

**PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA
MEMORIA FINAL**

**VALOR PREDICTIVO DE LOS TESTS BOEHM Y
PEABODY EN LA DETECCIÓN DE FUTURAS
DIFICULTADES ESCOLARES EN ORDEN A UNA
INTERVENCIÓN PREVENTIVA Y COMPENSADORA**

Coordinador: José Clares López.
Centro del Profesorado de Lora del Río

Referencia del proyecto: PIV-019/00

**Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de
Andalucía.
(Orden de 03-12-99 . Resolución de 26-07-2000)**

VALOR PREDICTIVO DE LOS TESTS BOEHM Y PEABODY EN LA DETECCIÓN DE FUTURAS DIFICULTADES ESCOLARES EN ORDEN A UNA INTERVENCIÓN PREVENTIVA Y COMPENSADORA

Proyecto Subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia.
(Orden de 3 de diciembre de 1999)

Coordinador: José Clares López
Eduardo García Jiménez
Carmen del Rocío Fernández Camacho
Trinidad Santiago Pavón

Sevilla junio de 2002

Índice

INTRODUCCIÓN	4
1. El diagnóstico y la intervención educativa en Infantil y Primaria	6
2. Metodología de investigación	10
2.1. Problema abordado	10
2.2. Diseño	11
2.2.1. Estudio extensivo	11
2.2.2. Estudio de casos	11
2.3. Muestra	11
2.4. Procedimientos de recogida y análisis de datos	13
3. Resultados	15
3.1. Relativos al estudio extensivo	15
3.1.1. Estudio descriptivo	15
3.1.2. Estudio relacional	20
3.2. Relativos al estudio de casos	26
4. Conclusiones y discusión de resultados	29
5. Propuestas	31
Bibliografía	33
Anexo	34

INTRODUCCIÓN

La finalidad del estudio, del que ahora presentamos este Informe Final, era comprobar en qué medida las pruebas psicopedagógicas Boehm y Peabody predecían las dificultades en el ámbito lectoescritor que podían presentarse en el alumnado de Primaria.

Para cumplir con esta finalidad hemos desarrollado un estudio de tipo correlacional en el que se han reunido datos de alumnos desde su ingreso en la Educación Infantil hasta su escolarización en el segundo ciclo de Educación Primaria. La información obtenida tenía, por tanto, un carácter diacrónico.

Dichos datos proceden esencialmente del expediente académico de los 125 alumnos participantes en nuestro estudio, así como de las pruebas psicopedagógicas que les fueron administradas y las observaciones de sus tutores.

Los centros participantes han sido cinco, cuatro de ellos Escuelas Rurales (CPR) y el quinto situado en la comarca de la Sierra Norte de Sevilla. Uno de los CPR es un colegio agrupado con dos sedes, una en la provincia de Huelva (Berrocal) y la otra en la provincia de Sevilla (El Madroño); los tres CPR restantes están ubicados en la provincia de Sevilla.

La implicación del profesorado de los Centros ha sido clave para el buen desarrollo de este proyecto. Desde un primer momento, en diversas reuniones con los docentes se les explicó qué tipo de información requería el proyecto. Y ésta consistía en los datos del expediente académico e informes adjuntos al mismo que habían aportado los diferentes profesionales durante el proceso educativo: el tutor, el equipo de orientación, etc. Esta recopilación de documentos se ciñó al alumnado que fue objeto de las pruebas anteriormente mencionadas.

Uno de los inconvenientes que hemos obtenido a lo largo del proceso de investigación ha sido la larga distancia entre los centros, que hacía difícil los encuentros. Asimismo, hemos tenido una elevada mortalidad experimental, puesto que un alto porcentaje de sujetos había realizado algún traslado de matrícula a otro Centro.

Otra de las dificultades encontradas al realizar este estudio hace referencia a la variedad en el formato de los expedientes académicos.

El informe está formado por una serie de partes. Empieza por una breve alusión teórica al problema que tratamos para situarnos en el lugar preciso donde centramos la investigación.

Continuaríamos con una descripción de la metodología de investigación, haciendo alusión a la problemática que hemos abordado; al diseño de la investigación, tanto al estudio intensivo como al estudio de casos; a la muestra que hemos utilizado para recoger los datos y a los procedimientos de recogida y análisis de los datos.

Otro gran apartado lo constituyen los resultados, en sus vertientes relativas al estudio extensivo en el que incluyen los análisis descriptivos y los relacionales; y en la otra los resultados relativos al estudio de casos.

Para finalizar tenemos la parte de las conclusiones y la discusión de los resultados y las propuestas. Se recogen también la bibliografía usada así como el estudio de análisis de los casos utilizados.

Entre otras conclusiones podemos destacar que el test Peabody se revela como un instrumento predictivo más potente que el Boehm; también hemos podido constatar la escasa utilidad de la escala de calificaciones que se usa en la escuela, aportan poca información. Se ha detectado un escaso seguimiento escrito sobre las actividades propuestas por los equipos de orientación. Las dificultades escolares se reflejan claramente en los instrumentos que además son los únicos que guardan cierta relación con las pruebas tradicionales de diagnóstico.

El diagnóstico y la intervención educativa en Infantil y Primaria

Desde que la educación se convirtió en obligatoria y gratuita, y tenían que permanecer en la escuela el alumnado que *no valía para estudiar*, el diagnóstico educativo empezó a desarrollarse por la necesidad que sentían de empezar a dar respuesta a esas dificultades, que aunque se pensaran que estaban en el alumnado, no dejaban de convertirse en una preocupación para el profesorado.

Ha tenido que pasar algún tiempo para que la administración crease figuras que se encargasen de forma institucional del problema, si duda cuando la sociedad fue tomando conciencia de que había que dar respuesta a ese alumnado que no era capaz de seguir la marcha del resto de sus compañeros.

Estos son los equipos de orientación zonales, Equipos de Orientación Educativa, antes como Equipos de Apoyo Externo, incluso desde cuando no estaban unificados que eran SAEs, EPOEs y EATAIs, siempre se ha tratado como una de las funciones básicas el diagnóstico y en fases más avanzadas empezaron a preocuparse de la prevención, especialmente las referidas a las dificultades lectoescritoras.

La prioridad de las actuaciones, al margen de casos o programas concretos, se daban casi siempre en el alumnado más joven, que es sobre el que se puede intervenir con mayor índice de éxito, ya que una vez que los problemas se van acumulando con los cursos, éstos se van enquistando y resulta cada vez más difícil dar soluciones satisfactorias.

Por ello se ve que el modelo preventivo es que pueda dar garantías de éxito a la hora de dar soluciones a las dificultades. La prevención se puede contemplar desde varios niveles. El primario, secundario y terciario.

- a) *Primaria*. Se trata de evitar la aparición del problema, atenuar sus consecuencias y reducir la frecuencia de aparición de casos problemáticos. Se dirige a padres, madres, profesorado, alumnado y comunidad educativa en general.
- b) *Secundaria*. Aquí se pretende descubrir y colaborar en la resolución de una dificultad o un problema lo antes posible o remediarlo parcialmente. Se trata de hacer un diagnóstico precoz y una intervención inmediata (dificultades de aprendizaje, problemas de adaptación, perturbaciones psíquicas, anomalías del desarrollo psíquico,...)
- c) *Terciaria*. Tiene por objetivo tener, remediar o retardar la evolución de un problema, proceso o trastorno, atenuando las consecuencias aunque persista la dificultad básica. (terapias, rehabilitaciones, reinserciones, reeducaciones, adaptaciones curriculares,...)

Aunque desde los Equipos se interviene en todos los momentos preventivos, las líneas prioritarias se correspondían con la prevención de tipo primario, por la mejor consecución de los objetivos y la mayor posibilidad de paliar las dificultades que resulta del hecho de actuar antes de se produzca ésta. Aunque no se olvida, o al menos se intenta, ninguna dificultad o necesidad que se presente.

El trabajo de los profesionales de los equipos lo presidían una serie de objetivos, de entre los que más nos afectan para nuestro trabajo, podemos concretar los siguientes:

1. Prevenir dificultades del desarrollo normal y/o del aprendizaje mediante la detección de indicadores de riesgo.
2. Orientar, apoyar y asesorar al profesorado para evitar la aparición de estas dificultades.

3. Asesorar, orientar y apoyar a la familia para evitar la aparición de dificultades en el desarrollo de sus hijos.

A partir de este tipo de intervención, y tomando como base las teorías de tipo maduracionistas, se le administran al alumnado algunas pruebas colectivas para comprobar la asimilación que tenían de los conceptos básicos, así como el nivel de vocabulario, en función de su edad, etc.

Para Piaget (1978), el concepto de maduración ocupa un lugar clave en el desarrollo infantil. Según él, el niño atraviesa una serie de periodos hasta completar su desarrollo:

- 1. Período sensomotor (0-2 años).
- 2. Período preoperacional (2-7 años).
- 3. Período de operaciones concretas (7-11 años).
- 4. Período de operaciones formales (11-15 años).

Siguiendo a este autor el niño va alcanzando los distintos estadios, y sólo cuando se ha producido una maduración suficiente de los factores que conforman el estadio de desarrollo anterior, pasa al siguiente. Es decir que tiene que cumplir a través de una serie de prerrequisitos, sin los cuales no puede llegar a la etapa siguiente.

Desde la escuela de Ginebra se plantea la maduración como una condición necesaria para que puedan tener lugar unas determinadas comportamientos a procesos más complejos.

Partiendo de este análisis antes de iniciar la enseñanza de unas determinadas habilidades o destrezas es necesario tener en cuenta si posee los prerrequisitos necesarios, es decir si está suficientemente maduro para enfrentarse a ese aprendizaje.

Ya Remplein en 1966 definía el término madurez como la capacidad que aparece en el niño para apropiarse de los valores culturales tradicionales junto con otros niños de su misma edad, mediante un trabajo sistemático y metódico.

Nosotros partimos de la consideración del concepto de madurez como la interacción, durante toda la vida, entre la herencia biológica del individuo y las condiciones ambientales. Para poder andar, leer, etc. hace falta alcanzar un determinado grado de madurez.

En el ámbito de la lecto-escritura, pueden definirse los siguientes campos madurativos:

- Cierta nivel intelectual.
- Coordinación motora y visomotora.
- Orientación espacial y simetría.
- Memoria visual, motora, auditiva.
- Vocabulario de conceptos básicos.
- Pronunciación-discriminación auditiva.

Hay otros factores que intervienen pero se dan por sabidos que lo hacen como son la atención, la emocionalidad, salud, estimulación psicosocial, etc.

La edad en la que se empieza el aprendizaje de la lectoescritura es a los 6 años, y si entre al curso de 1º y 2º no se consiguieran los rudimentos de se podría empezar a hablar de algún grado de fracaso que afectará a toda su escolaridad.

Lectura, para Mialaret (1972) es transformar el mensaje escrito en sonoro, y ampliando este concepto la define en los siguientes términos.

" Saber leer es se capaz de transformar un mensaje escrito en un mensaje sonoro siguiendo ciertas leyes muy precisas, es comprender el contenido del mensaje escrito, y es ser capaz de juzgar y apreciar el valor estético".

De aquí se desprenden tres estadios:

1. La lectura es el desciframiento en el que se transforman signos gráficos en sonoros.
2. Leer es comprender.
3. Leer es tener la capacidad para juzgar y apreciar valores estéticos.

