

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN PARA NIÑOS CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO. ESTUDIO PROVISIONAL DE UN CASO DE TRASTORNO DEL APRENDIZAJE NO ESPECIFICADO

*Action protocol for children with special needs educational support.
Provisional case study learning disorder not otherwise specified.*

José M^a ARRIBAS
Universidad de Valladolid (E.U. de Magisterio de Segovia)

Resumen

El concepto de trastorno del aprendizaje no especificado se ha venido utilizando, en muchas ocasiones, como «cajón de sastre» en el que se incluía, un tanto indiscriminadamente, a todos aquellos alumnos que presentaban dificultades a la hora de aprender pero que no podían ser imputadas a alguna causa determinada: cognitiva, sensorial, familiar, privación escolar, etc. y que tampoco cumplían los criterios de alguno de los trastornos del aprendizaje especificados como tales; sin embargo, la mayoría de los alumnos que presentan fracaso escolar pertenecen a este grupo.

La prevención, la detección temprana, la evaluación psicopedagógica, el diagnóstico de necesidades, la intervención temprana y la evaluación continua son los elementos fundamentales del protocolo de actuación que ha de seguirse con estos niños.

Este artículo constituye una ejemplificación de este protocolo: evaluación, diagnóstico, propuesta de intervención y seguimiento aplicado a un caso real con el que llevo trabajando varios años.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje, Valoración, Intervención educativa, Atención a la diversidad, Éxito escolar, disortografía

Abstract

The concept of unspecified learning disorder has been used on many occasions, such as «mixed bag» which included, somewhat indiscriminately, to all those students who had difficulties to learn but that could not be attributed to any particular cause: cognitive, sensory, family, educational deprivation, etc. and neither met the criteria for any of the specified learning disability as such, but most pupils of school failure belong to this group.

The prevention, early detection, evaluation, educational psychology, the needs assessment, early intervention and continuous evaluation are key elements of the intervention protocol to be followed with these children.

This article is an exemplification of this protocol: assessment, diagnosis, intervention and monitoring applied to a real case with which I have been working for several years.

Keywords: Learning difficulty, Assessment, Educational intervention, Attention to diversity, School success, Dysorthography

Fecha de recepción: 06-03-2011

Fecha propuesta de modificación: 20-03-2011

Fecha de aceptación: 15-04-2011

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los logros indiscutibles de nuestro sistema educativo ha sido la conquista de la universalidad del derecho a la escolarización; ahora el reto es dotar de contenido ese derecho formal. Una educación de calidad es aquella que logra —o hace, al menos, cuanto está en su mano— para que todas y cada una de las personas a él encomendadas se realicen lo más plenamente que sus capacidades le permitan. Un sistema que deja fuera a los más débiles es intrínsecamente injusto e ineficaz.

Nuestro sistema educativo, tal como se manifiesta en el preámbulo y en el Título II de la LOE, se muestra sensible a la diversidad, sustentándose en principios tales como la prevención, la estimulación temprana, la compensación de desigualdades, la normalización e inclusión, etc. Sobre el papel, parece ofrecer garantías suficientes para atender a dicha diversidad: la comprensividad, los distintos niveles de concreción curricular, la opcionalidad, la promoción, los itinerarios educativos, los distintos programas: —Diversificación Curricular, Capacitación Profesional, Garantía Social...—, las adaptaciones curriculares, etc., sin embargo, en la práctica, se muestra, en demasiadas ocasiones, incapaz de dar una respuesta satisfactoria a quien no logra adaptarse a las exigencias del sistema, que lejos de ser un elemento activo de configuración social, democratizador, preventivo, corrector, potenciador de capacidades... es un elemento pasivo que se entrega y beneficia sólo a quienes poseen, previamente, los recursos —intelectuales, volitivos, sociales, familiares...— que le permitan aprovecharse de sus recursos.

La LOE, —art. 71.2.— considera alumnos con necesidad específica de apoyo educativo a aquellos que, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, requieren una atención educativa diferente a la ordinaria para alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales así como los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Ahora bien, el concepto de *dificultades de aprendizaje* se ha venido utilizando, en muchas ocasiones, como «cajón de sastre» en el que se incluía, un tanto indiscriminadamente, a todos aquellos alumnos que presentaban una serie de dificultades a la hora de aprender pero que no podían ser imputadas a alguna causa determinada: cognitiva, sensorial, familiar, privación escolar, etc. Es difícil delimitar claramente dicho concepto por cuanto supone un constructo cuyas fronteras con otros trastornos son un tanto difusas.

De ello se desprende la posibilidad de definir este concepto de una forma más laxa o más restrictiva. Para facilitar el diagnóstico, se recurre a la aplicación de criterios de discrepancia, criterios de exclusión y criterios de especificidad.

El DSM-IV (APA, 2005) clasifica los problemas de aprendizaje dentro de los trastornos de inicio en la infancia, la niñez y la adolescencia, siendo estos: trastornos de lectura, trastornos de cálculo, trastornos de la expresión escrita y **trastornos no especificados**; estos

últimos hacen referencia al modo de aprender, al uso de estrategias y a todos los elementos que podríamos considerar emotivos —el autoconcepto, la autoeficacia, la autoestima, los estilos atribucionales...— y que tanto afectan a la cognición y al rendimiento escolar.

Un porcentaje elevado de los niños que presentan fracaso escolar pertenecen a este último grupo, no estando, la mayoría de ellos, diagnosticados como tales. Son alumnos que muestran un bajo nivel de competencia académica, generalmente dilatado en el tiempo que no se justifica por la presencia de deficiencias cognitivas, sensoriales, sociales, familiares.... específicas.

La atención individualizada, la prevención, la detección temprana, la evaluación psicopedagógica, el diagnóstico de necesidades, la intervención temprana y la evaluación continua, son los elementos fundamentales del **protocolo de actuación** que ha de seguirse con estos niños.

Debido a que el estudio del caso analizado aún no ha concluido, únicamente presentaré los resultados de la evaluación inicial y el protocolo de actuación. Por esa razón, en el título del artículo se enfatiza que es únicamente un estudio provisional.

FIGURA 1: Protocolo de actuación con los niños (alumnos) con necesidades específicas de apoyo educativo

0. Prevención —Función preventiva de la escuela—

1. Detección temprana: observación sensible e inteligente sobre todo en situaciones poco estructuradas —patio, entrada y salida, conversaciones espontáneas...— (art. 71.3 y 74.2 LOE)

2. Evaluación psicopedagógica

2.1. Variables personales: antecedentes familiares, sucesos evolutivos tempranos, historial médico, evaluación de los aspectos orgánicos, motrices y sensoriales, evaluación de los aspectos cognitivos, evaluación de los aspectos afectivos y sociales, evaluación de los aspectos emotivos relacionados con el rendimiento escolar, evaluación del historial académico y del estilo de aprendizaje y evaluación del nivel de competencia curricular.

2.2. Contexto escolar: curriculum real —manifiesto y oculto—

2.3. Contexto familiar

3. Valoración de las necesidades en función de la evaluación psicopedagógica. —diagnóstico *certero*—

4. Intervención inmediata —función compensatoria de la escuela— (71.3 LOE y art. 9.4 y 13.1 R.D. enseñanzas mínimas de educación primaria)

Se tomarán las medidas oportunas (art. 72.1, 72.3, 72.4, 79.1, 80.1 y 80.2 LOE) en una gradación ascendente en cuanto al grado de significatividad de las adaptaciones curriculares: adaptaciones de acceso al currículo, adaptaciones no significativas y adaptaciones curriculares individualizadas significativas o muy significativas.

5. Evaluación

Las adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas; la evaluación y la promoción tomarán como referente los objetivos y criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones (art. 13.4. RD enseñanzas mínimas de educación primaria)

5.1. Consecuencias de la evaluación

—Integración/segregación en distintos grados

—Promoción / No promoción (acompañada en todo caso de medidas de apoyo)

—Programas especiales (en la ESO)

- Programa de Diversificación Curricular
- Programa de Capacitación Profesional
- Programa de Garantía Social

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La atención a la diversidad parece ser, de tanto repetirlo, una asignatura superada en nuestro sistema educativo. Se da por supuesta; no existe una programación docente que no lo incluya entre sus apartados y sin embargo la realidad sigue arrojándonos cifras escandalosas de fracaso escolar engrosadas, fundamentalmente por alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en cualquiera de sus variantes y es que como dice Imbernón (1999) «El ignorar la diversidad ayuda a crear desigualdades; el reconocerla pero no actuar, también».

En relación con este tipo de alumnos la escuela tiene encomendadas dos funciones primordiales: la función preventiva y la función compensatoria. Es el sistema el que ha de adaptarse al alumno con dificultades y no al revés; en esto se basan *los niveles de concreción curricular*: las sucesivas adaptaciones de la ley a las circunstancias particulares que presentan los centros, las aulas y los individuos con el fin de satisfacer de forma efectiva las necesidades que estos presentan. Así lo expresan Forteza y Verger (2000,160):

Partimos de la necesidad de que la atención a la diversidad sea entendida como una adaptación de la práctica docente a las características del alumnado, mediante los proyectos curriculares y las correspondientes programaciones, estimulando el aprendizaje a partir de grupos heterogéneos y ajustando las ayudas y los recursos a las necesidades del alumnado.

