuadro adjunto se expone de forma muy sucinta las características de un programa dirigido a este fin en el que poco cuesta

reconocer los rasgos anteriormente señalados (Berninger, Abbott, Zook et al., 1999).

Material: listado de palabras alta frecuencia que representan ocho niveles de irregularidad y que conforman listas de 48 palabras.

Método: las palabras de cada lista se presentan de una a una en cartillas de 3x5. Se les presenta de menor a mayor dificultad – conforme niveles de dificultad establecidos de antemano.

Se emplea un procedimiento de recuerdo selectivo que sirve para mejorar la recuperación de la memoria.

Primer ensayo: se le pide que pronuncie cada una de las 48 palabras; Si el sujeto pronuncia bien una palabra, se le presenta la siguiente; si hay un error o tarda más de 3 segundos se inicia el proceso de corrección. (Consiste en “nombrar”, “spelling letra por letra” y volver a “nombrar”).

Segundo ensayo: se repite el procedimiento con todas aquellas palabras que ocasionaron problemas.

Tercer ensayo: se repite lo mismo, hasta que todas las palabras de cada lista son leídas correctamente.

Cuando se llega al final de ese conjunto de ensayos (no quedan ya palabras que produzcan errores), se inicia de nuevo el mismo procedimiento con las 48 palabras iniciales. Una vez se consiguen dos ensayos completamente correctos, se da por terminado el proceso.

Tabla 1: Resumen del programa Berninger, Abbott, Zook et al (1999)

Es notorio como, de nuevo, el proceso de intervención está enteramente estructurado: hay una práctica masiva en cada paso antes de pasar al siguiente y los pasos están perfectamente delimitados de antemano.

1.2 Tratamientos globales: “jugar partidos”

Este tipo de tratamientos, necesarios como son, alejan no obstante a los alumnos de la naturaleza “comunicativa” de la lectura. Consecuentemente, parece que hemos de disponer de un complemento a este tipo de intervención que enfatice lo que esta primera dimensión del tratamiento deja inevitable y, no lo olvidemos, necesariamente de lado: la dimensión comunicativa y quizás también gozosa que también ha de tener el contacto con lo escrito.

Repárese al respecto que una buena parte de los alumnos disléxicos leen tan mal las palabras que, apenas han avanzado unas líneas, el texto que está en sus manos pierde cualquier valor. ¿Cómo conseguir esa experiencia gozosa que parece tan imprescindible como difícil en las condiciones mencionadas? Una idea muy simple que puede orientar la intervención es crear situaciones de *lectura en colaboración*, en la que un alumno con problemas y un tutor leen un texto de algún interés potencial para el alumno, y de tal manera que gracias a la labor de ambos se logra alcanzar una interpretación satisfactoria. Por supuesto, convendría empezar por textos sumamente atractivos (véase

en Sánchez (1998), una propuesta concreta al respecto), pero inevitablemente habrá que abordar también textos más complejos y próximos a los que encuentran los alumnos en el aula.

Veamos como ejemplo uno de los textos empleados en uno de los experimentos que hemos llevado a cabo y que pasaremos de inmediato a relatar:

NO OS PERDÁIS

“¿Qué hacen los animales para transportar a sus crías? Por supuesto, no tienen cochecitos de bebé. Pero algunos animales han desarrollado soluciones muy originales.

Los canguros llevan a sus crías metidas en una bolsa que tiene mamá canguro a la altura de la tripa. El bebé canguro va muy calentito y no se cae por mucho que su madre salte.

Los monos babuinos llevan a sus crías sentadas sobre la espalda. Claro, los bebés babuinos tienen que agarrarse fuerte al pelo de su madre para no caerse.

Los pingüinos mantienen a sus crías recién nacidas en sus patas. De esta forma no hay peligro de que se pierdan.

Más curioso aún es el sistema que emplean los peces gatos. El pez gato lleva a sus crías en la boca hasta que éstas crecen y son capaces de defenderse solas”.