Si nos centramos en el primero de los niveles, para efectuar esa asociación grafema-fonema Jiménez (1989) cree en la necesidad de que se den unos prerrequisitos, haciendo referencia a los siguientes:

- Reconocimiento de formas geométricas sencillas, redondas, alargadas, etc.
- Noción de tamaño, adición, cantidad e inversión.
- Dominio discriminativo de los conceptos espaciales arriba, abajo, derecha, izquierda, delante, detrás, inversión,...
- Distinción de la noción temporal antes, después.
- Capacidad mínima de memorización.
- Recuerdo de secuencias.
- Ausencia de déficits visuales, auditivos y articulatorios.
- Capacidad de simbolización.
- Ausencia de perturbaciones analítico - sintéticas.
- Adecuada capacidad rítmica.
- Ausencia de alteraciones en la relación figura - fondo.
- Vocabulario mínimo.
- Condiciones emocionales óptimas.
- Patrones motrices correctos.
- Buena coordinación visomanual.
- Desarrollo psíquico adecuado.
- Hábitos grafomotores correctos.

En líneas más generales podemos agrupar estos factores madurativos para aprender a leer y que serían los siguientes:

- 1) Factores fisiológicos (visión, audición, motricidad).
- 2) F. intelectuales (edad mental, vocabulario).
- 3) F. ambientales (ambiente familiar, cultural, problemas de idioma).
- 4) F. emocionales

Estos factores generales podríamos concretarlos más para su mejor análisis, comprensión y adecuación a actividades concretas que se realizan cuando se trabaja sobre ellos.

Discriminación visual
Noción de cantidad
Discriminación derecha-izquierda
Coordinación visual
Audición
Desarrollo psicomotor
Esquema corporal
Hábitos grafomotrices
Relación figura-fondo
Análisis-síntesis
Capacidad rítmica

Factor intelectual
Vocabulario
Factores ambientales
Motivación
El problema de la lengua escrita
Influencia de la memoria en las adquisiciones lectoras

Si nos damos cuenta, hay aspectos como el vocabulario y algunos conceptos básicos, que aparecen reiteradamente en cualquier clasificación que tomemos.

Centrándonos en el vocabulario, para que la lectura cumpla con su objetivo, la transmisión de información, es necesario no sólo que se sea capaz de pronunciar y de oír el mensaje, sino también de comprender aquello que se dice, que se conozcan los vocablos que se utilizan. El desarrollo del vocabulario, (Jiménez, 1989) está íntimamente unido al desarrollo intelectual en todas las edades. Casi todas las pruebas de inteligencia exploran el vocabulario y la correlación entre éste y la capacidad mental es siempre positiva, por lo que una detección de los niveles de vocabulario puede darnos pistas del estado académico en general.

Para evitar posibles problemas en el normal desarrollo de la actividad escolar, se han llevado a cabo unas campañas de prevención, por parte de los EOE, consistentes en programas de actuaciones a varios niveles.

El objetivo principal de los programas de prevención es determinar que alumnado o grupo de éste están maduros, o por el contrario que elementos tienen flojos para insistir en ellos de manera que se acerquen a la madurez, evitando así futuros fracasos escolares.

2. Metodología de investigación

Nuestro objetivo es comprobar en qué medida las pruebas psicopedagógicas Boehm y Peabody predecían las dificultades, en el ámbito lectoescritor, que podían presentarse en el alumnado de Primaria.

Para cumplir con esta finalidad hemos desarrollado un estudio cuantitativo (de tipo correlacional-predictivo) y cualitativo (basado en el estudio de casos) en el que se han reunido datos de alumnos desde su ingreso en la Educación Infantil hasta su escolarización en el segundo ciclo de Educación Primaria. La información obtenida tenía, por tanto, un carácter diacrónico.

Dichos datos proceden esencialmente del expediente académico de los 125 alumnos participantes en nuestro estudio, así como de las pruebas psicopedagógicas que les fueron administradas y las observaciones de sus tutores.

Los centros participantes han sido cinco, cuatro de ellos Escuelas Rurales (CPR) y el quinto situado en la comarca de la Sierra Norte de Sevilla. Uno de los CPR es un colegio agrupado con dos sedes, una en la provincia de Huelva (Berrocal) y la otra en la provincia de Sevilla (El Madroño); los tres CPR restantes están ubicados en la provincia de Sevilla.

La implicación del profesorado de los Centros ha sido clave para el buen desarrollo de este proyecto. Desde un primer momento, en diversas reuniones con los docentes se les explicó qué tipo de información requería el proyecto. Y ésta consistía en los datos del expediente académico e informes adjuntos al mismo que habían aportado los diferentes profesionales durante el proceso educativo: el tutor, el equipo de orientación, etc. Esta recopilación de documentos se ciñó al alumnado que fue objeto de las pruebas anteriormente mencionadas.

Uno de los inconvenientes que hemos obtenido a lo largo del proceso de investigación ha sido la larga distancia entre los centros, que hacía difícil los encuentros. Asimismo, hemos tenido una elevada mortalidad experimental, puesto que un alto porcentaje de sujetos había realizado algún traslado de matrícula a otro Centro.

2.1. Problema abordado

En el desarrollo del presente trabajo hemos tratado de responder a una cuestión básica a la que están asociadas otras preguntas de investigación. El problema al que hemos buscado respuesta con esta investigación tiene que ver con el poder predictivo de algunas de las pruebas utilizadas en el diagnóstico inicial de los alumnos que inician su escolarización. Concretamente nos hemos preguntado:

¿Las pruebas Boehm y Peabody permiten predecir, con niveles aceptables de error, el rendimiento lectoescritor de los alumnos de Educación Primaria?

Y, a partir, de esta pregunta básica nos planteamos también si a partir de dichas pruebas:

¿Pueden predecirse qué alumnos de Educación Infantil llegarán a tener dificultades en el ámbito lectoescritor cuando están cursando la Educación Primaria?

¿Puede realizarse un diagnóstico efectivo de los alumnos con dificultades de aprendizaje?

De igual modo, estamos interesados en responder a otras cuestiones tales como:

¿Para completar un proceso diagnóstico de naturaleza predictiva es necesario utilizar ambas pruebas? ¿Cuál de ellas tiene un mayor poder o capacidad predictora?
¿Podemos conocer la casuística de los alumnos sometidos a procesos de diagnóstico y describir la naturaleza de sus logros y carencias en el ámbito escolar?

2.2. Diseño

Dado la naturaleza integradora de esta investigación en la que se combina las metodologías cualitativas y cuantitativas, es preciso identificar dos estudios diferentes dentro de este proyecto: uno, cuantitativo, de carácter extensivo en el que se ha construido un diseño de carácter correlacional-predictivo; y, otro, de carácter intensivo o ideográfico, apoyado en un diseño de estudio de casos individuales.

2.2.1. Estudio extensivo

El estudio extensivo realizado ha sido de naturaleza cuantitativa y se ha apoyado en una descripción de las respuestas ofrecidas por la muestra objeto de estudio a las pruebas Peabody y Boehm. Esa descripción se ha completado con el análisis de las respuestas de los sujetos con puntuaciones más altas y más bajas en la prueba Peabody, que como veremos más adelante resultó ser la de mayor poder predictivo.

También como parte de este estudio extensivo se han estudiado las relaciones entre las puntuaciones de las pruebas diagnósticas y las notas escolares. Ese estudio comprendía tanto al conjunto de la muestra como a los grupos de alumnos con mejores y peores puntuaciones en la prueba Peabody.

Igualmente se ha realizado un estudio destinado a conocer el valor predictivo de los tests Boehm y Peabody, que actuaron como variables predictoras, sobre las notas escolares (variables criterio).

2.2.2. Estudio de casos

El estudio de casos individuales se ha centrado en un análisis de la documentación recogida en los expedientes de cada alumno. Así, se han examinado las nota escolares y las observaciones de los tutores. De igual modo se ha considerado la existencia de Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIs), se ha observado la existencia de promociones y se han analizado los resultados obtenidos a partir de las ACIs. También se han revisado las ideas e impresiones generales de los tutores sobre las dificultades escolares y las necesidades educativas especiales detectadas en los alumnos.

Finalmente, se han examinado los informes individualizados de los casos considerados. En ese sentido se han recogido las puntuaciones en las pruebas diagnósticas, las observaciones de quienes habían hecho los informes, las orientaciones que éstos ofrecían a profesores y tutores, así como el seguimiento (a modo de test-retest) de los resultados obtenidos en segundas aplicaciones de tests diagnósticos que habían sido administrados con anterioridad.

2.3. Muestra

MUESTRA DE ALUMNOS PARTICIPANTES	N	PORCENTAJE
PRUEBA PEABODY	117	93,6%
PRUEBA PEABODY (SEGUNDA ADMINISTRACIÓN)	18	14,4%
PRUEBA BOEHM	81	64,8%
CALIFICACIONES INFANTIL 4 AÑOS “COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN”	13	10,4%
CALIFICACIONES INFANTIL 4 AÑOS “IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL”	13	10,4%
CALIFICACIONES INFANTIL 4 AÑOS “MEDIO FÍSICO Y SOCIAL”	13	10,4%
CALIFICACIONES INFANTIL 5 AÑOS “COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN”	6	4,8%
CALIFICACIONES INFANTIL 5 AÑOS “IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL”	6	4,8%
CALIFICACIONES INFANTIL 5 AÑOS “MEDIO FÍSICO Y SOCIAL”	6	4,8%
CALIFICACIONES PRIMER CICLO PRIMARIA “CONOCIMIENTO DEL MEDIO”	54	43,2%
CALIFICACIONES PRIMER CICLO PRIMARIA “EDUCACIÓN ARTÍSTICA”	54	43,2%
CALIFICACIONES PRIMER CICLO PRIMARIA “EDUCACIÓN FÍSICA”	54	43,2%
CALIFICACIONES PRIMER CICLO PRIMARIA “LENGUA CASTELLANA Y LIT”	76	60,8%
CALIFICACIONES PRIMER CICLO PRIMARIA “LENGUA EXTRANJERA”	7	5,6%
CALIFICACIONES PRIMER CICLO PRIMARIA “MATEMÁTICAS”	76	60,8%
CALIFICACIONES PRIMER CICLO PRIMARIA “RELIGIÓN”	24	19,2%
CALIFICACIONES PRIMER CICLO PRIMARIA “EDUCACIÓN MUSICAL”	19	15,2%
CALIFICACIONES SEGUNDO CICLO PRIMARIA “CONOCIMIENTO DEL MEDIO”	43	34,4%
CALIFICACIONES SEGUNDO CICLO PRIMARIA “EDUCACIÓN ARTÍSTICA”	42	33,6%
CALIFICACIONES SEGUNDO CICLO PRIMARIA “EDUCACIÓN FÍSICA”	42	33,6%
CALIFICACIONES SEGUNDO CICLO PRIMARIA “LENGUA CASTELLANA Y LIT”	42	33,6%
CALIFICACIONES SEGUNDO CICLO PRIMARIA “LENGUA EXTRANJERA”	41	32,8%
CALIFICACIONES SEGUNDO CICLO PRIMARIA “MATEMÁTICAS”	42	33,6%
CALIFICACIONES SEGUNDO CICLO PRIMARIA “RELIGIÓN”	17	13,6%
CALIFICACIONES SEGUNDO CICLO PRIMARIA “EDUCACIÓN MUSICAL”	18	14,4%

Tabla 1. Descripción de la muestra.

Como puede verse en la Tabla 1, la muestra participante en nuestro estudio está compuesta por alumnos que han cursado Educación Infantil y Educación Primaria, en sus dos primeros ciclos. El grupo de alumnos estudiado ha completado diferentes instrumentos de medida (Peabody y Boehm) y sobre él se han recogido calificaciones en las áreas regladas.

El número de sujetos invitados a participar fue 125. De ellos, en relación con la prueba Peabody se obtuvieron 117 observaciones (93,6%), mientras que fueron 81 (64,8%) los que respondieron a la prueba Boehm. De la segunda administración del Peabody se obtuvieron un total de 18 protocolos (14,4%).