Todos los alumnos presentan peculiaridades en su aprendizaje, ahora bien ¿cuándo consideramos que un alumno tiene necesidades específicas de apoyo educativo?

El criterio fundamental que se debe manejar para determinar cuando un alumno presenta mayores dificultades que sus compañeros de edad, debe basarse, sobre todo, en que el propio profesorado individual y colectivamente, haya puesto en marcha y agotado los recursos ordinarios de que dispone (cambios metodológicos, materiales distintos, más tiempo...) y considere que a pesar de ello el alumno necesite una ayuda extra para resolver sus dificultades. (MEC, 1992).

Según el informe de la OCDE (1998) existen tres variables implicadas en el fracaso escolar: psicológicas, referidas a los factores cognitivos y psicoafectivos del alumno; institucionales, basadas en la escuela: métodos de enseñanza inapropiados, currículo pobre, escasos recursos, etc. y socioculturales, relativas al contexto social del alumno y a las características de su familia.

La conclusión final del informe es que no se debe buscar una explicación simple del fracaso escolar, sino que los esfuerzos por superarle deben abordarse desde una perspectiva multidimensional, por eso es muy importante que existan políticas educativas que aborden el problema en toda su complejidad. (Marchesi, 2004, 32)

Los niños que manifiestan dificultades de aprendizaje suelen presentar también, problemas sociales asociados, dificultades emocionales, depresión y problemas de conducta, conductas disruptivas y conductas agresivas (Kavale y Forness, 1996, Vaughn y Hogan, 1990). Aunque no existen aún explicaciones definitivas sobre la baja competencia social de los estudiantes con dificultades de aprendizaje (Vogel y Forness, 1992), el análisis de dichos déficits puede llevarnos a comprender mejor las dificultades de aprendizaje y su diagnóstico (Haager y Vaughn, 1995; Jiménez, 1999).

En opinión de Kravetz, Faust, Lipshitz y Shalhav (1999) son múltiples las causas a las que se pueden atribuir las dificultades sociales que experimentan los niños con dificultades

de aprendizaje: por una disfunción neurológica, por la baja autoestima, por el estigma social que dificulta las relaciones interpersonales o por una mezcla de todas ellas.

Parece razonable, a primera vista, pensar que exista una correlación positiva entre la existencia de dificultades de aprendizaje y baja autoestima, estilo atribucional erróneo, bajas expectativas..., sin embargo no hay un acuerdo unánime de tal correlación. González—Pienda y otros (2000) han llevado a cabo una revisión bibliográfica en la que se ponen de manifiesto ambas posiciones: (Kirk y Gallagher, 1986; González-Pumariega, 1995; Montgomery, 1994; Núñez, González-Pumariega y González-Pienda, 1995; y Vaughn y Hogan, 1990), entre otros, defienden la existencia de todas esas manifestaciones asociadas a las dificultades de aprendizaje, mientras que otros autores como (McPhail y Stone, 1995; Renick y Harter, 1989; Winne, Woodlands y Wong, 1982; Bear y Minke, 1996; Bear, Minke, Griffin y Deemer, 1998; Graham, Schwartz y MacArthur, 1993; Meltzer et al., 1998; Pintrich, Anderman y Klobucar, 1994; Priel y Leshem, 1990 y Schunk, 1989) no han encontrado evidencias de tal correlación.

El nivel de desarrollo de la competencia lingüística, concretamente la lectura comprensiva y la expresión oral y escrita constituye un principio pedagógico de la educación obligatoria (art.19 de la LOE) y su desarrollo compete a todos los profesores independientemente de la asignatura que impartan (art.4 del Real decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria). Es, además, uno de los factores con más valor predictivo en el éxito o fracaso escolar.

En (García y Caso-Fuerte, 2002) encontramos interesantes aportaciones acerca de las dificultades en la expresión escrita. Los alumnos con dificultades de aprendizaje y los alumnos con bajo rendimiento presentan en muchas ocasiones déficit en estrategias de autorregulación en las composiciones escritas y de la capacidad de reflexión en la realización de las mismas (Graham, 1999; Graham y Harris, 1999; Wong, 1999). Transcriben al papel, automáticamente, aquello que piensan tal y como lo piensan y tal como lo dicen, sin realizar las transformaciones necesarias que impone el cambio de registro, de canal —del oral al escrito— hacen bueno el ideal de estilo renacentista: *escribir como se habla* aunque evidentemente por incapacidad más que por la intención estética de la elegancia de la simplicidad.

Hablar o escribir es transformar el conocimiento como señalan Scardamalia y Bereiter (1992). Una de las principales funciones del lenguaje es la función comunicativa, la comunicación de conocimientos y sentimientos de manera eficaz, lo cual implica que el emisor ha de tener en cuenta, en aras de esa eficacia, todos los elementos que entran en juego en un acto comunicativo: el receptor, el mensaje, el código, el contexto... ha de tener en cuenta, además, cuestiones formales tales como la cohesión, la coherencia, la sintaxis... (Munro y Howes, 1998).

Como decía Cicerón, primero la *inventio*, luego la *locutio*, es decir, la forma es subsidiaria del contenido, la claridad en la ideas se manifiesta en la claridad expositiva de las mismas. No obstante, en ocasiones, surge la duda acerca de dónde radica el origen de dificultades expresivas, manifestadas por este tipo de alumnos: ¿en el nivel cognitivo, en el proceso de formalización, de transferencia, en el nivel emocional, o simplemente en la falta de adiestramiento? En el caso de problemas de impulsividad, de irreflexión, el entrenamiento en el control de dicha impulsividad ha dado resultados (Miranda, Roselló y Soriano, 1998; Miranda, Presentación y Jarque, 1999) beneficio que parece extenderse a otros ámbitos de la personalidad (Miranda et al., 1998,1999).

En los casos de alumnos con dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento resulta muy útil una intervención cognitivo-conductual, utilizando estrategias de autoobservación, autoevaluación o las autoinstrucciones, (Miranda et al., 1998, 1999). Otras técnicas utilizadas en esta misma línea son el modelado, la demora de la recompensa, el feedback, etc. (Gargallo, 1993). Un programa interesante que es el «Párate y Piensa», de Kendal y colaboradores, implementado por Miranda et al. (1998) en nuestro país.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Hemos optado por una metodología de *estudio de casos* porque desde el enfoque cualitativo de la investigación ofrece una plataforma privilegiada para el estudio en profundidad de determinados fenómenos educativos como el que pretendemos analizar: Walker (1983,1989), Woods (1987), Martínez Bonafé (1988), Hopkins (1989), Cohen y Manión (1990), Arnal et al (1994), Pérez Serrano (1994), Rodríguez, Gil y García (1996); Stake (1998).

Ary et al (1987) destacan entre las bondades del estudio de casos la descripción y análisis de situaciones peculiares, el diagnóstico preciso de dichas situaciones con el fin de llevar a cabo una intervención adecuada y la generación de hipótesis de trabajo que deben ser contrastadas posteriormente. Para Vázquez Gómez (1995) las posibilidades científicas y didácticas del estudio de casos se manifiestan en su capacidad de identificar, reconocer y comprender profundamente una realidad, descomponiéndola en sus elementos constituyentes más significativos, sobre todo en aquellos caos más complejos donde interaccionan distintas variables.

En Rodríguez, Gil y García (1996:91-92) puede encontrarse una recopilación de definiciones sobre el concepto «estudio de caso», tras la cual García Jiménez (1991) concluye afirmando que:

Todas las definiciones vienen a coincidir en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.

En cuanto a la selección del caso hemos tenido en cuenta algunos criterios en el sentido expresado por Stake (1998:17), que considera que debemos escoger en la medida de lo posible, casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, por ejemplo, aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con las personas estudiadas dispuestas a proporcionar información. Por su parte, Rodríguez, Gil y García (1996: 96) defienden que la selección de los casos debe realizarse sobre la base de la potencial información que la rareza, importancia o revelación de cada caso puede aportar al estudio en su totalidad.

Dentro de los estudios de casos podemos distinguir diferentes tipos en función del objetivo perseguido, del proceso de investigación y de las aportaciones que finalmente se nos ofrezcan. Stenhouse (1984), distingue entre: investigación-acción; evaluativos y naturalistas; por otra parte, Guba y Lincoln (1981:374) consideran que los estudios de caso pueden ser de tres tipos: factual, interpretativo y evaluativo; en cuanto a Devis (1996), considera que los grandes tipos de estudios de caso son: Descriptivos, Interpretativos y Evaluativos.

Para García Llamas (2003) el estudio de casos descriptivo se caracteriza por ser un estudio detallado de una realidad concreta pero sin fundamentación teórica previa. El estudio de casos interpretativo supone un paso más en cuanto al análisis de la realidad estudiada. En ella se pretende también desarrollar conceptos y contrastar teorías. El estudio de casos evaluativo supone la descripción la evaluación y el juicio; este es como dicen Guba y Lincoln (1983) el más completo de los tres porque nos ofrece una descripción fundamentada y holística de la realidad

Por otro lado, en cuanto al número de casos estudiados distinguimos entre estudios de un solo caso, cuando se centra en el análisis de una realidad única e irrepetible porque interesa o porque no cabe otra posibilidad y estudios de casos múltiples cuando se analizan dos o más sujetos, grupos o situaciones, lo que permite contrastar teorías y realizar generalizaciones más fundamentadas.