Se trata de un texto que puede suscitar interés si uno logra entenderlo pero que se vuelve inhóspito si hemos de dedicar mucho esfuerzo a reconocer cada una de las palabras que lo componen, tal y como les puede ocurrir a los alumnos disléxicos. Por tanto, y pensando ahora en las necesidades de estos últimos, se trata de crear unas condiciones de lectura que les permitan acceder al mismo nivel de comprensión que obtendría un lector normal de la misma edad, conocimientos, memoria e inteligencia. Si consiguiéramos semejante resultado, tendríamos un recurso educativo que permitiría a los alumnos disléxicos encontrar la misma gama de experiencias (curiosidad, intriga, sorpresa, etc.) que pueden proporcionar los textos a un lector común y, más relevante aún, justificar el esfuerzo que habrá de suponerles la intervención específica que hemos analizado previamente.

Las condiciones que creamos para poner a prueba esta idea fueron dos: *lectura sin ayudas* y *lectura guiada*. En el primer caso, se les pidió a los alumnos que leyeran el texto mencionando el título y advirtiéndoles que habían de leerlo cuidadosamente. En el segundo caso, la lectura guiada o conjunta, se brinda a los alumnos dos tipos de guías: una planificación que orienta globalmente la lectura y ayudas específicas durante el proceso de interpretación.

GUÍA GLOBAL

“Vamos a leer un texto muy interesante. Seguro que has visto que los caballos, los perros, los gatos cuidan a sus crías y siempre van con ellas cuando éstas son pequeñas, ¿no? Bueno, y esto es lo interesante, resulta que no todos los animales se comportan igual que esos que tú conoces tan bien. Hay algunos que hacen cosas que no te las puedes ni imaginar. Ya lo verás cuando leas este texto, en el que nos hablan de cómo actúan *cuatro* especies de animales cuando cuidan a sus crías. ¡Cada una de estas *cuatro* especies se comporta de forma muy diferente, así que tienes que estar muy atento para entenderlas!”

La segunda ayuda consiste en actualizar ese plan mientras los alumnos proceden a leer cada segmento del texto. Así antes de leer el primer párrafo, se les dice:

GUÍAS LOCALES

“Veamos el primer animal...”
“Hemos visto ya el primer animal”.
“¿Recuerdas qué buscábamos? ...”
“Veamos ahora el segundo ...”

La edad media de los 46 participantes fue de 9 años. Aproximadamente la mitad de ellos cumplía los criterios de Dislexia. Los resultados revelaron que la lectura guiada ayudó claramente a los sujetos disléxicos pero no a los normales, que rindieron igual en las dos condiciones. Más relevante aún, los sujetos disléxicos en la condición lectura guiada (pero no los de la condición lectura sin ayudas) alcanzaron el mismo nivel que los normales. Este mismo resultado se obtuvo cuando se empleó un texto narrativo. En resumen, los datos indican que la guía proporcionada “normalizó” la experiencia con los textos empleados y permitió a los alumnos poner en juego unos recursos que sin ayudas quedan bloqueados por el esfuerzo que supone la decodificación.

Hasta aquí las necesidades de los alumnos. Necesidades que nos remiten de inmediato a las de los profesionales encargados de su tratamiento, que han de proponer y desarrollar una mezcla de experiencias de naturaleza muy diferente. A la primera se le puede considerar como una “gimnasia” lectora, en el sentido de que está dirigida a dotarles de competencias específicas que en sí mismas no tienen sentido pero que habrán de ser muy útiles cuando se enfrenten a situaciones comunicativas con los textos; mientras que al tratamiento global podemos concebirlo como si se permitiera a los alumnos “jugar partidos” en los que han de usar las habilidades consolidadas en esas “tablas de ejercicios” que componen los tratamientos específicos.

