

**ATENDIENDO A UNA NECESIDAD: PROCEDIMIENTO DE ACTUACIÓN EN EL
ASESORAMIENTO A PADRES DE NIÑOS CON DIFICULTADES EN LECTO-
ESCRITURA**

Mercedes I. Rueda

Profa. Titular de Psicología de la Instrucción
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología Avda. de la Merced 109-131
E-mail: mirueda@usal.es
Tlf. 923 29 46 10 ext. 3377
Universidad de Salamanca

Raquel de Sixte

Profa. Ayudante Doctor
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación
Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila
E-mail: rsixte@usal.es
Tlf. 920 22 18 42
Universidad de Salamanca

ATENDIENDO UNA NECESIDAD: PROCEDIMIENTO DE ACTUACIÓN EN EL ASESORAMIENTO A PADRES DE NIÑOS CON DIFICULTADES EN LECTO-ESCRITURA

A lo largo de los últimos 20 años hemos atendido a más de 500 alumnos con dificultades específicas en lecto-escritura de manera individualizada. Nuestra experiencia nos ha permitido verificar, por un lado, la necesidad que tiene el entorno educativo de apoyo a estos niños y, por otro lado, identificar un vacío en la atención a sus padres respecto a la vivencia y afrontamiento de este tipo de problemas. Observamos una situación en la que los padres no siempre encuentran un canal para vehicular sus preocupaciones, sus dudas, sus inquietudes y su necesidad de información y asesoramiento.

Tomamos la decisión de crear un espacio desde el cual intentar cubrir este vacío. Desde esta preocupación diseñamos un procedimiento de intervención que nos permita dar respuesta a estas necesidades, conjugando tanto aspectos cognitivos como emocionales.

Creemos que una de las aportaciones más significativas de este protocolo reside en la puesta en práctica de medicaciones *frías* (ayudas dirigidas a favorecer la comprensión y afrontamiento del *problema*) y *cálidas* (mediaciones dirigidas a atender la resonancia o impacto que a nivel *motivacional* y *emocional* conlleva la comprensión y afrontamiento de dicho problema). Estudios previos en diferentes áreas relacionadas con nuestro ámbito de investigación, avalan esta propuesta.

Palabras clave: Dificultades en lecto-escritura; mediación *fría* y *cálida*; asesoramiento; protocolo de atención a padres

RESPONDING TO A NEED: A PROCEDURE FOR ACTION IN THE ADVICE TO PARENTS OF CHILDREN WITH DIFFICULTIES IN READING, WRITING

Over the past 20 years we have individually served 500 students with specific difficulties in reading and writing. Our experience has provided us with a number of realizations. First, it has allowed us to verify the need of a supportive learning environment for the children. Second, it has provided us with the ability to identify the gap in the parental experience and their capacity to cope with this type of problem. We see a situation where parents do not always find a channel to convey their concerns, doubts, or apprehensions, and recognize their need for information and counseling.

We decided to create a space from which to try to fill this gap. The product is an intervention designed to allow us to respond to these needs, combining both cognitive and emotional guidance. We believe one of the most significant contributions of this protocol lies in the implementation of *cold* mediation (aid aimed at fostering understanding and coping with problems) and *warm* mediation (aid aimed at meeting the impact that motivational and emotional levels have in coping with the problem). Previous studies in different areas related to our field of research support this proposal.