En nuestro caso hemos optado por un estudio de un solo caso y de carácter fundamentalmente *evaluativo*. Hemos elegido un solo caso por razones fundamentales y coyunturales: entendemos la atención a la diversidad desde los principios de la filosofía personalista en los que hunde sus raíces el concepto de atención individualizada; cada caso, aun compartiendo muchos aspectos comunes con otros casos similares, presenta tantas peculiaridades y se establecen tantas interacciones con el entorno, que le hace único e irrepetible, por lo que hay que promover para cada uno de ellos un tipo de intervención ad hoc en función de los resultados obtenidos de la evaluación inicial así como de las respuestas que el sujeto vaya manifestando a lo largo de la intervención. No obstante, ello no es óbice para establecer un protocolo de actuación común a todos ellos; pretendemos que partiendo de un caso único a modo de ejemplificación, generalizar, al menos en sus líneas generales, la validez de este *modus operandi*.

Las razones coyunturales responden al hecho de ser un caso que se ajusta en gran medida al propósito de la investigación: alumno con necesidades específicas de apoyo educativo por condiciones personales o de historia escolar y por otro lado a la facilidad de acceso e información proporcionados tanto el sujeto evaluado como por el contexto escolar y familiar donde este se desarrolla

Es «*evaluativo*» porque se trata de un estudio de casos dedicado, principalmente, a valorar el funcionamiento y resultados de un programa de evaluación entendiendo por tal «el proceso de recogida, análisis e interpretación de resultados con el fin de valorarlos y que conlleva una toma de decisiones» (Gairín, J.; Carbonell, J.L.; Paredes, J. y Santos Guerra, M.Á., 2009, pp. 373-378).

La evaluación es un proceso complejo, global, que cobra su verdadero sentido, su razón de ser, no en una u otra de sus fases sino en toda la complejidad de la misma; dentro de esta concepción holística y propedéutica de la evaluación es donde ha de incardinarse la evaluación puntual: diagnóstica o inicial, el análisis de necesidades, la intervención en función de las mismas y la evaluación final como constatación de la satisfacción o no de dichas necesidades, de donde se desprenderán unas u otras actuaciones.

3.1. Estructura y e instrumentos de evaluación

En cuanto a la estrategia metodológica llevada a cabo podemos distinguir las siguientes fases, que se corresponden con las distintas fases del protocolo de actuación que propugnamos:

1. Evaluación inicial en la que hemos valorado en el sujeto sus antecedentes familiares, embarazo y parto; sucesos evolutivos tempranos; historial médico; aspectos orgánicos, motrices y sensoriales; aspectos afectivos y sociales y aspectos emotivos relacionados con el aprendizaje a través de entrevistas semiestructuradas, entrevistas no estructuradas, informes y autoinformes.

Evaluación de los aspectos cognitivos, realizada por el equipo de orientación al que está asignado el centro; el instrumento utilizado ha sido el BADYG-E 3 renovado.

El historial académico ha sido evaluado por medio de las calificaciones escolares y por la información recibida de su tutor, algunos profesores y su madre.

Los hábitos de estudio y el estilo de aprendizaje han sido valorados a través de un cuestionario sobre hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje y por medio de la observación directa de tareas —comentario y resumen de textos, resolución de problemas, ejercicio de memorización...—

La evaluación del nivel de competencia lectora se ha llevado a cabo a través de un prueba de velocidad lectora y una prueba de comprensión lectora.

La competencia en expresión oral y escrita se ha evaluado a través de dictados, producciones escritas libres, exposiciones orales y conversaciones informales

El nivel de competencia en el resto de áreas curriculares ha sido evaluado por medio de los exámenes oficiales realizados en el centro escolar, la información recibida de sus profesores y pruebas realizadas fuera del contexto escolar.

2. Análisis de necesidades en función de los resultados obtenidos en la evaluación inicial.

3. Propuesta de intervención de forma directa con la alumna, especialmente sobre aquellos aspectos en que se manifiestan mayores dificultades —en este caso la competencia lingüística— y de forma indirecta en colaboración con los padres y profesores del centro escolar.

4. Evaluación final. La intervención todavía se está llevando a cabo, supone un proceso continuo en el que no se contempla una fecha concreta de finalización del programa, por lo que a falta de resultados definitivos, ofrecemos los resultados que vamos obteniendo a través de la evaluación continua, utilizando los mismos instrumentos de evaluación que utilizamos en la fase inicial.

Un aspecto metodológico que quisiéramos reseñar es que el investigador, en este caso desarrolla el rol de *participante interno* ya que se implica y participa de forma directa en el proceso, manteniendo una relación continua con el investigado.

Por otro lado, toda la información recibida proviene de fuentes privilegiadas: el propio alumno, padres, tutor, profesores... —*informantes-clave*— que aportan datos valiosos por su conocimiento directo del sujeto evaluado.

4. RESULTADOS

Una evaluación válida y fiable es condición indispensable para establecer un diagnóstico certero en función del cual se determine el tipo de intervención más oportuno. En ella se evaluarán los factores personales y contextuales más relevantes y se elaborarán los indicadores e instrumentos de recogida de información más apropiados. Seleccionaremos de

entre todos aquellos posibles, los más pertinentes al caso en función del alumno concreto al que estemos evaluando, de las necesidades que se adviertan, de los objetivos pretendidos, de la edad, de la oportunidad o de cualquier otra circunstancia, así como las unidades de medida que van a ser utilizadas, quién, dónde y durante cuánto tiempo va a ser observado, etc.

Una primera recogida de información por medio de la observación directa, autoinformes, entrevistas más o menos estructuradas, escalas de apreciación, catálogo de conductas, registro de productos, etc. nos proporcionará una descripción del niño, de los antecedentes, de sus dificultades actuales y de su entorno. También nos aportará datos suficientes que permitan descartar otras explicaciones alternativas a las dificultades escolares (criterio de exclusión) como instrucción insuficiente o inapropiada, deficiencias visuales o auditivas graves, trastornos emocionales serios, dificultades culturales o lingüísticas, etc.

4.1. Evaluación de las variables personales del

4.1.1. *Identificación personal*

Nombre: Esmeralda XXX **Fecha de nacimiento:** 1-01-1999 **Sexo:** mujer. **Edad cronológica:** 11 años y 9 meses. **Domicilio:** XXX. **Teléfonos:** XXX. **Nivel académico:** 6º de Educación Primaria. **Centro académico:** Colegio público *Atalaya* de Segovia.

4.1.2. *Antecedentes familiares, embarazo y parto*

No existe ninguna circunstancia reseñable en cuanto a sus antecedentes familiares; la duración del embarazo fue a término; el tipo de parto, natural; no hubo complicaciones durante el embarazo; no existieron factores de riesgo prenatales como consumo de alcohol, medicamentos, drogas... ni perinatales o postnatales que sugieran la existencia de un posible daño neurológico.

4.1.3. *Sucesos evolutivos tempranos*

No recuerdan los padres datos especialmente relevantes en relación a sucesos evolutivos tempranos: adquisiciones motrices, cognitivas, lingüísticas o de las habilidades de autonomía personal, etc. La dentición, el gateo, la iniciación de la marcha bípeda se produjeron en tiempo y forma habituales.

4.1.4. *Historia médica*

No presenta enfermedad crónica alguna; no ha sufrido accidentes graves ni hospitalizaciones; no presenta deficiencias visuales ni auditivas; no se informa de ningún tipo de trastorno del sueño o de la alimentación, ni de la inexistencia de ninguna alteración psicológica o de tratamiento médico alguno.

4.1.5. *Evaluación de los aspectos orgánicos, motrices, sensoriales*

En este apartado evaluaremos o propondremos la evaluación por parte del profesional competente de los aspectos orgánicos, sensoriales o motrices con el fin de descartar posibles deficiencias en alguno de ellos que permitieran justificar el origen de las dificultades

En este caso concreto, de la información obtenida a través de la entrevista, de la observación directa y del historial médico relatado, descartamos la existencia de alteraciones significativas de carácter físico, orgánico o sensorial. No se observan tampoco, aparentemente, dificultades de la motricidad gruesa y fina: su control postural, el desplazamiento, la coordinación, la prensión, la coordinación visomotriz, etc. son normales.

4.1.6. Evaluación de los aspectos cognitivos

Con el objeto de descartar posibles deficiencias de carácter cognitivo, evaluaremos a través de distintos instrumentos adecuados a la edad, la existencia de trastornos por déficit de atención, de memoria, de representación y razonamiento, el cociente intelectual, el potencial de aprendizaje...

En este caso, concretamente, se le ha realizado, por parte del equipo de orientación al que está adscrito el centro, la prueba reseñada en el cuadro inferior; como se puede observar en los resultados del test, presenta algunas dificultades que interfieren, sobre todo, en las actividades que requieren capacidad de abstracción, memoria, razonamiento lógico, etc.