Se han recogido calificaciones de los alumnos desde los cuatro años hasta el segundo ciclo de Primaria. No obstante, son pocos aquellos niños de Infantil de los que tengamos información; concretamente 13

(10,4%) de cuatro años y 6 (4,8%) de cinco. Por lo tanto, el seguimiento de los alumnos se realiza esencialmente desde que éstos inician la Primaria. Así, en la muestra contamos con 76 alumnos (60,8%) matriculados en el primer ciclo de Primaria para las materias instrumentales y con un máximo de 54 alumnos (43,2%) para las especialidades. Y con un número entre 41 y 43 alumnos (en torno a un 34%) para la mayoría de las áreas de segundo ciclo

Muestra participante según Centros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	San Isidro	33	26,4	26,4
	San Ignacio	33	26,4	52,8
	Federico García Lorca	20	16,0	68,8
	Berrocal Madroño	12	9,6	78,4
	Esquivel	27	21,6	100,0
	Total	125	100,0	

Tabla 2. Muestra participante según Centros.

Según los colegios de nuestro estudio, el número de elementos de la muestra se distribuye casi equitativamente entre los Centros “Nuestra Sra. del Carmen” de Esquivel, “San Isidro” de El Viar y “San Ignacio” de San Ignacio del Viar con más del veinte por ciento de la muestra total en cada caso. Los centros con menos representación fueron el Colegio Público Rural “Berrocal-Madroño” con un 9,6% del total y el Colegio “Federico García Lorca” del Real de la Jara con un 16% de la muestra.

En el caso del estudio intensivo, se han seleccionado un total de ocho casos. Los ocho alumnos seleccionados lo fueron por el hecho de que sus historiales académicos eran los más completos favoreciendo de ese modo un análisis más profundo de su devenir escolar. Estamos hablando de alumnos de los que era posible contar con informes individualizados, datos de las pruebas diagnósticas y otros relativos al seguimiento de su trayectoria escolar.

2.4. Procedimientos de recogida y análisis de datos

La recogida de información sobre los elementos de la muestra de nuestro estudio se realizó utilizando el expediente académico de cada alumno así como cualquier otro documento que se adjuntara al mismo. Concretamente, se recogió el Informe de Evaluación Individualizado y, en los casos que lo tuviesen, los informes psicopedagógicos correspondientes. De igual modo se obtuvieron los resultados de las pruebas *Boehm* sobre conceptos básicos y *Peabody*.

Además de esta documentación se realizó una entrevista a los tutores que habían sido responsables de algunos de los alumnos del estudio.

Para analizar esta información se han utilizado procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos. En el primer caso, se ha hecho un análisis de las descripciones contenidas en los expedientes académicos y, en el segundo, se han realizado diferentes análisis estadísticos que pasamos a comentar:

- a) Un estudio descriptivo en el que se realizaron distribuciones de frecuencias para el conjunto de la muestra y para cada una de las variables del estudio.
- b) Un estudio descriptivo, para los sujetos con percentil 25 o retraso de un año en el Peabody, en el que se calcularon estadísticos de posición y de dispersión para las restantes variables del estudio: puntuaciones en la prueba Boehm y calificaciones escolares.
- c) Un estudio descriptivo, para los sujetos con puntuaciones iguales o superiores a cero (percentil 75) en el prueba Peabody, en el que se calcularon estadísticos de posición y de dispersión para las restantes variables del estudio.
- d) Un estudio correlacional entre las puntuaciones obtenidas con las pruebas Peabody y Boehm, y las calificaciones escolares, basado en el cálculo del Coeficiente de correlación Producto-Momento de Pearson.
- e) Un estudio correlacional, con el conjunto de la muestra, de las puntuaciones obtenidas en las pruebas Peabody-Boehm y las calificaciones escolares. Se utilizó el Coeficiente de Correlación Producto-Momento de Pearson.
- f) Un estudio correlacional de las puntuaciones obtenidas en las pruebas Peabody-Boehm y las calificaciones escolares, para aquellos sujetos con un percentil 75 en la prueba Peabody. Se utilizó el Coeficiente de correlación Producto-Momento de Pearson
- g) Un estudio correlacional de las puntuaciones obtenidas en las pruebas Peabody-Boehm y las calificaciones escolares, para aquellos sujetos con un percentil 25 en la prueba Peabody. Se utilizó el Coeficiente de correlación Producto-Momento de Pearson.
- h) Un estudio predictivo de las puntuaciones obtenidas por los alumnos tomando los tests como variables predictoras (independientes) y las notas escolares como variables criterio (dependientes).

3. Resultados

3.1. Relativos al estudio extensivo

Los resultados correspondientes al estudio extensivo hacen referencia tanto a aquellos valores que proceden del estudio descriptivo como a los que se han extraído de la investigación correlacional predictiva. Así, en primer lugar presentaremos los resultados de la descripción de la muestra tanto en términos generales como para cada una de las dimensiones de los instrumentos considerados y para cada una de las áreas de Lengua y Matemáticas en el caso de las notas escolares; de igual modo, hemos descrito los resultados para los percentiles 25 y 75 del Peabody.

En segundo lugar, presentaremos los resultados del estudio correlacional considerando las relaciones entre las pruebas diagnósticas y las notas escolares. También aportaremos los resultados obtenidos en el estudio predictivo considerando la muestra global y la definida para grupos con mejores y peores puntuaciones en el Peabody.

3.1.1. Estudio descriptivo

En este apartado pasamos a comentar los resultados obtenidos por la muestra en cada una de las pruebas utilizadas en el estudio. Destacamos el hecho de que no hemos podido obtener datos de todos los sujetos que han participado en la investigación. En la tabla siguiente se recogen los percentiles para cada una de las pruebas empleadas en el estudio: *Peabody* y *Boehm*.

3.1.1.1. Estudio descriptivo para el conjunto de la muestra

	Muestra	Percentiles				
		5	25	50	75	95
PEABODY	117	No base	-12,0000	-6,0000	,0000	21,0000
ESPACIO	81	35,00	65,00	78,00	87,00	95,50
CANTIDAD	81	28,00	44,00	61,00	72,00	83,00
TIEMPO	81	,00	25,00	25,00	75,00	100,00
OTROS	81	,00	20,00	40,00	60,00	80,00
TOTAL	81	34,20	50,00	64,00	72,00	84,00

Tabla 3. Distribución de puntuaciones percentiles para la muestra participante en el estudio.

Cada una de las puntuaciones de las pruebas del *Boehm* («ESPACIO», «CANTIDAD», «TIEMPO», «OTROS» y Puntuación total) recogida en la tabla anterior supone el porcentaje de aciertos obtenido por el conjunto de la muestra. En el test *Boehm*, para el 5% de la muestra el rango de aciertos del 50% del conjunto de la muestra comprende desde el 0% de aciertos en la prueba «OTROS» hasta el 35% en «ESPACIO». Asimismo, el cinco por ciento con puntuaciones superiores abarcan desde el 80% de las cuestiones planteadas en la prueba «OTROS» hasta la totalidad de las mismas en la prueba denominada «TIEMPO».

En el *Peabody* la mitad de los sujetos participantes en la investigación muestran hasta un retraso de seis meses respecto a su desarrollo madurativo. Sólo el 25% de la muestra coincide la edad de vocabulario con la edad cronológica o muestra un desarrollo en vocabulario superior al esperado. Pasamos a comentar la distribución de frecuencias para cada una de las pruebas empleadas en la investigación.

En relación a la prueba de *Peabody*, podemos decir que el 10% de la muestra cuenta con un retraso de dos años o más en la adquisición del vocabulario, mientras que una cuarta parte de la misma se encuentran en su nivel (± 3 meses).

Si analizamos las puntuaciones en cada una de las subpruebas de la batería *Boehm*, podemos observar que en «ESPACIO» el 16% de los sujetos puntúan correctamente hasta la mitad de los ítems y que aproximadamente el 57% de la muestra acertó el 78% de los ítems. Es significativo el hecho de que sólo nueve alumnos acertaran el 90% de las cuestiones planteadas en esta prueba.

En la prueba «CANTIDAD», observamos que 70% de los sujetos tienen puntuaciones comprendidas entre 44 y 78, por tanto, podemos decir que la mayor parte de los mismos han pasado satisfactoriamente esta prueba, siendo sólo el 30% los que han tenido un mayor porcentaje de fallos que de aciertos. Asimismo, sólo un 10% de la muestra ha contestado correctamente al 80% de los ítems.

Siguiendo con el instrumento *Boehm*, en la prueba «TIEMPO» el 21% de los sujetos no han acertado ninguno de los ítems del instrumento, siendo sólo el 4% los que hayan puntuado correctamente la totalidad de los mismos. No obstante, la mitad de la muestra participante ha obtenido una puntuación de 25, lo cual supone un rendimiento muy bajo en esta prueba.

En cuanto a la prueba «OTROS» observamos que el 74% del conjunto de la muestra ha acertado hasta un 40% de los ítems de la prueba. Sólo tres alumnos han respondido correctamente a la totalidad de la misma.

Finalmente, en la tabla siguiente se presentan la distribución de frecuencias para las puntuaciones totales en la prueba psicopedagógica *Boehm*. Podemos ver que una cuarta parte de los sujetos han obtenido una puntuación igual o menor a 50.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
20	2	2,5	2,5
26	1	1,2	3,7
34	1	1,2	4,9
36	1	1,2	6,2
38	3	3,7	9,9
40	5	6,2	16,0
44	1	1,2	17,3
46	2	2,5	19,8
48	2	2,5	22,2
50	3	3,7	25,9
54	2	2,5	28,4
56	9	11,1	39,5
58	2	2,5	42,0
60	4	4,9	46,9
62	1	1,2	48,1
64	5	6,2	54,3
66	3	3,7	58,0
68	3	3,7	61,7
70	6	7,4	69,1
72	6	7,4	76,5
73	1	1,2	77,8
74	2	2,5	80,2
76	4	4,9	85,2
80	2	2,5	87,7
82	4	4,9	92,6
84	3	3,7	96,3
86	1	1,2	97,5
88	1	1,2	98,8
90	1	1,2	100,0
Total	81	100,0	

Tabla 4. Distribución de frecuencia de las puntuaciones totales en el *Boehm*.

Además de los resultados obtenidos en las pruebas *Boehm* y *Peabody* hemos estudiado las calificaciones de los sujetos en las asignaturas de Matemáticas y Lengua Española y Castellana en el Primer Ciclo y Segundo Ciclo de Educación Primaria.

	(Primer Ciclo)	(Primer Ciclo)	(Segundo Ciclo)	(Segundo Ciclo)
Necesita mejorar	10 (13,2%)	10 (13,2%)	11 (26,2%)	9 (21,4%)
Progresade adecuadamente	66 (86,8%)	66 (86,8%)	31 (73,8%)	33 (78,6%)

Tabla 5. Distribución de frecuencia de las calificaciones en las asignaturas de Lengua Española y Castellana y Matemáticas en el Primer Ciclo y en el Segundo Ciclo de Educación Primaria.

Tal como se recoge en la tabla anterior, se observa que en el Primer Ciclo sólo el 13% de los sujetos de los que disponemos esta información no han superado los objetivos establecidos para ese nivel. En cuanto al Segundo Ciclo, podemos comprobar que tanto en Lengua como en Matemáticas aproximadamente el 20% de los sujetos precisan mejorar en estas materias.

3.1.1.2. Estudio descriptivo para los sujetos con percentil 25 o retraso de un año en el Peabody

A continuación vamos a presentar los resultados obtenidos por los sujetos que muestran un retraso de un año en el test *Peabody* en las distintas subpruebas del *Boehm* y en las asignaturas de Lengua y Matemáticas.