2. Necesidades de los profesionales

La tarea que se encomienda a los alumnos es formidable, pero la que corresponde a los profesionales encargados de la intervención no lo es menos. Por ejemplo, una práctica masiva y reiterada como la que promueven los dos programas descritos requiere suscitar en los alumnos un compromiso cada vez que han de enfrentarse a esas "tablas de ejercicios". Y para ello han de crearse metas específicas que justifiquen el esfuerzo que se les pide. De la misma manera, "andamiar" la lectura de un texto de tal manera que se proporcionen las ayudas que cada alumno necesite y se retiren en la medida en que se vuelvan innecesarias no es tampoco una labor que debamos considerar fácil. ¿Sabemos realmente qué tipo de experiencias de formación son apropiadas para adquirir este saber hacer?

En lo que sigue se presentan los resultados de tres estudios en los que hemos intentado analizar cuánto esfuerzo y bajo qué condiciones ese esfuerzo da los frutos deseados.

2.1. ¿Cuánto cuesta aprender a crear metas?

En un primer estudio analizamos el proceso de formación de 10 instructores noveles (logopedas y psicólogos recién licenciados) a quienes se les propuso aprender a organizar cada sesión de rehabilitación en torno a una meta específica que pudiera ser compartida por los alumnos. Para ello, se les brindaron recursos para:

(1) ayudar a los alumnos a identificar qué es lo que se ha logrado hasta ese momento ("he leído 15 palabras seguidas": *estado inicial*) respecto del objetivo (estándar) que se busca alcanzar con la tarea ("ser capaz de reconocer el listado completo de palabras").

(1) ayudarles a ver qué es lo que justifica hacer la tarea que se les está proponiendo, (*objetivo global*: "leer bien las palabras").

(2) ayudarles a concebir qué se puede conseguir en un primer momento respecto de la tarea ("leer al menos 20 seguidas", estado intermedio o *meta específica*),

(3) y finalmente, a que entiendan qué operaciones parecen más prometedoras o plausibles (qué voy a hacer o qué plan de acción) para reducir la distancia entre el estado actual y el estado meta.

Este modo de operar resultaría trivial si no supiéramos que contemplar al mismo tiempo lo que tenemos y lo que buscamos no es necesariamente muy común. Puede que, por ejemplo, la urgencia por acceder al estado final ciega la visión del presente, por lo que el interesado no podrá construir una definición del problema que oriente su acción. De la misma manera, podemos contemplar al mismo tiempo lo que tenemos y lo que buscamos pero sin llegar a vislumbrar un estado intermedio que resulte verosímil. Y cabe finalmente que uno sea consciente de un presente indeseado pero no pueda concebir un

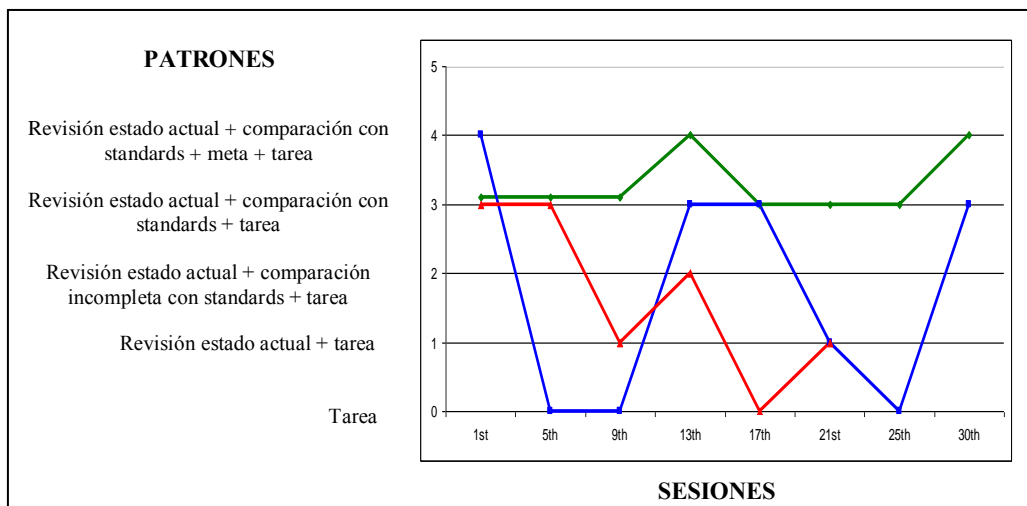
estado futuro más halagüeño. Justamente porque nada de esto es fácil y es necesario para implicarse en una práctica masiva, los profesionales deben ayudar a sus alumnos a contemplar al mismo tiempo el estado inicial, la meta final de la tarea y la meta específica que en ese momento se les propone alcanzar. Lo que resta por saber es qué reto deben afrontar los profesionales para hacer suyo un planteamiento semejante. Esto es lo que hemos intentado averiguar a través de estos tres estudios.