FIGURA 2: Perfil individual BADYG-E3 renovado

<i>PC-PD</i>		<i>PC-PD</i>	
Coefficiente intelectual	70		
Inteligencia general	3 - 49	Razonamiento lógico	3 - 21
Relaciones analógicas	5 - 5	Series numéricas	1 - 2
Matrices lógicas	27 - 14	Completar oraciones	8 - 9
Problemas numéricos	15 - 6	Encajar figuras	30 - 13
Memoria auditiva	20 - 13	Memoria visual	6 - 6
Atención	20 - 18	Rapidez	27 - 134
Eficacia	5 - 40		

4.1.7. Evaluación de los aspectos afectivos y sociales

Existe una estrecha relación entre el ámbito afectivo y el cognitivo. El tipo de relaciones que el niño establece con sus padres, con sus maestros y, sobre todo, con sus iguales es probablemente uno de los aspectos más relevantes y que más puede afectar al rendimiento escolar. Por ello evaluaremos en este apartado, a través de la observación directa, el autoinforme, las entrevistas a distintos agentes sociales o a través de pruebas específicas, aspectos tales como, conductas emocionales y sociales —con descripción operativa— que manifiestan su carácter, habilidades sociales, problemas interpersonales, asertividad, conducta prosocial, el nivel de aceptación del grupo, etc.

De la entrevista realizada a los padres, a la propia niña y a su tutor se desprende que existe una relación positiva y de confianza con sus padres, especialmente con la madre —al padre lo ve poco por razones de trabajo—, con los profesores, especialmente con el tutor, la relación no presenta ningún problema manifiesto; no obstante, su carácter tímido y, sobre todo, las dificultades académicas por las que está atravesando en la actualidad le están afectando negativamente y le están sumiendo en una actitud de tristeza con manifestaciones esporádicas de lloros en el aula —tal como nos relata su madre y su tutor—. La relación con los compañeros no presenta dificultades reseñables, está bien integrada en el grupo.

Se observa un elevado grado de dependencia de la niña hacia su madre, la cual asume muchas de las responsabilidades propias de su hija, no exigiéndola apenas nada en ninguna faceta —especialmente en el terreno académico—.

La niña manifiesta gustos, actitudes y amistades propios de edades dos o tres años inferiores a la suya. Manifiesta, asimismo, una alta labilidad emocional propendiendo al lloro con facilidad, así como un alto grado de sumisión y aceptación pasiva ante cualquier observación de un adulto o de un compañero, a los que nunca contrapone su opinión o expresa su desacuerdo.

4.1.8. Evaluación de los aspectos emotivos relacionados con el rendimiento escolar

Uno de los aspectos más interesantes y sorprendentes de la psicología es la interrelación tan fuerte que existe entre la emoción y la cognición y cómo ambas se retroalimentan mutuamente. Aquí reside la clave de gran parte de las dificultades de aprendizaje que experimentan muchos alumnos y sobre todo de aquellas que englobamos en el cuarto supuesto: Trastornos del aprendizaje no especificado.

En este apartado hemos evaluado aspectos tan importantes como la motivación, la autoestima, la autoeficacia, el estilo atribucional, la autorregulación, la ansiedad, las creencias erróneas, etc. en el rendimiento escolar. Hemos observado importantes deficiencias en muchos de ellos.

Por las respuestas ofrecidas tanto en una encuesta semiestructurada como en el resto de entrevistas informales, por la observación directa del afrontamiento de actividades propuestas, y por la información obtenida de su madre y tutor, manifiesta un sentimiento de autoeficacia muy bajo: confía mínimamente en la consecución con éxito de las tareas emprendidas, manifiesta verbal y continuamente, a priori, sin haberlo intentado aún, quejas sobre la dificultad y el esfuerzo que le supone cualquier tarea encomendada.

Manifiesta igualmente un concepto peyorativo de sí misma, en cuanto a sus capacidades cognitivas se refiere, frente al resto de sus compañeros. Parte de unas creencias erróneas fuertemente asentadas que se han ido reforzando a través del tiempo y que se manifiestan en frases estereotipadas repetidas frecuentemente del estilo de: «por mucho que estudie nunca voy a aprobar» «las matemáticas, todavía pero todo lo demás...» lo cual le ha llevado a asumir un estilo atribucional inmovilista y derrotista por el que atribuye sus fracasos a causas inalterables como su falta de capacidad y ajenas a su control, mientras que los pocos éxitos que ha conseguido no se los atribuye a sí misma sino a factores externos como la suerte o que «han aprobado todos».

Un dato revelador relacionado con esto es que las pocas veces en que últimamente ha logrado motivarse e intentar algún objetivo determinado —aprobar un control, por ejemplo— no ha sido debidamente valorado por sus profesores, lo cual le ha reforzado aún más su idea de que cualquier intento por sobreponerse es inútil, instalándose en un estado de indefensión aprendida.

En cuanto a la metacognición —el conocimiento que la niña tiene acerca de su propio proceso de aprendizaje— y a la autorregulación —los mecanismos, estrategias de aprendizaje que pone en juego para paliar sus puntos débiles y potenciar los fuertes— presenta un conocimiento prácticamente nulo de sus capacidades y posibilidades, por lo que no utiliza ninguna estrategia de aprendizaje.

4.1.9. Evaluación del historial académico y del estilo de aprendizaje

Es muy importante conocer el historial académico del niño: curso escolar, rendimiento académico, colegios en los que haya estado escolarizado previamente, cursos repetidos, flexibilización, adaptaciones curriculares, momento en que comenzó a manifestar los primeros síntomas, qué medidas se tomaron entonces, qué medidas se están tomando en la actualidad, qué éxito están teniendo, existencia de apoyo extraescolar dentro o fuera del colegio, etc.; así como su estilo de aprendizaje, conocimiento y utilización de estrategias, técnicas de estudio, etc.

La alumna inició la escolarización a los tres años, 1º de E. Infantil, en un colegio público de un pueblo de Segovia —no asistió a la guardería—; en él ha permanecido hasta la actualidad.

Revisando el historial académico de la alumna encontramos que siempre ha mostrado dificultades para superar los cursos académicos, hasta este curso en el que se han agudizado los problemas.

Hasta dicho curso no se adopta, por parte del colegio, ninguna medida de carácter paliativo. Es entonces, cuando el equipo de orientación, a instancias del tutor, le pasa una prueba —que no una evaluación psicopedagógica— en el que se le detectan ciertas dificultades de orden cognitivo. La única medida adoptada desde entonces se ha limitado a una clase de apoyo en el área de Lengua fuera del horario escolar. Es entonces cuando el tutor, a nivel personal, recomienda a los padres una ayuda extraescolar para la niña.

De las entrevistas con ella, con sus padres y tutor, de las pruebas realizadas —comentario y resumen de un texto, estrategias de asimilación de distintas áreas curriculares, resolución de problemas, ejercicios de memorización, etc.— y de la observación de sus producciones, se desprende, como mencionábamos en el apartado anterior, un desconocimiento absoluto de sí misma en cuanto a su potencialidad de aprendizaje, sus limitaciones, el objetivo de las tareas encomendada... Desconoce, y por tanto no utiliza estrategia ni técnica de estudio alguna. Apenas es consciente de sus obligaciones, de la importancia del estudio, de las perspectivas de futuro, de las consecuencias...etc.

Por otro lado, observa una absoluta falta de hábito de estudio; se limita a hacer algunas tareas mecánicas: cálculo, copia... llevando el resto de tareas sin hacer o parcialmente hechas; prácticamente nunca dedica tiempo al estudio propiamente dicho de las áreas que así lo requieren, presentándose a los exámenes con un desconocimiento casi total de la materia.

4.1.10. Evaluación del nivel de competencia

Para evaluar el nivel de competencia real que posee la alumna en habilidades básicas de lectura, escritura, ortografía, redacción... así como el nivel de competencia en las distintas áreas curriculares hemos utilizado una serie de pruebas específicas diseñadas a tal fin: dictado, producción libre, prueba de lectura —velocidad lectora y lectura comprensiva—, la observación de sus producciones habituales: exámenes, cuadernos, las manifestaciones de distintos profesores, etc.

4.1.10.1. Enumeración y clasificación de las deficiencias ortográficas encontradas en una prueba de dictado

Los errores ortográficos encontrados en el dictado los podemos clasificar, básicamente, en los siguientes apartados:

a) Sustituciones de un grafema por otro, lo que manifiesta una dificultad para identificar algunos de los fonemas de la cadena oral o una dificultad para actualizar un grafema a un sonido. Existe una falta de consolidación de las reglas, producido en el módulo conversor. La sustitución se puede dar entre grafemas que comparten rasgos fonológicos (paragrafías fonológicas) o grafemas que comparten características visuales (paragrafías visuales).

Sustitución del grafema «d» por el grafema «t»: Tueña por dueña, Bigilanto por vigilando, Viviento por viviendo, Oprigatos por obligados, Tigo por dijo, Tontequiera por dondequiera, Tigueron por dijeron... (Sin embargo no comete este error en podían, sonado, quedaron...). Sustitución del grafema «j» por el grafema «g» o «gu»: Tigo por dijo, Tigueron por dijeron, Hagugueros por agujeros... Sustituciones de «gu» por «g»: Segir por seguir... Sustituciones de «y» por «hi». Sustitución del grupo «pr» por «pl»: Siempre por siempre... Sustitución del grupo «bl» por «pr»: Oprigados por obligados... Sustitución de «l» por «r»: Cascaber por cascabel. Otras sustituciones: Tinián por tenían, Sueste por suerte, Rreorieron por reunieron

b) unión incorrecta de palabras, que manifiesta dificultades específicas en la conceptualización de la palabra, un problema de conciencia fonológica a nivel de palabra: Hisiembre por y siempre, Himuchos por y muchos, Quel por que él

c) Omisión de fonemas, que manifiestan dificultad en el recuerdo correcto de la secuencia de grafemas que forman la palabra. Errores de almacén grafémico por un problema en el funcionamiento de la memoria a corto plazo (MPC).