		ESPACIO	CANTIDAD	TIEMPO	OTROS	TOTAL
Muestra		17	17	17	17	17
Media		66,00	57,18	22,06	25,88	55,41
Desv. típ.		17,64	15,02	19,53	18,39	14,28
Mínimo		34	28	0	0	36
Máximo		96	78	75	60	82
Percentil	5	34,00	28,00	,00	,00	36,00
	25	48,00	44,00	,00	20,00	40,00
	50	70,00	56,00	25,00	20,00	60,00
	75	80,50	72,00	25,00	40,00	67,00
	95	96,00	78,00	75,00	60,00	82,00

Tabla 6. Estudio descriptivo de las puntuaciones en las subpruebas del test Boehm.

Tal como se muestra en la tabla anterior, podemos observar que los sujetos que muestran un retraso de un año en la adquisición del vocabulario han obtenido peores resultados en las pruebas «TIEMPO» y «OTROS» (con una media aproximada de 20). Asimismo, contemplamos que el 50% de los sujetos en el resto de las pruebas han acertado hasta un máximo del 70% de las cuestiones que se les planteaba, lo cual indica un rendimiento alto en estas subpruebas, y en las pruebas con rendimiento inferior («TIEMPO» y «OTROS») sólo un 5% de la muestra estudiada ha obtenido unos resultados positivos (porcentaje de aciertos a la mitad de los ítems planteados).

	Lengua (Primer Ciclo)	Matemáticas (Primer Ciclo)	Lengua (Segundo Ciclo)	Matemáticas (Segundo Ciclo)
Necesita mejorar	6 (31,6%)	6 (31,6%)	7 (63,6%)	7 (63,6%)
Progresó adecuadamente	13 (68,4%)	13 (68,4%)	4 (36,4%)	4 (36,4%)

Tabla 7. Distribución de frecuencia de las calificaciones en las asignaturas de Lengua Española y Castellana y Matemáticas en el Primer Ciclo y en el Segundo Ciclo de Educación Primaria.

Según se refleja en la tabla anterior, tanto en Matemáticas y Lengua del Primer Ciclo, el 68% han superado los objetivos de este ciclo, obteniendo resultados opuestos en los cursos 3º y 4º de Primaria. Los que obtienen bajos resultados en Peabody tienen bajos rendimientos en lengua y matemáticas del segundo ciclo.

3.1.1.3. Estudio descriptivo para los sujetos con puntuaciones iguales o superiores a cero (percentil 75) en el prueba Peabody

En este apartado presentamos los resultados en los distintos tests administrados y las notas escolares para los alumnos con una puntuación igual o superior a cero, es decir, los que se encuentran en el percentil 75.

		ESPACIO	CANTIDAD	TIEMPO	OTROS	TOTAL
Muestra		24	24	24	24	24
Media		80,33	65,46	60,42	47,50	70,08
Desv. típ.		11,84	17,16	29,41	31,10	14,49
Mínimo		48	28	0	0	34
Máximo		96	94	100	100	90
Percentil	5	50,25	30,75	,00	5,00	37,00
	25	75,00	51,50	50,00	20,00	58,50
	50	83,00	67,00	75,00	40,00	72,00
	75	87,00	78,00	75,00	80,00	83,50
	95	96,00	92,75	100,00	100,00	89,50

Tabla 8. Estudio descriptivo de las puntuaciones en las subpruebas del test Boehm.

Según los resultados de la tabla anterior, el rango de las puntuaciones promedios se encuentran comprendidas entre 47,50 por ciento de ítems acertados en la prueba «OTROS» y 80,33 en «ESPACIO». Excepto en la primera de éstas, en el resto de las pruebas se ha obtenido resultados positivos, es decir, se han contestado correctamente a la mitad de las cuestiones planteadas. Asimismo, podemos decir que un 25% de los sujetos han tenido un rendimiento positivo en el test Boehm, excepto en la prueba «OTROS», en la que han acertado el 20% de los reactivos administrados.

	Lengua (Primer Ciclo)	Matemáticas (Primer Ciclo)	Lengua (Segundo Ciclo)	Matemáticas (Segundo Ciclo)
--	--------------------------	-------------------------------	---------------------------	--------------------------------

Necesita mejorar	1 (4,5%)	1 (4,5%)	12 (36,4%)	12 (36,4%)
Progresó adecuadamente	21 (95,5%)	21 (95,5%)	21 (63,6%)	21 (63,6%)

Tabla 9. Distribución de frecuencia de las calificaciones en las asignaturas de Lengua Española y Castellana y Matemáticas en el Primer Ciclo y en el Segundo Ciclo de Educación Primaria.

Tal como se recoge en la tabla anterior, el 95,5% de los sujetos con una puntuación en el test Peabody inferior o igual a cero, han superado con éxito el Primer Ciclo, mientras que sólo lo han hecho en el Segundo Ciclo de Primaria el 64%.

3.1.2. Estudio relacional

El estudio relacional persigue conocer el grado en que correlacionan los diferentes procedimientos utilizados en la evaluación de los alumnos tests Boehm y Peabody y las notas escolares. En este sentido, hemos tratado de conocer primero la relación existente entre dichas pruebas para, con posterioridad, determinar en qué medida en sus puntuaciones existe alguna asociación no aleatoria con las notas escolares. Este último se ha comprobado con todos los sujetos de la muestra así como con aquellos alumnos con peores (percentil 25) y mejores (percentil 75) puntuaciones en la prueba Peabody (la que mejor diferencia a los alumnos de las dos administradas).

3.1.2.1. Relaciones entre los tests diagnósticos

El estudio de las relaciones entre las pruebas utilizadas en el diagnóstico de los alumnos puede arrojar alguna luz sobre la validez concurrente de las mismas, al tiempo que facilita una primera aproximación al poder de predicción de los tests Boehm y Peabody.

Correlaciones entre los test «Peabody» y «Boehm» (escalas y total)

		PEABODY	ESPACIO	CANTIDAD	TIEMPO	OTRAS	TOTAL
PEABODY	Correlación de Pearson	1,000	,360*	,301*	,546*	,455*	,440*
	Sig. (bilateral)	,	,001	,008	,000	,000	,000
	N	117	76	76	76	76	76
ESPACIO	Correlación de Pearson	,360*	1,000	,727*	,422*	,576*	,922*
	Sig. (bilateral)	,001	,	,000	,000	,000	,000
	N	76	81	81	81	81	81
CANTIDAD	Correlación de Pearson	,301*	,727*	1,000	,435*	,605*	,898*
	Sig. (bilateral)	,008	,000	,	,000	,000	,000
	N	76	81	81	81	81	81
TIEMPO	Correlación de Pearson	,546*	,422*	,435*	1,000	,417*	,591*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,	,000	,000
	N	76	81	81	81	81	81
OTROS	Correlación de Pearson	,455*	,576*	,605*	,417*	1,000	,735*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,	,000
	N	76	81	81	81	81	81
TOTAL	Correlación de Pearson	,440*	,922*	,898*	,591*	,735*	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,
	N	76	81	81	81	81	81

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 10. Correlaciones entre la prueba Peabody y el test Boehm (total y escalas).

Como puede verse en la Tabla 10 existe una correlación estadísticamente significativa entre los tests Peabody y Boehm. El valor del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson es de 0,440 y al rechazar la hipótesis de que no están relacionadas ambas pruebas cometeríamos un error menor de 0,0001. Cabe entonces considerar que ambas pruebas están significativamente relacionadas y, por tanto, que las puntuaciones logradas en ellas por los alumnos covarían con cierta regularidad.

Esa misma relación estadísticamente significativa con el Peabody queda probada en el caso de las cuatro escalas de que consta el Boehm: Espacio, Cantidad, Tiempo y Otros. El valor más alto es el de la correlación con la escala Tiempo (0,546) mientras que el más bajo se corresponde con la escala Cantidad (0,301). En todos los casos, no obstante, puede rechazarse la hipótesis nula de la no relación entre el test Peabody y cualquiera de las escalas con un error inferior al 0,008.

3.1.2.2. Correlaciones entre Peabody-Boehm y notas

Correlaciones entre los tests y las notas escolares

		Peabody	Boehm	Lengua (PC)	Matemáticas (PC)	Lengua (SC)	Matemáticas (SC)
Peabody	Correlación de Pearson	1,000	,440**	,278*	,268*	,629**	,634*
	Sig. (bilateral)	,	,000	,020	,025	,000	,000
	N	117	76	70	70	38	38
Boehm	Correlación de Pearson	,440**	1,000	,188	,258	,559**	,519*
	Sig. (bilateral)	,000	,	,186	,067	,001	,003
	N	76	81	51	51	31	31
Lengua (Primer Ciclo)	Correlación de Pearson	,278*	,188	1,000	,770**	,612**	,700*
	Sig. (bilateral)	,020	,186	,	,000	,000	,000
	N	70	51	76	76	39	39
Matemáticas (Primer Ciclo)	Correlación de Pearson	,268*	,258	,770**	1,000	,598**	,695*
	Sig. (bilateral)	,025	,067	,000	,	,000	,000
	N	70	51	76	76	39	39
Lengua (Segundo Ciclo)	Correlación de Pearson	,629**	,559**	,612**	,598**	1,000	,877*
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,000	,	,000
	N	38	31	39	39	42	42
Matemáticas (Segundo Ciclo)	Correlación de Pearson	,634**	,519**	,700**	,695**	,877**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,003	,000	,000	,000	,
	N	38	31	39	39	42	42

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 11. Correlaciones entre los tests y las notas escolares.

De acuerdo con los resultados de la Tabla 11, las correlaciones más altas son las que implican, de una parte a los tests Peabody y Boehm y, de otra, a las notas escolares de segundo ciclo de Educación Primaria en Matemáticas y Lengua. Así, en el caso de la correlación entre el Peabody y las notas de Matemáticas de segundo ciclo, el coeficiente de correlación de Pearson alcanza el valor 0,634 y la del mismo test con las notas de Lengua de segundo ciclo un valor de 0,629. Ambas correlaciones son

estadísticamente significativas y permiten rechazar la hipótesis nula que niega la relación entre tests y notas escolares con un error inferior al 0,0001. En el caso de las correlaciones entre el test Boehm y las notas escolares de Lengua y Matemáticas del segundo ciclo de Educación Primaria se observa unos valores similares, aunque inferiores; también resultan estadísticamente significativas.

Las notas escolares obtenidas por los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria en Lengua y Matemáticas no tienen una correlación estadísticamente significativa con los tests Boehm y Peabody. Dicho de otro modo, las relaciones observadas entre los tests y las notas escolares son explicables desde el azar y, por tanto, se debe aceptar la hipótesis nula que niega la relación entre ambos términos.

3.1.2.3. Correlaciones entre los tests y las notas escolares (P75, en el Peabody)

Utilizando el test que mejor discrimina las notas escolares, el Peabody, hemos seleccionado al grupo de alumnos que tiene las mejores puntuaciones. Así, para calcular las correlaciones entre notas escolares y tests vamos a trabajar con una submuestra formada por alumnos que alcanzan al menos una puntuación cero (percentil 75) en el test Peabody. Esta submuestra está compuesta en el caso de los alumnos de Primer Ciclo de Primaria por un total de 33.

Para calcular las correlaciones entre tests y notas escolares hemos utilizado el coeficiente de correlación tau b de Kendall. El grado de significación observado en los coeficientes de correlación de la tabla 12 nos indica que las notas escolares y los valores obtenidos en los tests, de los alumnos con mejores puntuaciones en el Peabody, si están relacionadas es debido al azar. No puede rechazarse, por tanto, la hipótesis nula que niega la relación entre notas escolares y tests para el grupo superior en el Peabody.

En el caso de los alumnos del Segundo Ciclo de Educación Primaria, no fue posible calcular la correlación entre tests y notas escolares, dado que el número de ellos con puntuaciones iguales o superiores a cero era muy escaso. Este hecho es explicable considerando que el grupo de alumnos matriculados en Segundo Ciclo era, en nuestra muestra, casi la mitad de los matriculados en Primer Ciclo.