Keywords: Difficulties in reading and writing; mediation *cold* and *warm*, counseling, attention to parents protocol.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura evidencian la necesidad de intervención específica en este tipo de necesidades (Denton, Anthony, Parker y Hasbrouck, 2004; Linan-Thompson, Vaughn, Prater y Cirino, 2006; Rueda, Sánchez y González, 1990) teniendo en cuenta además, que es uno de los problemas de mayor prevalencia en el ámbito de las necesidades educativas escolares (Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles, 2009). Los alumnos con dificultades lecto-escritoras no siempre son identificados, evaluados y diagnosticados en los momentos oportunos. En las ocasiones en las que sí se detectan no siempre se les ofrece las ayudas específicas orientadas a su solución o compensación. Desde esta realidad es fácil encontrar en nuestras aulas alumnos que a duras penas van superando los primeros niveles escolares. La situación se complica en la medida en la que necesitan un dominio experto de la lectoescritura para poder avanzar en la adquisición de nuevos conocimientos e ir superando las demandas educativas. Las dificultades son cada vez mayores, produciéndose además el tan conocido “efecto Mateo”, llamado así originariamente por la cita bíblica del capítulo 13, versículo 12 del evangelio de San Mateo que dice textualmente: *“Qui enim habet, dabitur ei, et abundabit; Qui autem non habet, et quod habet, auferetur ab eo”*. Que podría traducirse como *“Porque al que tiene se le dará y tendrá en abundancia; pero al que no tiene incluso lo que tiene se le quitará”* (cita tomada de Jiménez, 2009). En el caso de los estudiantes, se entiende que el conocimiento a través de la lectura compensa las diferencias intelectuales. Y al contrario, la ausencia de *“contacto con lo impreso”*, genera problemas de falta de motivación y pérdida de confianza en las propias posibilidades (Stanovich, 1984) e implica un empobrecimiento del alumno desde el punto de vista cognitivo cada vez mayor.

Observamos, en este sentido dos formas diferentes de enfrentarnos a esta situación de dificultades. En ocasiones, una manera de afrontarlas desde el ámbito educativo y/o familiar es pensar que el aprendiz lector “madurará”, manteniéndose la esperanza de que en un momento determinado el alumno con dificultades abrirá los ojos a los entresijos de la lectura y la escritura. Los datos de investigación y las evidencias apoyan la idea de que esa soñada realidad no se suele producir y el alumno, cual bola de nieve, va acumulando retraso, dado que las dificultades no se superan por sí mismas (Rueda, 2003). Esta idea sostenida en no pocas ocasiones se puede justificar por la tradición clásica-maduracionista (Fernández, 1989)

en las explicaciones de la lectura, superada por otro lado, desde el punto de vista teórico y de investigación (Vellutino, 1979) pero no siempre en la práctica escolar diaria. En el día a día, el hecho de que la mayoría de los alumnos adquieran sin aparente esfuerzo el proceso lecto-escritor puede imposibilitar que tanto educadores como padres lleguen a considerar, en su magnitud, la complejidad de la adquisición de los procesos implicados en la lectura y escritura (Cuetos, 2008; Rueda, 2003).

La otra opción que también es posible identificar a la hora de enfrentarnos a esta situación es aquella en la que la escuela y familia detectan las dificultades y valoran su importancia para el aprendizaje. Observamos una situación en la que, sobre todo, los padres no siempre encuentran un canal para vehicular sus preocupaciones, sus dudas, sus inquietudes y su necesidad de información y asesoramiento. Se movilizan en la búsqueda, no pocas veces, indiscriminada de ayuda u orientación. Esta demanda de ayuda a menudo se prolonga en el tiempo y no siempre es fructífera.

Nuestra experiencia, por último, nos ha permitido verificar, por un lado, la necesidad que tiene el entorno educativo de apoyo específico a estos niños con necesidades educativas específicas en lectoescritura y, por otro lado, identificar un vacío en la atención a sus padres respecto a la vivencia y afrontamiento de este tipo de problemas.

Entendemos que esta situación variaría en la medida en la que tanto la escuela, como la familia tuviesen un canal establecido para la detección temprana y atención de manera específica de este tipo de dificultades. Apoyándonos y citando literalmente el reciente trabajo de Jimenez y col. 2009 podemos atisbar un avance en esta línea: la publicación de la *“Ley Orgánica de Educación (BOE, 4 Mayo, núm. 106, 2006) en la que se recoge textualmente el término “Dificultades Específicas de Aprendizaje” en el Título II (Capítulo I) dedicado al alumnado con necesidad específicas de apoyo educativo. Se dice, además, que corresponde a las Administraciones Educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por DEA puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. En este contexto, la detección temprana será uno de los objetivos a perseguir y ello implica detectar alumnos con alto riesgo de presentar esta problemática. De este modo, los alumnos identificados podrían*

recibir enseñanza específica antes de que el déficit pueda impedir la adquisición de la habilidad lectora, siendo posible prevenir muchos de los fracasos en esta materia, y en el aprendizaje en general” (pg.83).