Omisiones del grafema «n»: Vivia por vivían, Ratocitos por ratoncitos, Sonado por sonando...

Invencción de letras o palabras no dictadas: Un cascabel (muy) grande por un cascabel grande, Podrían por podían, Ratoncito por ratoncillo, Pases por pase...

Sustitución de una palabra por otra: Ver por decidir

d) Faltas de ortografía, que pueden deberse a dificultades específicas en la construcción de un vocabulario visual y ortográfico. El módulo afectado es el léxico ortográfico.

Faltas ortográficas respecto de los fonemas «b-v» y «h»: bigilando por vigilando, hagugueros por agujeros...

e) En menor medida se observan problemas en el mantenimiento de la linealidad, falta de respeto de los márgenes, tachones que pueden indicar dificultades en los procesos motores

f) Otros errores: omisión de todas las tildes —en los hiatos, en las palabras agudas, en los pronombres interrogativos...—. Omisión de signos de puntuación —omite todas las comas, algún punto y seguido, un guión de final de palabra y los signos de interrogación. Omisión de mayúsculas después de punto. Omisión de gran parte del dictado.

4.1.10.2. Prueba de expresión escrita espontánea —redacción—

En el texto se observan una serie de errores debidos, la mayoría de ellos, a una falta de discriminación fonológica; también aparecen sustituciones de fonemas y omisiones. (Sustituciones de bilabiales, oclusivas: el grupo bl por pl; t por d, etc.)

Manifiesta grandes dificultades para expresar por escrito sus ideas, «escribe como habla», sin elaborar, con errores de cohesión y coherencia.

La causa más frecuente es la falta de sensibilidad para descubrir rasgos fonéticos que sí son discriminatorios desde el punto de vista fonético y semántico, reduciendo varios fonemas «ceranos» a uno solo, confundiéndolos entre sí. Unas veces esta cercanía está referida al punto de articulación; otras, al modo de articulación y otras a la intervención o no de las cuerdas vocales, es decir, a su carácter sordo o sonoro.

Otros aspectos como el mantenimiento de la línea, el respeto de los márgenes, la utilización de los mismos alógrafos que afectarían a los procesos motores no parece que estén especialmente afectados aunque habría que disponer de más pruebas para confirmarlo.

Antes de emitir un diagnóstico definitivo, han de realizarse suficientes pruebas con el fin de comprobar si las faltas de ortografía, sobre todo en las que ha incurrido una sola vez se deben a errores puntuales de esta producción escrita o es generalizado. También sería conveniente contar con suficientes muestras de escritura espontánea donde se manifiestan aspectos diferentes de la expresión escrita que en el dictado. Por último, para explicar la causa del problema, habría que tener en cuenta qué tipo de ayuda necesita para escribir correctamente las palabras.

4.1.10.3. Prueba de competencia lectora y expresión oral

Si se observaran dificultades en cualquiera de ellas, tanto en la competencia lectora como en la expresión oral, los problemas de escritura manifestados anteriormente se explicarían desde un trastorno más general; si sólo se manifiestan en la escritura el problema podría quedar reducido a una disortografía.

A través de la **Prueba de lectura** se han obtenido los siguientes resultados: Velocidad, 80 p/m; repeticiones, 6; rectificaciones, 8; sustituciones, 3; adiciones, 1; omisiones, 0; inversiones, 1.

Por otro lado, muestra falta de fluidez, confusiones y titubeos. Utiliza el dedo para guiarse. En cuanto a la lectura comprensiva se refiere, es capaz de repetir fielmente el contenido del texto, sin embargo, no es capaz de contestar sencillas preguntas de inferencia, es decir, extraer información del texto que no esté explícita en el mismo. Ello puede deberse a una falta de automatización de los procesos cognitivos implicados en la lectura fonológica por lo cual ha de centrar todos sus esfuerzos en ello, no quedándole recursos disponibles para aplicarlos, simultáneamente, a procesos cognitivos superiores como la comprensión del contenido, la inferencia, la lectura *entre líneas*, etc.

A través de la **conversación con la niña** se observa una expresión oral pobre y mal estructurada, con abundancia de anacolutos, vulgarismos...: (*Voy «pa» mi casa, «la Pili»...*).

4.2. Evaluación del contexto escolar donde está escolarizado

En cuanto a la evaluación del contexto escolar es pertinente la localización del mismo —tipo de alumnos de los que se nutre mayoritariamente—; titularidad del centro: público, privado o concertado; confesionalidad, número de alumnos, etapas, número de líneas, recursos materiales y personales con que cuenta —profesores de apoyo, especialistas, psicólogos, psicopedagogos...—, existencia de AMPAS, horario según el curso, existencia de actividades extraescolares, clases de apoyo extraescolar, ideario o proyecto educativo de centro, objetivos, contenidos, metodología, sistema de evaluación manifestado en su proyecto curricular de centro y de etapa, etc.

En cuanto al tutor: asignatura que imparte, tiempo dedicado a la tutorización individualizada, conocimiento por parte del tutor tanto de los aspectos personales —cognitivos, afectivos...— como del contexto familiar y social del niño; conocimiento por parte del tutor de la marcha del niño/a en las asignaturas que él no imparte, frecuencia y contenido de los contactos establecidos con los padres, nivel de satisfacción, control, colaboración de los padres... manifestado por el tutor.

En cuanto al aula y a los aspectos metodológicos: número de alumnos, rendimiento académico del aula, criterio de agrupamiento de los alumnos, coordinación del profesorado, utilización del tiempo y del espacio —ubicación física del alumno—, cómo se le motiva, cuánto y cómo se le exige, en qué modo recibe una atención personalizada, nivel de participación en clase, estrategias que se ponen en práctica, utilización o no de la evaluación como elemento formativo, actividades extra-académicas...

En cuanto al clima del aula: tipo de interacción entre el profesor y los alumnos y entre el profesor y el alumno evaluado —agresiva, colaboradora, indiferente, de confianza, etc.—, ambiente general del aula desde la perspectiva del profesor y la del alumno —amable, competitivo, indisciplinado, amenazante, etc.—, interacciones profesor-alumno, alumnos entre sí fuera del aula —pasillos, gimnasio, comedor, fuera del colegio...—.

El centro escolar oficial al que actualmente asiste la alumna, objeto de evaluación, es un centro público situado en un pueblo de Segovia, que se nutre fundamentalmente de los alumnos de dicho pueblo y de otros alumnos de centros de primaria adscritos a él, la homogeneidad es, por tanto, bastante elevada. Mantiene las etapas de primaria, con una sola línea por curso. Cuenta con el apoyo del equipo de orientación al que está adscrito y dos profesores de apoyo que imparten clase por las tardes, en horario extraescolar, a alumnos seleccionados por ellos en función de sus necesidades, sobre todo, en las áreas de Lengua y Matemáticas. Hay quince alumnos por clase, agrupados sin ningún criterio determinado. Debido a su contexto, tamaño y ubicación la relación padres-profesores-alumnos es cercana y familiar. En el Proyecto Educativo de Centro aparece como objetivo principal la formación integral del alumno, la atención individualizada, el fomento de la relación con los padres, etc.

Al margen de estos aspectos formales, existen otros aspectos de carácter pedagógico, más relevantes sin duda: la comunicación personal con los padres se realiza

únicamente a través del tutor, el cual no siempre está informado puntualmente de la marcha de todos sus tutorandos, en todas las asignaturas —es muy difícil conseguir una cita con el profesor de un área determinada—. En pocas ocasiones la comunicación con los padres parte de la iniciativa del tutor, se produce, generalmente, a instancias de los padres. Las reuniones tutor-padres son generalmente estériles porque se limitan, en la mayoría de los casos, al relato del diagnóstico, generalmente negativo y a posteriori, de la situación del alumno sin que se proponga un plan de actuación concreto, sistemático, temporalizado, evaluable... Las medidas adoptadas, que generalmente se limitan al ofrecimiento indiscriminado de alguna clase de apoyo extraescolar, se muestran claramente ineficaces. La evaluación no tiene el carácter formativo que le es inherente —es práctica habitual comunicarles pública y exclusivamente la nota del examen, o entregárselos durante breves instantes, recogidos inmediatamente sin comentario alguno por parte del profesor—, desperdiándose, por consiguiente, el potencial pedagógico, propedéutico, de reflexión sobre la propia acción, de retroalimentación que debiera tener la revisión de los exámenes u otras producciones de los alumnos.

4.3. Evaluación del contexto familiar

Se tendrán en consideración las características básicas de la familia: personas con las que convive, número de hermanos, edad y ocupación de cada uno, lugar que ocupa entre ellos, relación que establece con ellos, ocupación de los padres, nivel económico y cultural...