Correlaciones

		Peabody	Boehm	Lengua (PC)	Matemáticas (PC)
Peabody	Coefficiente de correlación	1,000	,243	-,074	-,074
	Sig. (bilateral)	,	,109	,692	,692
	N	33	24	22	22
Boehm	Coefficiente de correlación	,243	1,000	,264	,264
	Sig. (bilateral)	,109	,	,218	,218
	N	24	24	17	17
Lengua (Primer Ciclo)	Coefficiente de correlación	-,074	,264	1,000	1,000**
	Sig. (bilateral)	,692	,218	,	,
	N	22	17	22	22
Matemáticas (Primer Ciclo)	Coefficiente de correlación	-,074	,264	1,000**	1,000
	Sig. (bilateral)	,692	,218	,	,
	N	22	17	22	22

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 12. Correlaciones entre los tests y las notas escolares (Peabody, percentil 75).

3.1.2.4. Correlaciones entre los tests y las notas escolares (P25, en el Peabody)

Utilizando, de nuevo, el test que mejor discrimina las notas escolares, el Peabody, hemos seleccionado al grupo de alumnos que tiene las peores puntuaciones. Así, para calcular las correlaciones entre notas escolares y tests vamos a trabajar con una submuestra formada por alumnos que como máximo alcanzan una puntuación de menos 12 (percentil 25) en el test Peabody. Esta submuestra está compuesta en el caso de los alumnos de Primer Ciclo de Primaria por un total de 30.

Para calcular las correlaciones entre tests y notas escolares también hemos utilizado el coeficiente de correlación tau b de Kendall. Tampoco en este caso ha sido posible encontrar una correlación estadísticamente significativa entre tests y notas ni para los alumnos de Primer Ciclo ni para los del Segundo Ciclo de Educación Primaria. Cabe afirmar entonces, que no existe una relación (salvo la generada por el azar) entre ambos términos.

Correlaciones

		Peabody	Boehm	Lengua (PC)	Matemáticas (PC)	Lengua (SC)	Matemáticas (SC)
Peabody	Coefficiente de correlación	1,000	,283	-,019	-,066	,297	,297
	Sig. (bilateral)	,	,131	,928	,752	,287	,287
	N	30	17	19	19	11	11
Boehm	Coefficiente de correlación	,283	1,000	,196	,502	,226	,226
	Sig. (bilateral)	,131	,	,459	,059	,500	,500
	N	17	17	12	12	8	8
Lengua (Primer Ciclo)	Coefficiente de correlación	-,019	,196	1,000	,756**	,571	,571
	Sig. (bilateral)	,928	,459	,	,001	,071	,071
	N	19	12	19	19	11	11
Matemáticas (Primer Ciclo)	Coefficiente de correlación	-,066	,502	,756**	1,000	,690*	,690*
	Sig. (bilateral)	,752	,059	,001	,	,029	,029
	N	19	12	19	19	11	11
Lengua (Segundo Ciclo)	Coefficiente de correlación	,297	,226	,571	,690*	1,000	1,000**
	Sig. (bilateral)	,287	,500	,071	,029	,	,002
	N	11	8	11	11	11	11
Matemáticas (Segundo Ciclo)	Coefficiente de correlación	,297	,226	,571	,690*	1,000**	1,000
	Sig. (bilateral)	,287	,500	,071	,029	,002	,
	N	11	8	11	11	11	11

**· La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*· La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 13. Correlaciones entre los tests y las notas escolares (Peabody, percentil 25).

3.1.2.5. Estudios predictivos

Para conocer el valor predictivo de los tests Boehm y Peabody hemos calculado diferentes coeficientes de regresión lineal. En todos los casos, dichos tests han actuado como variables predictoras (independientes) y las notas escolares como variables criterio (dependientes).

En el primer ciclo de Educación Primaria, sólo el test Peabody permite predecir mínimamente las notas escolares en Lengua y Matemáticas. En ambos casos, de la ecuación de regresión se ha visto excluido el test Boehm. El valor R^2 o porcentaje de variabilidad observada en la asignatura de Lengua que puede ser explicado a partir de las puntuaciones en el test Peabody es de 0,125, mientras que dicho valor se reduce todavía más a 0,113 en el caso de la asignatura de Matemáticas. Es decir, conociendo las puntuaciones en el Peabody podríamos escasamente a predecir las puntuaciones de Lengua y Matemáticas de los alumnos, con un nivel de error de estimación de 0,34.

En consecuencia, estimar el rendimiento de los alumnos en las citadas asignaturas tomando como punto de partida sólo los datos aportados por el test Peabody resultaría del todo desaconsejable dado el escaso poder predictivo de dicho test, encontrado en nuestro estudio.

El test Boehm, por su parte, tiene aún menor poder predictivo sobre las notas escolares y, en nuestro estudio, aparece como un mal predictor.

En lo que al *segundo ciclo de Educación Primaria* se refiere, los resultados son en parte similares a los ya comentados. De nuevo el test Boehm resulta un mal predictor de las notas escolares en Lengua y Matemática. No obstante, mejora significativamente la capacidad del test Peabody para explicar la variabilidad observada en las notas de esas asignaturas. De hecho, el valor R^2 hallado en el caso de la asignatura de Lengua es de 0,431, mientras que el hallado en el caso de la asignatura de Matemáticas es de 0,436.

En consecuencia, en el Segundo Ciclo de Educación Primaria el test Peabody puede explicar por sí solo más del cuarenta por ciento de las diferentes observadas en las notas escolares; conociendo las puntuaciones en el Peabody podemos estimar con ciertas garantías las puntuaciones que los escolares alcanzarán en Lengua y Matemáticas. No obstante, deberían examinarse con cautela dado el error asociado a toda estimación estadística de esta naturaleza; el error típico de estimación es de 0,32.

3.2. Relativos al estudio de casos

Estos son los resúmenes de los resultados del análisis de los expedientes e informes del alumnado seleccionado para estudiar sus casos en concreto.

SUJETO Nº 1 : ANTONIO

El informe del psiquiatra nos dice que es un niño con secuelas socio- familiares traumáticas antes de ser adoptado, no distingue la realidad (fantasías compensatorias), destacando su nivel de ansiedad y su dificultad para relacionarse con el entorno, presenta un retardo escolar

Informe de la psicóloga: Presenta un cuadro de ansiedad generalizada. Altera de modo sustancial el sueño, produciendo insomnios, pesadillas y temores nocturnos

En el ámbito de la autonomía personal manifiesta excesiva dependencia de los intereses de los adultos. La problemática socioafectiva incide negativamente sobre lo cognitivo, tanto en el aprendizaje como en la interacción social. En la esfera afectiva posee una baja autoestima. En el

ámbito del lenguaje aparecen una serie de disfunciones en el área de la comunicación y expresión verbal.

Informe del E.O.E : alumno de nee, tanto en el aprendizaje como en su personalidad. Manifiesta una compulsión a la verborrea y atención muy dispersa. Sus dificultades en el aprendizaje están muy condicionadas por la problemática de su personalidad

SUJETO Nº 2 : AJFL

No consigue los objetivos para el nivel de infantil. Inmadurez generalizada. Se ha aplicado refuerzo pedagógico y AC, respecto a la metodología espacio y tiempo. Consigue los objetivos planteados en la AC, centrándose en las técnicas instrumentales matemáticas y lenguaje. Se niega a trabajar autónomamente y requiere la atención del profesor y del aula.

SUJETO Nº 3: MARIA ISABEL

Presenta problemas de comprensión escrita. Su vocabulario es muy limitado. Tiene faltas de ortografía. Caligrafía mala. Elabora pequeños textos pero su creatividad es limitada Vocabulario muy reducido por lo que su expresión es limitada. En Matemáticas: Reconoce números hasta el 1000. Reconoce unidades de medida y figuras geométricas trabajadas. Suma y resta con llevadas, pero tiene dificultades

SUJETO Nº 4: ROCIO GF

Se expresa bien aunque dentro de un contexto, le falta vocabulario. Tiene dificultades para elaborar textos. Ha superado los contenidos gramaticales. En matemáticas realiza bien todas las operaciones, suma, resta, multiplicación y división. Presenta dificultades al pasar de una unidad de medida a otra. No sabe resolver problemas

SUJETO Nº 5: SARA G

La tutora expone que su proceso de maduración es lento. En las áreas de matemáticas y de lenguaje su desarrollo no ha sido satisfactorio debido a: su inmadurez, su falta de atención y concentración; su bajo nivel de comprensión, sus continuas distracciones; el lento desarrollo de su lenguaje oral. Alumna muy nerviosa y distraída, le cuesta mucho captar los conceptos. Falta de atención y de concentración. Problemas de lateralidad y direccionalidad. La alumna asiste a las clases de refuerzo educativo. No se esfuerza ni muestra interés en la clase. No ha alcanzado los objetivos mínimos del ciclo.

SUJETO Nº 6: RMJ

Obtiene PA en los objetivos generales del nivel. Presenta dificultades logopédicas y en las representaciones matemáticas. Tiene problemas en el reconocimiento de números y letras. Es inmaduro. Dificultad en la lectura comprensiva y ritmo de trabajo lento.

SUJETO N° 7: PABLO L. V.

Asiste a clase de AIP y Refuerzo educativo. Necesidades que se ven en el alumno y no están cubiertas: Su evolución es muy lenta; falta de atención y comprensión; dificultades en el área de lenguaje; en matemáticas le cuesta razonar y memorizar las tablas. Ambiente familiar desestructurado. Bajos niveles de comprensión escrita y oral, exige la atención del adulto en la realización y comprobación de las actividades realizadas. Muy motivado en el aprendizaje y sin problemas de integración. Autoestima muy baja, alta inseguridad en sí mismo, poca relación social y falta de identificación con el grupo.

SUJETO N° 8: JOSE L. CM

Reside en una finca, es muy tímido y retraído con los desconocidos y alegre y juguetón con los conocidos. Hay poca expresividad tanto en el campo de lo gestual como en el oral, tan sólo consigue los objetivos propuestos para el nivel. Su evolución en la lectura ha sido buena, pero debido a sus problemas de expresión oral, ésta no es fluida y clara; avanza lentamente en logopedia. Presenta dificultades en la enumeración, sobre todo en las decenas. Realiza correctamente sumas y restas de dos cifras sin llevarse. Presenta dificultades en la comunicación y expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical, debido a su escaso desarrollo motor. Tiene dificultades en la consecución de algunos objetivos pero con la ayuda en las clases de apoyo, la atención individualizada y su esfuerzo lo compensan.

SUJETO N° 9: JOSE M.C.V.

Manifiesta un retraso madurativo en las siguientes áreas: autoayuda, lenguaje, socialización y cognición. Se encuentra por debajo de la media en: información, vocabulario y semejanzas. Se propone una adaptación curricular para las áreas de lenguaje y de matemáticas, proponiendo objetivos, contenidos y propuestas de actividades. Presenta problemas de atención, no es capaz de concentrarse, es muy trabajador, le gusta seguir el ritmo de los demás y participar. Sus principales problemas están en el ámbito de la comprensión y la expresión. Tiene problemas fonarticulatorios. Su escritura es legible. Le cuesta concentrarse pero tiene mucho interés. Es lento a la hora de escribir, pero muy constante. Es participativo tanto en pequeño como en gran grupo. El alumno ha superado los objetivos propuestos con un nivel muy aceptable.

4. Conclusiones y discusión de resultados

Existe una correlación estadísticamente significativa entre los tests Peabody y Boehm.

Las correlaciones más altas son las que implican, de una parte a los tests Peabody y Boehm y, de otra, a las notas escolares de segundo ciclo de Educación Primaria en Matemáticas y Lengua.

Las notas escolares obtenidas por los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria en Lengua y Matemáticas no tienen una correlación estadísticamente significativa con los tests Boehm y Peabody.