En el primero de ellos se analizó el proceso de formación de 10 instructores a lo largo de seis meses. Los instructores asistieron a un seminario formativo de 20 horas en el que se trató de que aprendieran a llevar a cabo un cierto número de movimientos dirigidos a facilitar que los alumnos con los que trabajarían visualizaran una meta. Esos movimientos eran: recordar actividades y logros de la sesión anterior (estado inicial), recuperar el objetivo que se persigue con la tarea (justificación), delimitar el objetivo específico que se persigue y, finalmente, formular la meta de la sesión que suponga una mejora respecto de los logros alcanzados.

Tras el seminario cada uno de los 10 instructores se encargó del tratamiento de un alumno con dificultades de lecto-escritura durante cinco meses (dos veces por semana y en sesiones de 30-45 minutos; un total de 30 sesiones aproximadamente).

Además, a lo largo de este periodo y de manera intercalada (cada dos semanas), los instructores tuvieron sesiones individuales de supervisión con un mentor asignado con amplia experiencia en este tipo de intervenciones y en la formación. Estas sesiones consistían en revisar los problemas surgidos en la intervención y en buscar modos específicos de resolverlos siguiendo un protocolo detallado para promover una resolución conjunta de problemas.

Para analizar la práctica de los instructores se transcribió una muestra (entre cuatro y nueve sesiones de cada instructor que correspondían a diferentes momentos de la intervención: inicio, desarrollo y cierre). Una vez transcritas las planificaciones, se procedió a analizarlas siguiendo el sistema de análisis de la práctica educativa diseñado por el propio equipo de investigación (Sánchez *et al.*, 2008; Sánchez, García, Rosales, De Sixte y Castellano, 2008) y adoptando en este caso el modelo teórico del proceso de establecimiento de metas (extraído de Zimmerman, 1998, 2000; Schunk y Ertmer, 2000; Schunk, 2003). Todo ello da lugar a un sistema de categorías elaborado a partir del mismo modelo y de investigaciones previas. Como consecuencia, fue posible determinar que movimientos estaban presentes en las planificaciones de cada una de las sesiones analizadas, tal y como se puede ver en la gráfica adjunta.



Gráfica 1: Tipos de trayectorias de aprendizaje que manifestaron los instructores, tomado de Sánchez et al. (2009).

En la Gráfica 1 se muestra la evolución del comportamiento de los instructores a lo largo del proceso. En la ordenada se presentan los tipos de planificación que distinguimos y en la abcisa el rendimiento alcanzado por los instructores en cada una de las sesiones analizadas. Como puede verse, las prácticas asociadas a la promoción del establecimiento conjunto de las metas resultaron ser difíciles de adquirir y, sobre todo, de mantener a lo largo de todo el periodo de intervención: a pesar de las condiciones del programa (instrucción e intervención real + reflexión sobre la práctica), solo 2 participantes consiguieron mantenerse en el patrón más complejo de forma consistente. Es importante destacar, que la gran mayoría de los instructores mostraron, al menos en algún momento de la intervención, un comportamiento adecuado de acuerdo al modelo perseguido, por lo que cabe concluir que la dificultad residió más en mantener un comportamiento tan complejo a lo largo del tiempo que en adquirirlo. Eso quiere decir que hay que descartar que no entendieran lo que tenían que hacer como explicación de los magros resultados obtenidos. En todo caso podemos distinguir tres trayectorias: La trayectoria oscilante (línea azul), que refleja una evolución con altibajos de cuatro participantes. La línea roja muestra un proceso de decaimiento que fue perceptible en otros cuatro participantes que acabaron por realizar una mera revisión del estado en el que se encontraba el alumno antes de limitarse a describir la tarea que tenían que hacer. Y sólo dos de los 10 instructores exhibieron una trayectoria consistente con los objetivos de la formación (línea verde).