Respecto al desarrollo personal y académico de los hijos: tiempo específico de que disponen a diario para relacionarse con su hijo, conocimiento de la marcha escolar de su hijo —control diario, tipo de ayuda que le prestan, relación con el tutor y el resto de profesores...—, actitud de los padres —rechazo, sobreprotección, impotencia, aceptación...—, nivel de expectativas respecto a su futuro académico y personal, etc.

Número de hermanos: ninguno. Familiares con los que convive: padre y madre —casi exclusivamente, salvo alguna relación esporádica con unos primos. Estado de los padres: casados. Ocupación del padre: albañil —autónomo, empresario con un trabajador a su cargo— Ocupación de la madre: sin ocupación remunerada. Estudios de los padres: sin estudios (ambos) Nivel económico: solvente. Ambiente cultural: bajo —variante diástrica de la comunicación: coloquial-vulgar, no poseen apenas libros en casa, ni hábito de lectura...—

Destacan en el análisis del contexto familiar los siguientes aspectos que de alguna manera influyen en el desarrollo y evolución de la alumna: desde que la niña nació, la figura paterna ha estado, debido a su horario laboral, prácticamente ausente, incluso los fines de semana. Todas las cuestiones de intendencia familiar, relación con el colegio, etc. han recaído siempre sobre la madre; no obstante, la relación con ambos es positiva y no se observa conflicto alguno; antes bien se manifiesta una conducta sobreprotectora y poco exigente hacia la niña, sobre todo, en el ámbito académico: los padres no han otorgado nunca demasiada importancia a los estudios, no se vive en la casa un ambiente de trabajo, no existe un horario establecido para realizar las tareas escolares y lo que es más relevante las expectativas académicas que tienen sobre su hija son muy conformistas, nada ambiciosas.

5. DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES QUE PRESENTA EL ALUMNO EN FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN REALIZADA

A la vista de los resultados obtenidos en la evaluación previa, las necesidades que esta alumna presenta en cada uno de los ámbitos estudiados son las siguientes:

- A **nivel personal** destacan fundamentalmente un comportamiento y unos gustos infantiles impropios de su edad, unido a una falta de asunción de responsabilidades y una timidez excesiva, especialmente con los adultos o iguales, que le intimidan, lo que le impide manifestar todo su potencial. Es necesario, por tanto, potenciar el sentimiento de autoestima, de seguridad en sí misma, el control de la labilidad emocional así como trabajar la asertividad, el afianzamiento en sus propias convicciones y sentimientos y la expresión clara de los mismos a terceros
- Respecto a los **aspectos emotivos que afectan al rendimiento académico** destacan, fundamentalmente, el escaso nivel de confianza que la alumna tiene en la consecución con éxito de las tareas que emprende, las creencias erróneas acerca de su propia capacidad, la atribución causal errónea de sus éxitos y fracasos, la ausencia de expectativas motivadoras de donde se deriva una dejación de sus responsabilidades, por lo que se hace necesario reforzar el sentimiento de autoeficacia, reestructurar sus creencias y convicciones, instaurar un acertado principio de causalidad, trabajar la motivación extrínseca, el aplazamiento de la recompensa, así como el fomento de la voluntad a través de la repetición regular de actividades con el fin de crear hábito de trabajo, haciéndole palpable la contingencia entre esfuerzo y resultado
- Respecto al **nivel de competencia y al estilo de aprendizaje** se hace necesario construir los nuevos aprendizajes desde el nivel real de competencia que la niña posee tanto en lo que se refiere a las herramientas básicas como a las distintas áreas curriculares, para ello es imprescindible instaurar progresivamente un nuevo estilo de aprendizaje comenzando por mantener una actitud activa y participativa en clase, tomar apuntes, ser consciente de las tareas —y estudio— que han de realizarse cada día y llevarlas a cabo en plazo y forma, fomentar el conocimiento del propio proceso cognitivo con el fin de aprender y utilizar las estrategias de aprendizaje, las técnicas de estudio más adecuadas a sus características, con el fin de optimizar el esfuerzo.

Mención especial cabe hacer del **área lingüística** por su especial relevancia y por ser este el área en el que manifiestan mayores deficiencias —en la expresión escrita, en la expresión oral y en comprensión lectora—.

A la vista de las producciones escritas y orales de que disponemos, debido a la frecuencia, y tipicidad de los errores cometidos, a la persistencia de muchos de ellos y a la edad de la alumno —6º de Primaria— (sobrepasado el periodo de aprendizaje y consolidación de las reglas de conversión fonema-grafema (RCF/G), alrededor de 3º de Primaria), podríamos hablar de una disortografía natural o disgrafía central fonológica. Posiblemente también una disortografía visual o disgrafía central superficial aunque esto último no podamos confirmarlo por ahora ya que deberíamos contar con más muestras para analizar la frecuencia y tipo de errores, así como la resistencia a la instrucción; además hay que tener en cuenta que la estrategia ortográfica se desarrolla a lo largo de toda la escolaridad obligatoria.

En conclusión, se constata un nivel de competencia en algunas habilidades básicas como lectura comprensiva, expresión escrita y razonamiento matemático —capacidad de abstracción— dos o tres cursos por debajo del nominal. Concretamente, en el área lingüística, es donde manifiesta las mayores deficiencias tanto en la lectura comprensiva como en la expresión oral y escrita, tanto formalmente (presentación, grafía, ortografía...) como en cuanto a la capacidad de estructurar la información de forma coherente, lo cual le dificulta enormemente la resolución de problemas así como el acceso y la comprensión de los contenidos de las diferentes áreas curriculares.

Respecto al **ámbito familiar** es imprescindible concienciar e implicar a los padres —a ambos si puede ser— en el control y supervisión diaria de las obligaciones académicas de su hija, promover un nivel de exigencia hacia su hija en el cumplimiento de las responsabilidades —académicas y no académicas— propias de su edad, evitando actitudes sobreprotectoras que dificultan un crecimiento autónomo, concienciarles de la importancia que tiene para su hija el mantenimiento de unas expectativas tan ambiciosas como sus capacidades le permitan.

Respecto al **ámbito escolar** sería deseable romper con la imagen estereotipada, de la alumna y sensibilizarse y potenciar las leves manifestaciones de cambio que en ocasiones presenta, claridad en los objetivos demandados en cada asignatura, claridad y objetividad en los criterios de evaluación y utilización de la evaluación como estrategia formativa.

Instamos al tutor como profesional y como responsable directo de la evolución de la alumna en el centro, un compromiso efectivo y concreto: el conocimiento puntual de la evolución diaria de dicha alumna en todas las asignaturas y su comunicación periódica, a los padres.

6. INTERVENCIÓN

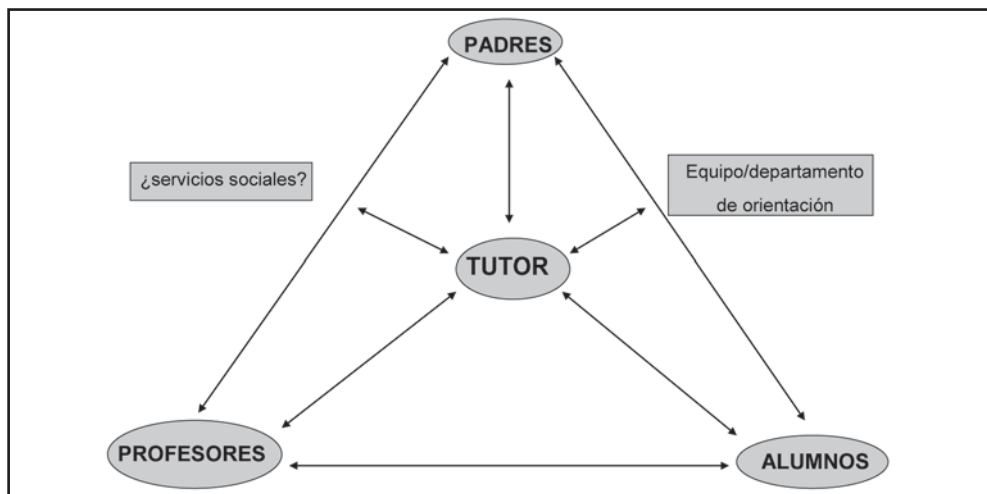
Una vez descartado cualquier problema de tipo sensorial: deficiencia visual, auditiva, motriz...; cognitivo: nivel intelectual significativamente bajo; social: deterioro grave del contexto familiar, social, material; competencial: niños con graves carencias curriculares debido a diversas razones, hijos de inmigrantes, temporeros...; o cualquier otro problema que interfiera, condicione o dificulte de modo extraordinario el proceso de aprendizaje y que pueda imputarse como causa fundamental del mismo, determinaremos las necesidades educativas que presenta el alumno en función de la evaluación de sus variables personales y contextuales y propondremos, en consecuencia, la intervención oportuna, que en términos generales, se fundamenta en dos actuaciones paralelas:

Primero, desde lo que podríamos denominar **dimensión interpersonal**: trabajar personalmente con el alumno desde el punto de vista **cognitivo** —expectativas, motivación, estilo atribucional...—, desde el punto de vista **conductual** —hábitos de estudio, organización y optimización del tiempo...— y desde el punto de vista **académico** —utilización de estrategias, técnicas de estudio, apoyo escolar...—.