Las notas escolares y los valores obtenidos en los tests, de los alumnos con mejores puntuaciones en el Peabody, si están relacionadas es debido al azar.

Tampoco en este caso ha sido posible encontrar una correlación estadísticamente significativa entre tests y notas ni para los alumnos de Primer Ciclo ni para los del Segundo Ciclo de Educación Primaria.

En el primer ciclo de Educación Primaria, sólo el test Peabody permite predecir las notas escolares en Lengua y Matemáticas.

En consecuencia, estimar determinar el rendimiento de los alumnos en las citadas asignaturas tomando como punto de partida sólo los datos aportados por el test Peabody resultaría del todo desaconsejable dado el escaso poder predictivo de dicho test.

El test Boehm, por su parte, tiene aún menor poder predictivo sobre las notas escolares y, en nuestro estudio, aparece como un mal predictor.

Estas son las observaciones globales obtenidas del análisis de los expedientes académicos individuales así como de los informes emitidos por diversos profesionales (tutor-a, Equipos de Orientación Educativa, Otros profesionales).

- A veces no hay constancia escrita de la actuación del profesorado en las actividades y orientaciones planteadas por los Equipos de Orientación.
- En algunas ocasiones no hay homogeneidad en la presentación de los avances educativos en los respectivos centros, depende de los criterios del propio centro.
- No se incluyen, por lo general, resultados detallados en la consecución de los diversos objetivos propuestos en las ACI. Cuando se hace, es de forma muy general y breve.
- Hay alumnos que muestran avances significativos en sus dificultades, unos queda claro que ha sido debido a la puesta en práctica de las actividades propuestas en las orientaciones, pero en otros casos no se hace referencia explícita, por lo que no se sabe si ha sido ésta la causa o por el contrario está motivada por una evolución natural.
- Con respecto al alumnado, se dan manifestaciones de avances muy positivos en unos cursos mientras que en otros no se aprecia ninguna mejoría, según se expresan en las evaluaciones.

- Se da la circunstancia de que, a pesar de manifestar en todas las áreas que el alumno PA (progresa adecuadamente), en las observaciones se explicitan retrasos o anomalías en la evolución del alumnado, que no concuerdan del todo con el *Progreso Adecuado* que se le atribuye al mismo. Tal vez la dicotomía PA-NM (necesita mejorar), sea algo pobre para manifestar la evolución real, así como las dificultades que se encuentran, y sería necesario ampliarlo, dado que su uso no vinculante para la repetición de curso.
- La labor del tutor con el alumno con dificultades puede ser determinante en la evolución positiva del mismo. La actitud de éste ante el problema puede suponer el avance o el estancamiento de esa dificultad.
- Algunos déficits no se recuperan hasta no conseguir el interés en su reeducación de su entorno familiar. El esfuerzo en el entorno escolar sólo palia los efectos.
- Se detecta la necesidad de la actuación de logopedas en los centros en el momento en que los datos son recogidos, y en los centros analizados.

5. Propuestas

A partir de los resultados obtenidos del análisis predictivo cabe considerar que la muestra elegida no represente verdaderamente a la población de alumnos a los que habitualmente se administran los tests Boehm o Peabody. Otra posibilidad a considerar es que las puntuaciones escolares ofrecidas a los alumnos no se hayan hecho siguiendo el mismo nivel de exigencia. Esta y otros interrogantes nos asaltan a la hora de construir nuestro informe, de modo que las propuestas que planteamos a continuación suponen al mismo tiempo una afirmación de las incidencias encontradas y un cuestionamiento de las mismas.

5.1. Relativos a los instrumentos de predicción .

Los test Boehm y Peabody son otros de los instrumentos (habitualmente) utilizadas en la evaluación de necesidades que se dirigen a la prevención o a la corrección de las dificultades escolares.

Si nos atenemos a los resultados obtenidos en este estudio, los test arriba mencionados (y sobre todo el de Boehm) tienen escaso poder predictivo sobre las calificaciones escolares. No obstante, por el modo en que se otorgan estas calificaciones no puede siquiera (1) la existencia de calificaciones escolares bajas con la presencia de dificultades escolares. En este sentido el criterio, las calificaciones escolares en términos PA y NM, sobre el que se asienta la predicción no se sitúa en el mismo plano métrico, (no son tan precisas) que el predictor (las puntuaciones de los tests).

En esta situación de predicción , el criterio es poco representativo de la variabilidad que pudiera observarse en la muestra como consecuencia de la relación que se mantiene con el predictor. Es decir, hay más diferencias entre los niños que la que reflejan las calificaciones PA y NM. Es decir, los tests miden “ en centímetros “ mientras que las calificaciones están medidas en “palmos” o en codos”

5.2 Relativos al sistema de calificaciones

Como ya hemos avanzado en el punto anterior, sería deseable reestructurar el sistema de calificaciones vigente en la actualidad. En esta dirección sugerimos ampliar las posibilidades de valoración más allá de la dicotomía anterior (PA, NM), válida cuenta con limitaciones del sistema que obliga a cumplimentar esa calificación con otros símbolos (+, -, etc.) y otras observaciones.

Se pondría una escala numérica de cinco valores, una escala gráfica, una escala verbal más amplia (cuatro o cinco adjetivos) o una combinación de ellas.

5.3 Relativos al modo de predicción de dificultades en orden a la prevención.

Las dificultades escolares requieren ser detectadas con prontitud y precisión, para poder de ese modo, realizar una prevención adecuada o una corrección lo más eficaz posible.

Una predicción de utilidad debería aportar no solo la información sobre la presencia ausencia de dificultades escolares sino, lo que es más importante debería ofrecer indicadores de rendimiento del alumnado, en el momento de hacer la evaluación, que permitiesen la intervención educativa más precisa. De ese modo pruebas como el boehm aportan escasas “pistas” para una intervención anterior, al informar sobre constructos (cantidad, tiempo, espacio, etc..) que no son

buenos predictores de dificultades escolares y por tanto, poco aportan al rendimiento en materias instrumentales que son básicas en Educación Primaria.

5.4. Relativos a la elaboración de los informes por parte de los centros

Los informes individualizados aportan una información muy útil para conocer la evaluación escolar del alumno. En nuestro estudio, por una parte hemos hallado una variabilidad en la presentación de los informes tanto en lo que se refiere a contenido como a la forma que adoptan.

Por otra parte, hemos encontrado que a veces no existe constancia escrita de la actuación del profesorado en relación con las propuestas y orientaciones que plantean los equipos de orientación.

Igualmente se ha podido comprobar que no siempre se presentan resultados detallados de los niveles de consecución de los objetivos propuestos en los ACI, cuando se hace, el registro es general y escueto..

Finalmente el modo en que se redactan los informes llega a perjudicar en ocasiones a la propia identificación de los logros obtenidos, resulta difícil conocer por tanto si son debidos a la práctica de las actividades propuestas por los orientadores o a la propia maduración de los sujetos.

Los informes según proponemos aquí, tendrían que reflejar de manera más precisa tanto las actividades de recuperación como los avances obtenidos

Bibliografía

Jiménez, J. M. (1989) La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Madrid: Cepe.

Mialaret, G. (1972) El aprendizaje de la lectura. Madrid: Morata.

Matas T., A.; García J.; E.; Gil F., J. y Rodríguez G., G. (2000) *Análisis de datos I*. Sevilla: Kronos.

Piaget, J. (1978) La psicología del niño. Madrid: Morata.

Remplein, H, (1966) Tratado de psicología evolutiva. Barcelona: Ed. Barcelona

Rodríguez G. G.; Gil F., J. y García J., E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe

Anexo

Estudio de casos

Nº 1 Antonio

Estudia en el colegio de Esquivel. Nació en 4 de abril de 1990. Su padre adoptivo es AFD, es funcionario de correos, de 41 años, estudió bachiller elemental. Su madre es NRC, es ama de casa, tiene 41 años y estudió sólo la primaria. Fecha ingreso en el centro: 1/ 9/ 94

Del *Informe del psiquiatra: FIA (24/10/96)* se desprende que el niño con secuelas de circunstancias socio-familiares traumáticas antes de ser adoptado. Características:

- Denota handicap en todo lo relacionado con los subtest de inteligencia manipulativa de Wisc, así como en la coordinación motora.
- Existencia de una fabulación excesiva que contribuye a la creación de un mundo fantástico que no distingue de la realidad. (Fantasías compensatorias). Presentando un doble registro de conductas:
 1. Las que aparecen como consecuencia de su sentimiento de omnipotencia.
 2. Las que muestra claramente sus temores, su necesidad de ser protegido.
- Destaca su nivel de ansiedad y dificultad para relacionarse con el entorno de forma sosegada.
- Trastornos de la vinculación, reaccionando en la esfera de la sociabilidad de forma indiscriminada:
 - Excesiva familiaridad con los extraños.
 - Falta de selectividad en la elección de las figuras de adultos a los que vincularse.
 - Excesiva necesidad de aprobación y aceptación.
 - Gran vulnerabilidad en las relaciones afectivas (miedo a ser rechazado).

Presenta un retardo escolar por la problemática, anteriormente expuesta. A lo largo de año de tratamiento ha hecho progresos evidentes: los miedos se han atenuado; la ansiedad ha disminuido; las relaciones con los adultos ya no son tan dependientes; Manejo de la fantasía más adecuada a su edad, lo que le permite una objetivación del mundo real más crítica y eficaz.

El trabajo pedagógico supone tener en cuenta su problemática efectiva; ayudarle a discriminar entre fantasía y realidad; permitirle la expresión de su riqueza imaginativa y ponerla al servicio del aprendizaje; tranquilizarlo respecto a los temores de ser atacado por figuras amenazantes.

La psicóloga MMM (10/5/99) también lo evalúa, continuando con 9 años con tratamiento psicoterapéutico. Presenta un cuadro de ansiedad generalizada. Este cuadro afecta a sus actividades de la vida cotidiana, en ámbitos tales como: la comunicación verbal y no verbal, la interacción, fundamentalmente con los iguales, rendimiento académico, altera de modo sustancial el sueño produciendo insomnio, pesadillas y temores nocturnos.

En el ámbito de la autonomía personal manifiesta excesiva dependencia de los intereses, apreciaciones y expectativas que los adultos tienen respecto a él. Restando esta preocupación la posibilidad de integración con los iguales, así, como el interés por cuestiones propias que corresponden a su edad psicoevolutiva.

La problemática socioafectiva incide negativamente sobre lo cognitivo, tanto en el aprendizaje como en la interacción social, para construir una teoría personal sobre la realidad que le concierne. Se refugia en las fantasías y la fabulación. Este intento de resolución de conflictos se expresa en conductas de aislamiento social e inhibición intelectual.

En la esfera afectiva posee una baja autoestima. En lo relativo al ámbito del lenguaje aparecen una serie de disfunciones en área de comunicación y expresión verbal: dificultades relativas a la articulación oral (diferentes tipos de dislalias), dificultades relativas a la producción verbal, que se traducen en inhibición y aislamiento social.

Expresa sus ideas a través de los dibujos y propone ayudar a este niño desbloqueando las estructuras cognitivas afectadas; promoviendo contextos sociales de aprendizaje en los que se favorezca su inclusión; creando un clima de confianza en el que se permita la expresión de la riqueza imaginativa a fin de ponerla al servicio del aprendizaje.

El EOE de la Rinconada (14/6/99) lleva a cabo un informe psicopedagógico presentando los siguientes resultados. En cuanto a los datos sobre su desarrollo, lo presenta como un niño de NEE, tanto en aprendizaje como en su personalidad. Es un hijo adoptado, su origen familiar es carencial y conflictivo, habiendo recibido tratamiento psicopedagógico. Manifiesta una compulsión a la verborrea y atención muy dispersa.

Resultado del Wisc-r son un CI Verbal de 81, y un CI manipulativo de 69. En la última exploración están más nivelados. 77 en ambos CI.