Es relevante mencionar que todos los instructores pensaban de sí mismos que estaban llevando a cabo el plan de acción en el que habían sido formados. Un resultado que ha sido encontrado en otros estudios en los que los participantes creyeron también estar implementando el modelo apropiadamente o, al menos, mejor de lo que realmente lo estaban haciendo (Roehrig et al., 2008). En ese sentido cabe señalar que un análisis detallado de los patrones nos permitió identificar algunas simplificaciones y distorsiones exhibidas por los

participantes de las que, como ya se ha señalado, ellos no eran conscientes. Entre las simplificaciones cabe mencionar: confundir la comparación de los logros alcanzados con los estándares ("conseguir leer sin error las 48 palabras de cada lista") con la comparación con el objetivo general ("leer bien las palabras"), lo que dificulta crear una meta específica; otra simplificación, más frecuente aún, fue la de confundir la acción de presentar una tarea con la de definir una meta respecto de esa tarea. Además, se dieron algunas distorsiones en el desarrollo del modelo como, por ejemplo, convertir la revisión del estado actual del alumno en un ejercicio rutinario y recitativo o dedicar un tiempo excesivo a la planificación de la sesión. Estas distorsiones tienen el efecto de reducir el impacto del modelo lo que sin duda debe ser una razón para no persistir en su desarrollo. Un elemento adicional que puede ayudarnos a explicar los resultados es que el análisis de las sesiones de supervisión (Ciga, 2012) sugiere que éstas giraron más en torno a clarificar lo que debía hacerse que en reparar en lo que realmente se hacía, lo que puede llevar a no entender con claridad qué debe ser corregido.

En definitiva, los resultados muestran que: a) el impacto de la formación fue limitado (sólo 2 de los 10 instructores adoptaron el modelo), b) todos ellos sin embargo mostraron que eran capaces de seguirlo en algún momento, c) la percepción de los participantes era más positiva de lo que fueron sus acciones, y d) la supervisión sirvió más para actualizar el modelo que para tomar conciencia de las distorsiones y simplificaciones que se estaban produciendo. De estos resultados se desprende como interpretación global que los limitados logros obtenidos pueden deberse a una limitada conciencia de lo que estaba ocurriendo por parte de los participantes y de los supervisores. Si esta interpretación fuera correcta, se deberían obtener mejores resultados si esa conciencia fuera más precisa y ajustada. Esto nos lleva al segundo estudio.

Este segundo estudio, Ciga (2102), participaron 13 instructores y tuvo la misma estructura (seminario, practica y supervisión), la misma duración y los mismos formadores y supervisores que el estudio anterior, pero con algunas novedades que se desprendían de los resultados y la interpretación que acabamos de presentar: a) tanto a los mentores como a los participantes se les hizo conscientes desde el principio de los efectos alcanzados en el estudio anterior y fueron informados igualmente de las simplificaciones y distorsiones más comunes, b) las supervisiones se rediseñaron para que se centraran en hablar de lo que los instructores hacían, identificando las simplificaciones y distorsiones de las que unos y otros eran conscientes, y c) se hizo co-responsables a los 13 participantes de la superación de las limitaciones encontradas en el estudio anterior.