Segundo, desde lo que denominaríamos **dimensión contextual**: Promover el compromiso —cada cual desde su ámbito de competencia— y la actuación conjunta —como puede visualizarse en la figura 3— de los tres principales actores inmediatos del sistema educativo: el alumno, sus padres y sus profesores que representan los contextos perso-

nal, familiar y escolar respectivamente, asesorados por los equipos o el departamento de orientación y, en su caso, apoyados por los servicios sociales de la zona —contexto social—; todos ellos —esto es lo fundamental— coordinados por el tutor, responsable directo de la consecución de los objetivos propuestos; todo ello bajo un sistema de **evaluación continua** que nos permita intervenir de modo inmediato en función de los resultados o de las circunstancias que se vayan sucediendo.

FIGURA 3



Este plan de actuación presenta, fundamentalmente, las siguientes características:

Es, necesariamente, un plan de intervención individualizado, es decir, aunque la estructura básica es la misma en todos los casos y se basa fundamentalmente en las dos actuaciones descritas anteriormente, en cada caso, en función de las necesidades específicas detectadas, de la personalidad, de las posibilidades familiares y escolares, etc. nos plantearémos uno u otro objetivo y uno u otro plazo para la consecución de esos objetivos.

Este plan de actuación se basa, fundamentalmente, en el desarrollo de las capacidades personales del niño, del alumno, sobre todo en lo que respecta a la motivación, expectativas, voluntad, sentimiento de autoeficacia...; no es tanto «lo que se hace» —se puede hacer una cosa y su contraria y ambas estar acertadas o equivocadas en función de la persona, el momento, las circunstancias...— sino «cómo se hace», «cuándo» y «quien lo hace». Es un plan de actuación altamente personalista —lo que no quiere decir que se desdeñe el método— pero sí es cierto que el éxito o fracaso dependen en gran medida «del saber hacer» —competencia profesional— y «del querer hacer» —competencia personal— de la persona que asuma la responsabilidad, la tutorización de ese alumno.

6.1. Intervención específica en el área lingüística

Al margen de la intervención de carácter general, descrita anteriormente, cuando un alumno —como es el caso— presenta unas deficiencias acusadas en un área determinada se hace necesario intervenir de forma específica sobre ese aspecto concreto, máxime cuando este, como es el caso, condiciona extraordinariamente al resto de áreas.

Previamente al tratamiento específico de las deficiencias manifestadas, hemos de considerar como criterio general en todo programa de intervención: aumentar la eficacia en los procesos deficitarios, potenciar las habilidades en las que se es competente y desarrollar el propio control sobre la actividad y las variables del contexto: sistematización de la intervención a través de la enseñanza de los objetivos de la escritura, la experimentación repetida y la generalización del aprendizaje.

6.2. Tratamiento de las deficiencias ortográficas

Los objetivos específicos en la intervención de la disortografía natural serán: desarrollar la conciencia fonológica: tener claro el concepto de palabra y la secuencia de sonidos que la componen, automatizar la RCG/F y mejorar el uso de la MCP.

En cuanto a la disortografía visual, el objetivo es construir un léxico ortográfico y visual y automatizar las reglas ortográficas.

En cuanto al tratamiento específico de los errores ortográficos, es importante considerar y tratar cada uno de ellos de forma individual. Proponemos, a continuación una serie de ejercicios adecuados a cada una de las deficiencias detectadas.

a) Destacan tres tipos de **errores por sustitución**: «t» por «d» originado por una mala percepción del contraste sorda - sonora, la sustitución de «l» por «r» en sílabas complejas y la confusión entre «g», «j» y «gu»

- Ejercicios de reconocimiento y discriminación: escuchar y repetir cada uno de los sonidos afectados. Reconocer la presencia o ausencia de esos fonemas en diferentes palabras. Escuchar repetidas veces una serie de palabras en las que aparecen una serie de oposiciones fonológicas
- Ejercicios de aislamiento de esos sonidos o sílabas dentro de sílabas o palabras respectivamente
- Ejercicios de comparación: comparar el mismo sonido o la misma sílaba en dos sílabas o palabras diferentes respectivamente.
- Ejercicios de clasificación: señalar aquellos dibujos, de entre unos presentados, que contengan estos sonidos o sílabas señalar
- Fuga de segmentos: completar una determinada sílaba o palabra con los grafemas o sílabas que faltan
- Manipulación de unidades: añadir suprimir o sustituir los fonemas o sílabas afectadas en sílabas o palabras respectivamente.

b) **Para potenciar la MCP**, cuyo déficit se manifiesta en esas alteraciones de orden pero también en las omisiones (sobre todo del grafema «n») y en las invenciones o sustituciones de unas palabras por otras

- Podemos realizar ejercicios que favorezcan el recuerdo de estímulos auditivos: repetir frases, repetir oraciones, invertir el orden de las palabras en una frase, formar

palabras o frases, realizar dictados, etc. Los juegos de palabras van a resultar positivos para tomar conciencia de la secuencia correcta de grafemas en una palabra.

c) Respecto a los **problemas de separación de palabras incorrectamente unidas** (en este caso, sobre todo, la conjunción copulativa «y» con la siguiente palabra)

— Tomar conciencia de que se trata de dos unidades independientes tanto de forma oral como escrita, presentándole contextos en los que aparezca claramente esta conjunción: números compuestos, sucesiones de sintagmas y oraciones copulativas

d) En cuanto a los **problemas ortográficos**, incluida la acentuación gráfica de las palabras, la utilización de mayúsculas y de los signos de puntuación habrá que tener en cuenta algunas consideraciones generales previas como son haber mostrado las palabras correctamente escritas antes de evaluarlas, corregir los errores en sus inicios para no forjarse un léxico ortográfico erróneo y utilizar un modelo positivo, no recriminatorio de corrección.

Se trataría de lograr que interiorizara el léxico ortográfico correcto a partir de múltiples y variadas presentaciones del mismo y su manipulación de una u otra forma: dictados, elaboración de ficheros, lectura atenta subrayando las palabras conflictivas, seleccionar estas palabras e inferir las reglas ortográficas que subyacen, discriminar el grafema «g» seguido de las diferentes vocales etc. En cuanto a las tildes, es necesario conocer las reglas de acentuación y comparar la variabilidad de significado entre algunas palabras con tilde y sin tilde (tenia/tenía, célebre/celebre/celebré)

e) En cuanto a la intervención en los **procesos motores** trabajaríamos fomentando las ventajas de una buena presentación, indicándole las dificultades observadas y presentándole modelos correctos, implicando al sujeto en el análisis de su propia producción para que fuera consciente de ella.

El Programa de intervención para la corrección de los errores existentes en el texto libre es similar a la que hemos detallado para la corrección de los errores del dictado:

Es necesario, en primer lugar, identificar y clasificar dichos errores en función del aspecto que se vea afectado y realizar un tratamiento individualizado para cada uno de ellos.

La intervención, en términos generales, pasa por la manipulación articulatoria de fonemas y la toma de conciencia de los indicios diferenciadores característicos de cada fonema. Para ello son muy útiles las actividades de entrenamiento articulatorio, ejercicios perceptivo-articulatorios. Previamente, habría que comprobar si el niño es capaz o no de diferenciar auditivamente las parejas de fonemas confundidos en la escritura.

Cuando la confusión de los fonemas está generada por la cercanía del punto de articulación como en el caso de las linguopalatales, habrá que utilizar sus diferencias auditivas para discriminarlos.

No obstante, tanto en un caso como en otro la secuencia de ejercicios es prácticamente la misma en ambos grupos.

a) Discriminación de uno de los fonemas del par confundido: escuchar varias veces el sonido, observar y caer en la cuenta de cómo se produce este sonido, observar la trayectoria del aire al salir, escuchar y repetir, buscar palabras que contengan este fonema en diferentes posiciones, distinguir si una palabra tiene este fonema o no, utilizar una canción o poesía en que resalte este fonema

b) Discriminación del segundo fonema

c) Ejercicios de contraste entre ambos: oír y repetir una serie de pares de palabras que solo se distingan por ese fonema para conseguir el efecto diferenciador por contraste

7. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

No podemos hablar aún de una significación estadística de las diferencias entre los resultados de las pruebas realizadas en la evaluación inicial y los resultados de que vamos obteniendo a medida que avanza la intervención; no obstante, creemos que sí podemos constatar diferencias significativas entre ambos momentos por las evidencias obtenidas a través de diferentes instrumentos de recogida de información que consideramos perfectamente válidos para tal propósito: resultados de los exámenes escolares, producciones orales y escritas —pruebas de lectura, dictados, trabajos, resúmenes, redacciones, información de los padres y profesores acerca del comportamiento de la niña en el ámbito familiar y escolar respectivamente, de su estado de ánimo, de los cambios de humor, de las relaciones con sus compañeros, etc.

Por último, dado que el motivo que determinó a los padres a iniciar una evaluación y tratamiento de su hija fueron, fundamentalmente, los problemas emocionales que esta estaba empezando a manifestar cobra especial relevancia la información —verbal y no verbal— que la propia alumna nos proporcionada sobre ella misma, y recogidas sobre todo en conversaciones informales y a través de la observación directa y de los cuestionarios más o menos estructurados.