En cuanto a su estilo cognitivo, hábitos y motivación para aprender, nos comentan que las dificultades de este alumno, en relación con el aprendizaje están muy condicionadas por la problemática de su personalidad que origina frecuentes conductas disruptivas en el ámbito escolar y que obligan a contemplar este aspecto en primer plano ante cualquier otra consideración.

Su nivel de competencia curricular se encuentra en el Primer ciclo de primaria.

EXPEDIENTE ACADÉMICO de AJFL

En Infantil 4 a No consigue los objetivos planteados para este nivel. Inmadurez generalizada en el lenguaje, comprensión, psicomotricidad fina y gruesa, personalidad.

Se ha aplicado refuerzo pedagógico y AC respecto a metodología espacio y tiempo. Es su primer año de escolarización y manifiesta una gran necesidad de relacionarse con otros niños.

Ha habido un avance importante en la socialización, lenguaje, psicomotricidad fina. Su mayor problema es la capacidad de concentración.

En Infantil 5ª no consigue los objetivos de infantil. Tiene altibajos en el proceso de aprendizaje. Olvida lo aprendido. Le encanta dibujar.

Primer ciclo de primaria consigue los objetivos planteados en la AC, centrándose en la adquisición de las técnicas instrumentales matemáticas y lenguaje. En el área de matemáticas se está trabajando la numeración hasta el cuatrocientos sin ayuda; numeración hasta el setecientos con ayuda; anterior y posterior a un número; comparación de números; series con ayudas; se está iniciando en la resta llevándose. Su falta de atención le lleva a cometer fallos y rectas sencillas.

En el área del lenguaje lectura lenta y muy silábica; lectura comprensiva y deficiente.

En la escritura comete errores en la unión de palabras y omite letras. Es capaz de construir oraciones a partir de una palabra oralmente, pero comete errores al escribirla. Ordena frases desordenadas. Ha mejorado su escritura al dictado y su copiado. Comienza a memorizar el abecedario.

Necesita estar muy motivado en la realización de las actividades, pues su atención sigue siendo dispersa. Promociona al siguiente ciclo por ser alumno de nec y tener aci.

En el *Segundo ciclo de primaria, 3er. Nivel*, no ha conseguido los objetivos propuestos para las áreas de matemáticas y lenguaje. Se niega a trabajar autónomamente y requiere la atención constante del pueblo y del aula. Consigue los objetivos propuestos en conocimiento del medio. Valoración global de aprendizaje es de insuficiente.

En *cuarto nivel*, en cuanto al Lenguaje su comprensión buena, expresión regular. Lee pero tiene problemas de omisiones y sustituciones, silabeando y es muy lento. En la escritura tiene problemas de omisiones y sustituciones, su ortografía no es la adecuada. En Matemáticas conoce hasta el mil, realiza suma y restas con 2 dígitos, incluidos problemas sencillos.

Nº2. M^a Isabel

Curso escolar 96/97

Colegio San Ignacio

En el *primer nivel de Primaria*, con respecto al lenguaje, en la comprensión oral a veces no comprende lo que lee. Se expresa bien pero su vocabulario es muy limitado. Ha mejorado su escritura a lo largo del curso pero es limitada. Tiene faltas de ortografía y a veces junta las palabras. La caligrafía mala aunque realiza una buena concordancia de las palabras en género y en número. Elabora pequeños textos pero su creatividad es limitada.

En matemáticas reconoce números hasta el 1000, identificando el grafismo del número con la cantidad. Reconoce las unidades de medida, las figuras geométricas trabajadas. Suma y resta con llevada, pero tiene dificultades en la resolución de problemas.

Ha mejorado durante el curso, pero su ortografía y caligrafía es limitada. Es muy lenta y se distrae con facilidad, por lo que no termina a veces las actividades de la clase.

En el *segundo nivel de Primaria*, en Lenguaje PA (suficiente) Comprende los mensajes textos, diálogos y narraciones sencillas. Vocabulario muy reducido por lo que su expresión es limitada. Tiene bastante dificultades para elaborar textos, cuentos, poesía, escasa creatividad. No ha superado las reglas ortográficas de su nivel. Ha mejorado mucho en este curso, su letra es clara y legible. Ha superado los contenidos de gramática.

En Inglés, En cuanto a la comprensión oral obedece órdenes sencillas y comprende informaciones sobre ello. En expresión oral reproduce mensajes cortos según modelos. Comprende informaciones específicas e instrucciones simples en la comprensión escrita. Por los que respecta a la expresión escrita, reproduce frases cortas según modelos dados.

En matemáticas obtiene (PA), por lo que respecta a los números y operaciones, realiza bien todas las operaciones y la numeración. Conoce los instrumentos y las unidades de medida. Tiene problemas en la resolución de problemas en sumas y restas. Debería esforzarse más

En el *primer nivel del segundo ciclo de primaria (3)*, en lenguaje progresa adecuadamente. Es capaz de comprender mensajes o textos orales. Se expresa con facilidad y fluidez. Reproduce textos escritos. Tiene faltas de ortografías. Su caligrafía es buena. En gramática su nivel es básico. La elaboración de sus textos es fluida y estructurada. Gran capacidad creativa.

En inglés es capaz de captar el sentido global de textos orales sencillos, reproducir mensajes orales sencillos, escribir textos sencillos, captar el sentido global de textos escritos sencillos. En música realiza secuencias de ritmos con normalidad. Identifica las notas sin dificultad. Debe practicar más la flauta.

En matemáticas (PA) Conoce bien todos los números y realiza operaciones con ellos sin dificultad; las diferentes unidades del sistema de medida y su equivalencia; las principales formas geométricas y sus elementos. No presenta dificultades en la resolución de problemas.

Nº 3 ROCÍO GF

CURSO 98/99
Colegio San Ignacio

En el *segundo nivel del primer ciclo de Primaria*, en Lenguaje obtiene PA (Suficiente), comprende bien los mensajes, diálogos, textos y narraciones. Se expresa bien aunque dentro de su contexto, le falta vocabulario. Tiene dificultades para elaborar textos, cuentos, poesías,... Su creatividad es limitada. Ha superado las reglas ortográficas de su nivel. La letra es clara y legible. Ha superado los contenidos gramaticales. Tiene dificultades en la elaboración de textos.

En inglés por lo que respecta a la comprensión oral comprende informaciones específicas e instrucciones simples. Capta detalles de un texto oral. En la expresión oral su pronunciación es aceptable. Reproduce mensajes cortos según modelos. En la comprensión escrita comprende informaciones específicas e instrucciones simples. Capta detalles dentro de un texto amplio. Con respecto a la expresión escrita, reproduce frases y textos cortos según modelos. Tiene mucho interés por aprender inglés y se esfuerza bastante.

En matemáticas realiza bien todas las operaciones, suma, resta, multiplicación y división. Escribe hasta un millón. Presenta dificultades al pasar de una unidad de medida a otra. No sabe resolver problemas. Es una alumna que tiene mucho interés y se esfuerza muchísimo.

Nº 4 Sara GB

Curso 94/95
Colegio de Esquivel

No hay informes del EOE, sí un informe de evaluación individualizada en Ed. Infantil

En 3 años progresa adecuadamente en el desarrollo de las capacidades referentes a la comunicación y representación, identidad y autonomía personal y medio físico social con respecto

al propio alumno y a los objetivos del área. La tutora expone que su proceso de maduración es lento, aunque va desarrollando los objetivos poco a poco.

En Ed. Infantil , segundo nivel de 4 años, las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En las áreas de matemáticas y de lenguaje su desarrollo no ha sido muy satisfactorio debido a su inmadurez, su falta de atención y concentración, su bajo nivel de comprensión, sus continuas distracciones, el lento desarrollo de su lenguaje oral.

En Tercer nivel, 5 años, su evolución un poco lenta, necesita mejorar en el área de comunicación y representación, sobre todo en expresión escrita. Se han encontrado dificultades. Entre ellas que es una alumna muy nerviosa y distraída, le cuesta mucho captar los conceptos. Falta de atención y concentración. Tiene problemas de lateralidad y direccionalidad, quizás en parte por ser zurda.

Se le proponen hacer ejercicios y juegos de atención, ejercicios de desarrollo oral y escrito, técnicas de relajación, desarrollo de la motricidad fina.

A lo largo del ciclo ha ido aumentando su interés por todo lo relacionado con la escuela.

En el *primer ciclo de Primaria*, (1º y 2º) progresa adecuadamente en todas las áreas.

En el *segundo ciclo de Primaria* , en 3º PA en Ed. Artística, E Física y Religión y NM en matemáticas, lenguaje, conocimiento del medio natural, social y cultural. En cuarto PA en E. Artístico, E Física y religión y NM en matemáticas, lenguaje y conocimiento de medio natural y social. La alumna asiste a las clases de refuerzo educativo

No se esfuerza ni muestra interés en la clase y no ha alcanzado los objetivos mínimos del ciclo, por lo que se recomienda la repetición de cuarto curso.

Nº 5

Alumno RMJ

Colegio de Esquivel

Su padre: AMV, 38 años, albañil, estudios primarios; su madre: RJG, 35 años, ama de casa, estudios primarios.

Infantil

En tres años PA en los objetivos generales del nivel Tiene dificultades de tipo logopédicos, dificultades en la dicción, apenas si se le entiende. Presenta también problemas en el área de la comunicación y representación.

En 4 años presenta dificultades en la representación matemáticas. Sigue sin hablar bien, a veces no se le entiende lo que dice. En su casa no muestran interés por corregir los errores logopédicos del niño. Aunque no hable bien, lenguaje infantil, su nivel de comprensión es bueno. Durante el tercer trimestre se ha mostrado más desobediente e inquieto.

En el tercer nivel, en 5 años, PA en las diferentes áreas. Se muestra más tranquilo y obediente que el resto de sus compañeros de 5 a. Presenta problemas de reconocimiento de números y de letras. Es inmaduro.

En el *primer ciclo de Primaria* PA en todas las áreas. Dificultad y lentitud en la lectura comprensiva. Ritmo de trabajo lento debido a su peculiar desarrollo madurativo. Más interés de la familia por el aprendizaje del alumno. Se proponen para el verano una serie de actividades encaminadas a favorecer aquellas áreas en las que su aprendizaje ha sido lento. Debe trabajar más, pues su nivel ha sido el mínimo exigido.

En el *segundo ciclo de Primaria* (3º) PA en todos los objetivos propuestos para este nivel, excepto en Inglés. No demuestra esfuerzo ni interés por esta asignatura.

Nº 6 Pablo L. V.

Colegio García Lorca del Real de la Jara. Actualmente en 5º Primaria, con un Nivel curricular: 3º de primaria, asiste a apoyo a la integración, siendo su horario AIP (apoyo a la integración primaria) 3 h + refuerzo educativo

Se perciben las siguientes necesidades: su evolución es muy lenta; falta de atención y comprensión; dificultades en el área de lenguaje; muchas faltas de ortografía; en matemáticas le cuesta razonar y memorizar las tablas.

Tiene un ambiente familiar desestructurado, bajos niveles de comprensión escrita y oral, él se esfuerza; los avances se reflejaron en su autonomía personal, en las operaciones fundamentales, pero le cuesta aprender las tablas; su lectura ya no es silábica y su grafía es legible y con buen trazo; dificultades para comprender diseños orales y escritos; Exige la atención del adulto en la realización y comprobación de las actividades realizadas, debido a su baja autoestima e inseguridad; muy motivado en el aprendizaje, sin problemas de integración. Es un niño aplicado, limpio y con buenos hábitos, autónomo para enfrentarse a la tarea. La valoración global muy positiva, ha progresado bastante, aunque limitado por la expresión y comprensión escrita.