Los resultados de este segundo estudio fueron claramente superiores a los del primer estudio: 9 de los 13 participantes se situaron en un patrón consistente con el modelo, tres mostraron una ligera decaída en las últimas sesiones y sólo 1 de ellos se alejó de forma apreciable del modelo en el que habían sido formados. El análisis de las sesiones de supervisión mostró que efectivamente se había

considerado sistemáticamente lo que ellos hacían. Esto sugiere que un elemento clave en promover un cambio de este tipo es el de tomar como foco lo que se está haciendo evitando, de paso, que surjan percepciones no ajustadas a la acción. Sin embargo, al analizar el comportamiento de cinco de los 9 mejores instructores un año después de finalizar la formación nos encontramos con que el mantenimiento de los logros fue muy bajo: ninguno de los cinco instructores que habían conseguido el mejor nivel durante el proceso de formación se atenía al "espíritu" del planteamiento a pesar de que al menos cuatro de ellos creía que sí estaban siguiendo sus planteamientos.

Una posible explicación es que los participantes pueden no haber consolidado el modelo y deben hacer un esfuerzo notable cada vez que quieren ponerlo en marcha. Previsiblemente y una vez que desaparecen las supervisiones que reclaman su implementación, el esfuerzo va en contra de su mantenimiento.

2.2. Para aprender a desarrollar una lectura conjunta

Una alternativa al tipo de formación que acabamos de describir podría consistir en proponer no "un modelo" que debe realizarse desde el principio al final cada vez que uno se propone llevarlo a cabo, sino un conjunto de modelos que ofrezcan variantes del mismo de diferente nivel de complejidad. Antes hay que identificar esas posibles variantes, que es lo que hemos venido haciendo en un cierto número de trabajos analizando lo que profesionales experimentados llevan realmente a cabo (Sánchez, García y Rosales, 2010). Además, los dos estudios precedentes contaban con instructores sin experiencia profesional y nos interesaba examinar qué es lo que ocurre cuando la formación afecta a profesionales con una experiencia dilatada.

Esto nos ha llevado a realizar un cierto número de estudios (Sánchez, García, Pindado y Poyo, en preparación) en los que promovemos un cambio progresivo alimentado de pequeños cambios que permiten consolidar algunos componentes del modelo antes de abordar otros más complejos. Además, hemos querido ver el mismo problema estudiando a profesionales experimentados en vez de novatos como hicimos en los dos estudios anteriores. Una tercera diferencia es que aunque seguimos interesados en estudiar la planificación, en este caso examinamos planificaciones ligadas a la lectura conjunta.

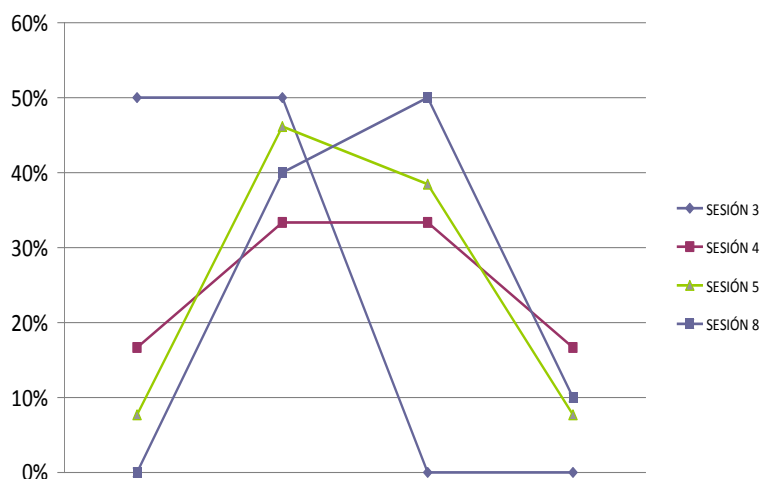
Así pues, en vez de proporcionar un modelo final y supervisar a los participantes para que se ajusten a ese modelo, se les plantea que decidan por su cuenta los cambios que han de emprender tras mostrarles diferentes modos de planificar una lectura que han sido recogidos en estudios previos y que se ordenan según la complejidad. En términos más operativos, los participantes repiten cíclicamente estas cuatro acciones:

- (1) *identificar* lo que cada uno hace,
- (2) *decidir qué tipo de cambio se desea hacer,*
- (3) *llevarlo a cabo* y
- (4) *evaluar* lo que se ha hecho

Este proceso cíclico se repite mensualmente y podemos recoger las planificaciones que se van engendrando en cada uno de los ciclos. Como consecuencia, podemos trazar la evolución y sacar algunas conclusiones.