La intervención que estamos llevando a cabo es aún un proceso en curso, por lo que a la espera de realizar una evaluación más profunda y sistemática de los resultados obtenidos tras la intervención llevada a cabo, ofrecemos, los resultados y observaciones más significativos apreciados hasta este momento y que se desprenden de una evaluación continua y de un feed-back permanente tanto con la niña como con su entorno más cercano.

- La niña, objeto de evaluación está tomando conciencia de sus obligaciones, va asumiendo el control de sus propias acciones y lleva a cabo los compromisos pactados lo que se manifiesta en hechos concretos: cumple el horario preestablecido, plasma diariamente, por escrito, en su agenda, todas las tareas que tiene que realizar y las lleva a cabo de forma bastante autónoma con una progresiva disminución de dependencia externa; informa puntualmente a sus padres de los exámenes que le proponen así como de los resultados de los mismos.
- Su participación en clase, tal como informan su tutor y otros profesores, es mucho más activa: toma apuntes, pregunta dudas, «levanta la mano», «sale a la pizarra»...
- Sus producciones escolares: cuadernos, apuntes, trabajos... han observado una notable mejoría sobre todo en cuanto a organización y presentación.
- En el área de matemáticas, especialmente, los resultados están siendo muy positivos, superando casi todos los exámenes realizados —sigue manifestando, no obstante, ciertas dificultades en cuanto a la resolución de problemas, debido fundamentalmente a la falta de comprensión de los enunciados y las dificultades en cuanto a la capacidad de abstracción—.
- Por el contrario, no se produce un desarrollo paralelo en el área lingüística, sobre todo en la comprensión de textos escritos; ello le dificulta, por consiguiente, la es-

- tructuración y comprensión del contenido de áreas como Ciencias Naturales, Lengua y Ciencias Sociales, fundamentalmente. Sigue manifestando dificultades a la hora de extraer la información más relevante y en la categorización a la hora de realizar esquemas por lo que sigue recurriendo a la memorización literal de los textos.
- La expresión oral y escrita, aunque ha mejorado ostensiblemente, sigue adoleciendo de cierta falta de coherencia y de cohesión, de pobreza de vocabulario, de errores sintácticos, y de errores ortográficos.
 - En cuanto a la lectura fonológica, tras haberle realizado de nuevo la misma prueba que en la evaluación inicial se ha observado un aumento considerable en cuanto a la velocidad lectora y una disminución significativa del número de repeticiones, omisiones y titubeos; ha abandonado la necesidad de guiarse con el dedo.
 - Sigue manifestando cierto rechazo a la utilización de nuevas estrategias de aprendizaje, a pesar de conocerlas, debido principalmente a la falta de seguridad, como ella misma manifiesta y a la reticencia a abandonar las antiguas formas de aprendizaje basadas, fundamentalmente, en la copia mecánica y la memorización. Estrategias de aprendizaje
 - Al margen de los aspectos puramente académicos, observamos —y así nos lo ha comunicado el tutor— un cambio de actitud positivo; el hecho de llevar todos los días las tareas hechas, comprender los contenidos explicados en clase, obtener ciertos resultados positivos, etc., le reporta un afianzamiento del sentimiento de autoeficacia y autoestima. Han desaparecido los episodios de llanto y el estado de tristeza en que últimamente estaba sumida.
 - En cuanto al contexto familiar se refiere, se está consiguiendo que la madre —el padre por razones fundamentalmente de trabajo sigue sin involucrarse activamente— asuma cierta responsabilidad diaria en cuanto al seguimiento de los estudios de su hija, ha empezado a establecer contacto con el tutor del colegio y ha ido *motu proprio*, en alguna ocasión a consultar algún problema relacionado con la evolución de su hija.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APA (2005). DSM-IV-TR. *Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson
- Ary, D. y otros (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- Arnal, J.; Rincón, D. Del y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bear, G.G. y Minke, K.M. (1996). Potitive bias in the maintenance of selfworth among children with LD. *Learning Disability Quarterly*, 19, 23-32.
- Bear, G.G., Minke, K.M., Griffin, S.H.M., y Deemer, S.A. (1998). Achievement-related perceptions of children with learning disabilities and normal achievement: Group and developmental differences. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 91-104.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Forteza, D. y Verger, S. (2000). La diversificación curricular en la secundaria obligatoria: ¿qué claros u oscuros matices revelan su aplicación? *Innovación educativa*, 10, 153-165.
- Gairín, J., Carbonell, J. L., Paredes, J. y Santos Guerra, M. Á. (2009). Glosario. En J. Paredes, A. De La Herrán, M. Á. Santos Guerra, J.L. Carbonell y J. Gairín *La práctica de la innovación educativa*. (373-378). Madrid: Síntesis.

- García, J. L. (2003). *Métodos en investigación en educación*. (V. II) Madrid: UNED.
- García, J. N. y Caso fuerte, A. (2002). ¿Es posible mejorar la composición en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie la reflexividad hacia la escritura? *Psicothema*, 14, 456-462.
- Gargallo, L.B. (1993). ¿Es posible modificar la impulsividad en el aula? Programas de acción educativa. *Revista de Educación*, 301, 245-268.
- González-Pienda, J. et al. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 4, 546-556.
- González-Pumariiega, S. (1995). *Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Graham, S., Schwartz, S., Y Macarthur, C. (1993). Knowledge og writing and the composing process, attitude toward writing, self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237-249.
- Graham, S. (1999). The role of Text Production Skills in Writing Development. *Learning Disability Quarterly*, 22 (2), 75-77.
- Graham, S. Y Harris, K.R. (1999). Assessment and Intervention in Overcoming Writing Difficulties: An Illustration From the Self-Regulated Strategy Development Model. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, 255-264.
- Guba, E y Lincon, Y. (1981). *Naturalisty inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Haager, D. y Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 215-231.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la Mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En F. Imbernón (Coor.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp. 63-79). Barcelona: Grao.
- Jiménez, J.E. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Kavale, K.A. y Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-257.
- Kirk, S.A. y Gallagher, J.J. (1986). *Educating excepcional children*. Boston M.A.: Houghton Mifflin Company.
- Kravetz, S., Faust, M., Lipshitz, S., y Shalhav, S. (1999). LD, Interpersonal understanding, and social behavior in the classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 248-255.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE del 04-05-2006)
- Marchesi, A. (2004). *¿Qué será de nosotros los malos alumnos?* Madrid: Alianza Editorial
- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 6.
- Mcphail, J.C. y Stone, C.A. (1995). The self-concept of adolescents with learning disabilities: A review of literature and a call for theoretical elaboration. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 9, 193-226.
- MEC. (1992). *Currículo de Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: MEC
- Meltzer, L., Roditi, B., Houser, R.F., Y Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 437-451.
- Miranda, A., Roselló, M.B. y Soriano, M. (1998). *Estudiantes con deficiencias atencionales*. Valencia: Promolibro.
- Miranda, A., Presentación, M.J. y Jarque, S. (1999). La intervención con estudiantes con TDAH: Hacia un enfoque contextualizado y multidisciplinar. En J.N. García (Coor.) *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. (pp. 303-318). Madrid. Pirámide.
- Montgomery, M.S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: observed child concordance across six context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 254-262.
- Munro, J. y Howes, D. (1998). The effect of cognitive style on learning to write a letter of complain. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (2), 243-254.
- Núñez, J.C., González-Pumariiega, S., y González-Pienda, J.A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7, 587-604.

- OCDE (1998). *Overcoming failure at school*. París: OCDE.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pintrich, P.R., Anderman, E.M. y Klobucar, CH. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 360-370.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria (BOE del 8-12-2006).
- Renick, M.J. y Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81, 631-638.
- Rodriguez, G.; Gil, J. y García, G. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Stake, R. (1998). *Investigación Con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Vaughn, S., y Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. En H. L. Swanson y B. K. Keogh, (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues*. (pp. 175-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vogel, S.A. y Forness, S.R. (1992). Social functioning in adults with learning disabilities. *School Psychology Review*, 21, 375-386.
- Walker, R. (1983). *La realización de estudios de caso en educación: ética teoría y procedimiento*. En W. B. Dockrell y D. Hamilton, (Coords.) *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*. (pp.42-75). Madrid: Narcea.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Winne, P.J., Woodlands, M.J. y Wong, B.Y.L. (1982). Comparability of self-concept among learning disabled, normal, and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 470-475.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. Etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Wong, B.Y.L. (1999). Mecatognition in Writing. En R. Gallimore; C. Bernheimer; D. MacMillan; D. Speece y S.Vaughn (Eds.), *Developmental perspectives on children with high incidence disabilities*. (pp. 183-198). Papers in honor of Barbara K. Keogh. Mahwah, NJ: Erlbaum.

José María Arribas Estebaranz es profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid, en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Es licenciado y doctor en Filosofía y Letras (Filología Hispánica), diplomado en magisterio y licenciado y doctor en psicopedagogía. Esta segunda tesis doctoral, al igual que su principal línea de investigación, está estrechamente relacionada con el fracaso escolar, la calidad educativa y la evaluación —académica e institucional— tanto en el contexto escolar como en el ámbito universitario. Actualmente participa en un proyecto del Plan Nacional de Proyectos I+D+i sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid). Departamento de Pedagogía. Plaza de Colmenares 1, Segovia C.P.: 40001. **Correo electrónico: Chema2@pdg.uva.es**