Se llevó a cabo un *informe psicopedagógico*. En los resultados de la exploración presenta un nivel por debajo de la media en pruebas que implican concentración, atención y percepción. Autoestima muy baja, alta inseguridad en sí mismo, poca relación social y falta de identificación con el grupo. Tiene un CI de 89, y unos conocimientos generales de unos 7 años.

En juicio práctico, comprensión, adaptación a situaciones sociales tiene una edad de 8,5 años y en concentración, razonamiento, cálculo y manejo de símbolos una edad de 7 años, al igual que en comprensión, relaciones conceptuales, pensamiento abstracto y asociativo.

En percepción y comprensión de situaciones sociales manifiesta una edad de 8 años y en percepción visual, relaciones espaciales, coordinación visomotora 8 años. En la memoria de formas, orientación y estructuración espacial 9 años; en memoria visual inmediata, previsión asociativa y rapidez motora 9 años.

El alumno es muy inseguro, tiene un bajo nivel de atención y excesiva fatigabilidad en el trabajo intelectual. No posee un nivel madurativo para el dominio de la lectura y la escritura. Presenta trastornos en el aprendizaje escolar, tanto a nivel de lectura y escritura y de cálculo.

Orientaciones: Se deben trazar actividades que encaucen a afianzar la lectoescritura y el cálculo. Crear hábitos de trabajo, desarrollar la expresión escrita, grafomotrizmente y la expresión oral; potenciar y desarrollar el vocabulario y las actividades de caligrafía. Las actividades deben ser presentadas de forma atractiva, muy dirigidas y secuenciadas. Con atención individualizada, fáciles y sencillas, procurando que no se desanime en su realización ya que es muy derrotista y cae fácilmente en la tristeza, el desánimo y la impotencia de no superar lo que se propone.

Es un niño muy cariñoso y necesita que se le den muestras de cariño, por tanto es conveniente la aprobación del adulto en todo lo que hace, y se recomienda reforzar con frecuencia las tareas que desarrolle.

Nº 7 Jose L. CM

Colegio de Esquivel, nace el 2/ 9/87, y reside en una finca, es mellizo con una niña, es tímido y retraído con los desconocidos, y alegre y juguetón con las conocidas. Tiene una gran inmadurez intelectual. Grandes problemas de dicción y de memoria. Está integrado en el grupo, aunque siempre en segundo plano, no tiene iniciativas.

En un *informé médico de 1995* se le diagnosticó atrofia corticosubcortical-retraso psicomotor. Edad 3 años y 9 meses. CI 83, nivel intelectual medio-bajo. Se recomienda un tratamiento logopédico.

En Educación infantil, en otro informe, se manifiesta que en el área de comunicación y representación progresa lentamente y no alcanza los objetivos propuestos. En el área de identidad y autonomía personal progresa adecuadamente y los objetivos en desarrollo. En el área de medio físico-social PA y objetivos en desarrollo.

Dificultades: presenta omisiones y sustituciones en casi todos los fonemas. Hay poca expresividad tanto en el campo gestual como en el oral, tan sólo sonríe como respuesta. Sería conveniente que iniciase un tratamiento logopédico. Antes de iniciar la primaria se le diagnostica y se realizan varios informes por los diferentes miembros del SAE. Detallando los objetivos a conseguir, el tipo de actividades en lenguaje y matemáticas, y orientaciones para su casa, y el colegio en cuanto a su integración.

En el *primer ciclo de Primaria*, en primero no consigue los objetivos propuestos para este nivel, aunque evoluciona progresivamente con la ayuda de los profesores de apoyo y el programa confeccionado por el SAE. Se encuentran dificultades para lograr la asimilación de los conceptos, procedimientos y actitudes.

Alumno de gran inmadurez intelectual, con grandes problemas de dicción y de memoria. Tiene un programa logopédico pero el centro carece de logopeda. Todos estos informes carecen de respuesta por parte del profesorado del centro, dejando la responsabilidad en el profesional del SAE. No aparece ninguna escala de evaluación referente a los objetivos y actividades planteadas por el SAE.

En 1º curso aprueba todo menos lenguaje y matemáticas. En el 2º curso de primaria repite las dificultades, no se rellenan las observaciones de su expediente, y exponen que siguen teniendo problemas madurativos de lenguaje y de autonomía personal. PA en todas las áreas con la AC, promociona a 3º pero no consigue los objetivos de ciclo.

En *segundo ciclo de Primaria*, en el área de Lenguaje. Su evolución en la lectura ha sido buena, pero debido a sus problemas de expresión oral, ésta no es fluida y clara. Avanza lentamente en logopedia. No se han conseguido los objetivos de primero. Necesita recordar la formación de sílabas para poder leer una palabra. Problemas en la pronunciación de algunos fonemas: r, s, f, g, tanto en omisiones como en sustituciones. En las praxias bucales tiene dificultades para la realización de los ejercicios de la lengua. En la expresión escrita, no tiene demasiados problemas en el copiado y dictado de palabras escritas.

En el área de Matemáticas presenta dificultades en la enumeración, sobre todo en el paso de las decenas. Realiza correctamente sumas y restas de dos cifras sin llevarse. Tiene problemas en el anterior y posterior a un número dado hasta el 99.

La *evaluación de la tutora* manifiesta que todos los objetivos están conseguidos respecto a su AC. Se priorizan las áreas de lenguajes y de matemáticas. Presenta dificultades en la comunicación y expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical debido a su escaso desarrollo motor. Presenta problemas ante la búsqueda del efecto-causa, buscando la ayuda en el adulto.

En *cuarto de Primaria* consigue los objetivos propuestos con la calificación suficiente, excepto en inglés, con la ayuda del ACI y constancia en el trabajo promociona al tercer ciclo.

En el *curso 5º, en el tercer ciclo de Primaria*, en lenguaje se han conseguido la mayoría de los objetivos propuestos: conoce el método de lectura completo; lee sin silabear frases y textos cortos; su velocidad lectora es adecuada; comprende textos sencillos; realiza dictados adecuados a su nivel de lectura; su ortografía es adecuada; tiene problemas de escritura con la "R", omisiones y sustituciones; conoce el abecedario; usa el diccionario y conoce reglas gramaticales sencillas.

En matemáticas conoce los números hasta el 1000; realiza dictado de números; ha adquirido la automatización de sumas y restas con y sin llevada; multiplica por más de una cifra y divide.

Observaciones del tutor: tiene dificultades en la consecución de algunos objetivos pero con la ayuda que recibe en las clases de apoyo, la atención individualizada, y su esfuerzo lo compensa.

Nº 8 Jose M. C. V.

Nace el 6 / 10/88, y es del Colegio Federico G. Lorca (Real Jara).

Se inicia el estudio por petición de la tutora por presentar problemas para la adquisición del aprendizaje.

Los *resultados de la exploración* son los siguientes (marzo 1995). A nivel general manifiesta un retraso madurativo en las siguientes áreas: Autoayuda, lenguaje, socialización y cognición. Se encuentra dentro de la normalidad en al área motora.

En parcelas más concreta manifiesta los siguientes resultados. En los aspectos verbales se encuentra por debajo de la media en: información, vocabulario, semejanzas. Está dentro de la normalidad en: conceptos cuantitativos, cálculo y razonamiento numérico, criterio práctico, interpretación de situaciones sociales y razonamiento lógico. En los aspectos manipulativos se encuentra por debajo de la media en: asociación de imágenes, motricidad y facilidad de aprendizaje, atención y memoria visual, percepción visual, reproducción de modelos abstractos. Se encuentra dentro de la normalidad en: concepción de modelos espaciales y destrezas motoras, habilidad perceptivo-visual y motora.

El resultado medio obtenido en toda la aplicación nos da un perfil individual de alumno situado en el límite entre la normalidad y la deficiencia, considerándolo Boredeline.

El alumno conoce las vocales y la letra P, así como los números hasta el 6, además de colorear de una manera aceptable.

Conclusiones. Se considera que tiene un desarrollo similar a un alumno de 5 años.

Orientaciones Es recomendable trabajar los siguientes aspectos: que tenga un mayor número posible de experiencias; que comunique oralmente y mediante otros medios,... todas o partes de las experiencias diarias; favorecer la adquisición de vocabulario mediante experiencia; realizar actividades de tipo lógico; realizar ejercicios que desarrollen la atención y memoria visual; trabajar la percepción visual y la reproducción de modelos abstractos; el método seguido para el

aprendizaje lectoescritor debería adecuarse al ritmo de aprendizaje del alumno y a sus características.

Informe logopédico. Como conclusión de la exploración tenemos los siguientes resultados: el lenguaje es reducido y viciado, presentando errores de articulación fonemática; presenta un retraso madurativo del lenguaje y dislalias evolutivas múltiples.

Orientaciones: tratar su expresión oral; adquisición de una respiración costo-abdominal; control postural a través de ejercicios de relajación; discriminación auditiva; desarrollando la percepción; desarrollo de un vocabulario básico; estructuración de la frase posterior a la interiorización de vocabulario; repetición de modelos lingüísticos. Se adjunta un programa.

En *Infantil 5 años*, evoluciona progresivamente pero no desarrolla las capacidades enunciadas en los objetivos generales y no demuestra el esfuerzo necesario. Desarrolla de modo inadecuado las capacidades enunciadas en los objetivos generales de etapa. No desarrolla una autonomía progresiva en la realización de las actividades habituales, dificultad en el lenguaje verbal. Medida educativas complementarias: Actividades de vocabulario y de preescritura.

En el *primer ciclo de Primaria*, en Ed. Artística, física, religión y conocimiento del medio. NM en lenguaje y matemáticas. Dificultades encontradas para lograr la asimilación de los conceptos procedimientos y aptitudes. Ha tenido gran dificultad para la asimilación de contenidos a pesar de haber asistido durante todo el curso a clases de apoyo. Valoración del aprendizaje realizado: No ha sido positivo, aunque promociona al siguiente ciclo.

En el *segundo ciclo de Primaria* se proponen una adaptación curricular para las áreas de lenguaje y matemáticas, proponiendo objetivos contenidos y propuesta de actividades. ACI (contenidos de la misma) Presenta problemas de atención, no es capaz de concentrarse, es muy trabajador, le gusta seguir el ritmo de los demás y participar. Siempre participa en todo tipo de agrupamientos. Está bien integrado. Sus principales problemas están en el ámbito de la comprensión y la expresión.

Tiene problemas fonoarticulatorios. Su escritura es ilegible, hay que reforzar la grafomotricidad, trabajar la numeración, reforzar el cálculo, resolver situaciones problemáticas de hasta dos operaciones. Siempre que sea posible que siga las actividades del grupo clase con algunas modificaciones.

Seguimiento: Mostró altibajos a lo largo del curso, su rendimiento era más evidente en el primer y segundo trimestre. En el tercero se mostró menos trabajador, menos concentración y pérdida de interés. Ha llevado una progresión dispar, no ha conseguido todo lo esperado.

Se propone un ACI en el nivel 4 para conocimiento del medio, mates y lenguaje. Le cuesta concentrarse pero tiene mucho interés. Es lento a la hora de escribir pero muy constante. Le motiva todo aprendizaje nuevo. Es participativo tanto en pequeño como en gran grupo. Buena comunicación profesor-alumno.

En actividades grupales van más lentos para que él las siga, está bien integrado. Se ha trabajado bastante la comprensión, lectura y escritura. En el aula de apoyo ha desarrollado el área motriz, atención y memoria, observación y relajación. Ha conseguido los objetivos propuestos aunque hay que seguir reforzándolos sobre todo escritura. En mates se han ampliado los objetivos, ha comenzado la división y observación de ángulos.

En el *tercer ciclo de Primaria* se le hace un ACI para mates, lengua y conocimiento del medio. El alumno ha superado los objetivos propuestos con un nivel muy aceptable. No consigue los objetivos de ciclo. Promociona con su grupo clase, ya había repetido en 2º.