En la gráfica se puede ver que ninguno de participantes intentó llevar a cabo la variante más compleja (muy parecida a la que se les propone como modelo único en los dos estudios anteriores). Este resultado cobra más fuerza si pensamos que estamos hablando de profesores experimentados.

En segundo lugar, es fácil apreciar en la gráfica que, tras ocho ciclos, el porcentaje de planificaciones que asumen el modelo más complejo es reducido.



Gráfica 2: Evolución de las planificaciones a lo largo de las sesiones. En la ordenada el porcentaje de profesores que realizaron cada uno de los tipos de planificación ordenados de menor a mayor complejidad.

Conclusiones

Los tres estudios nos llevan a proponer algunas reflexiones. Una formación supervisada es imprescindible para desarrollar procesos complejos de intervención. Segundo, la calidad de las supervisiones es clave (estudios 1 y 2). Tercero, consolidar esos procedimientos de intervención requiere mucho tiempo.

Además, y aunque no es del todo legítimo comparar los tres estudios pues afectan a distintos profesionales y competencias, hay dos

conclusiones que quizás merezca la pena considerar: La primera es que la clave para que se adquieran nuevos procedimientos es que se tenga en cuenta lo que uno realmente hace. Obviar esta cuestión e insistir únicamente en el modelo ideal parece llevar a poner en peligro el proceso de consolidación. Segundo, parece que trazar una trayectoria en la que se ofrecen modelos diversos en cuanto a su complejidad de manera que los aprendices pueda moverse según su propio criterio puede ser un elemento muy favorable para los procesos de desarrollo profesional.

Referencias:

- Ciga, E. (2012). Aprendizaje auto-regulado y desarrollo profesional: cómo ayudar a los profesores a promover en los alumnos el proceso auto-regulatorio de establecimiento de metas. Tesis Doctoral. Salamanca.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R, Batería de Evaluación de los procesos lectores (revisada)*. Madrid: TEA.
- Hernández-Valle, I. & Jiménez, J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24, 379-395.
- Lovett, M.W., Steinbach, J. C. & Frijters, J. (2000). Remediating the core deficits of developmental reading disability: A double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 334-358.
- Roehrig, A.D., Bohn, C.M., Turner, J.E. & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702.
- Sánchez, E., García, J. R. & González, J. (2007). Can Differences in the Ability to Recognize Words Cease to Have an Effect Under Certain Reading Conditions? *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 290-306.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y Redacción de textos*. Barcelona. Edebé.
- Sánchez, E., Ciga, E., Mena, J. J., Rueda, M., García, E., García, J. R., et al. (2009). *The challenge to teach Self Regulated Learning: Difficulties teachers encounter in teaching dyslexic students*. Paper presented at the 13th Biennial Conference. EARLI 2009.
- Sánchez, E., García, J.R., Castellano, N., De Sixte, R., Bustos, A. & García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20 (1), 95-118.
- Sánchez, E., García, J.R., Rosales, J., De Sixte, R. & Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y unidades de análisis?. *Revista de Educación*, 346, pp. 105-136.
- Sánchez, E., García, J. R. & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. (2000). Self-Regulation and Academic Learning. Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 631-649). San Diego: Academic Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Toro, J. & Cervera, M. (1995). *TALE: Test de Análisis de LectoEscritura*. Madrid: Visor.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. . In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. (pp. 1-17). New York: Guilford Press.

E. SÁNCHEZ, E. CIGA; E. GARCÍA y M.I. RUEDA (2012) La intervención en las dificultades de aprendizaje de la lectura: qué necesitan "aprender" quienes se encargan de desarrollarla. pp.152-161 Madrid: AELFA.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.