No obstante y a pesar de esta predisposición, en la normativa nos encontramos, a menudo, a educadores que no tienen la formación específica o los apoyos necesarios para detectar tempranamente y abordar estas dificultades. Y a padres que peregrinan de un profesional a otro sin saber muy bien los pasos a seguir para la puesta en marcha de una solución al problema que les preocupa. A esto debemos añadir el hecho simple de que cualquier situación problemática tiene implicaciones cognitivas, motivacionales y emocionales para el individuo y su entorno, en este caso el alumno y los padres que participan, en positivo o negativo, en su resolución y a las que, cabe pensar, también debemos atender.

Este planteamiento a primera vista de fácil aceptación ha sido y es difícil de llevar a la práctica. Como señalan varios autores (Cuadrado y Fernández, 2008; De Sixte, 2006; De Sixte y Sánchez, en prensa), tanto desde el punto de vista de la investigación, como en la práctica educativa, la tendencia es primar un aspecto sobre el otro: cognitivo ó motivación /emoción.

De manera específica, en el caso del trabajo realizado en intervención en dificultades lecto-escritoras podemos encontrar programas de intervención individualizada en los que se focaliza la atención en la resolución de tareas específicas que faciliten la compensación de las dificultades (Lewkowicz, 1980; Wise y Olson, 1994) sin atender explícitamente a aspectos motivacionales y emocionales implicados en la resolución de la tarea. La realidad y la experiencia en investigación más reciente (De Sixte y Sánchez, en prensa; García y Pintrich, 1994; Meyer y Turner, 2002, 2006; Pekrun, 2006; Perry y Vandekamp, 2000; Pintrich, Marx y Boyle, 1993; Pintrich, 2003; Sinatra, 2005) nos invitan a pensar en la necesidad de abordar este tipo de situaciones sin desligar en ningún momento aspectos tan entrelazados (cognición, motivación/emoción).

Por último, este tipo de actividades con los alumnos pueden estar o no coordinadas con una atención, apoyo y asesoramiento a sus familias. Entendemos que la *intervención* es a *largo plazo*, puesto que constituye un sistema que optimiza los recursos del alumno, por lo

que requiere tiempo. *Multidimensional*, dado que afecta tanto al ámbito académico como al personal y social del alumno. Y *coordinada*, en la medida en la que deben estar involucrados de manera efectiva en el proceso el centro educativo, el alumno y a la familia (Rueda, 1995).

Tras revisar el estado de la cuestión, nuestra propuesta en este trabajo es describir un procedimiento de intervención en el que se atiende a las dimensiones antes mencionadas y en el que intentamos aunar aspectos cognitivos (“*frío*”), motivacionales y emocionales (“*cálido*”), tanto en la intervención en lecto-escritura con los niños que muestran dificultades (Sánchez, *et al.*, 2009), como en el asesoramiento a los padres.

Creemos que nuestra contribución con este trabajo se centra, por un lado, en incluir en el proceso de intervención a los niños que presentan dificultades lecto-escritoras, el asesoramiento específico a sus padres y, por otro, que al diseñar el asesoramiento a los padres, se presta atención a todos los aspectos implicados en el problema y su resolución, esto es, aspectos cognitivos -“*fríos*”- y motivacionales/emocionales -“*cálidos*”.

OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN EN ALUMNOS CON “DALE” Y PROPUESTA DE ATENCIÓN Y ASESORAMIENTO A PADRES

A partir del marco de reflexión que hemos expuesto, describimos a continuación las ideas básicas que sustentan la intervención (una descripción del procedimiento de intervención desarrollado por nuestro equipo se recoge en Hernández, 2005) para los alumnos con dificultades en lecto-escritura y la propuesta de atención y asesoramiento a los padres de este tipo de alumnado.

El procedimiento de intervención empleado con los niños que presentan DALE ha ido evolucionando en los estudios de nuestro equipo a lo largo de varios años (Rueda y Sánchez, 1989; Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989; Rueda y col., 1996; Hernández, 2005; Ciga, 2009, Sánchez, *et al.*, 2009). Esta evolución implica que la intervención se ofrece en un contexto en el que la ayuda o mediación es realmente necesaria, dado que cumple la función de facilitar la resolución de problemas. El alumno no tiene lo que necesita para poder leer y escribir adecuadamente, ni tampoco el modo preciso de conseguirlo. Por eso se concibe la intervención como la situación más común que engendra un aprendizaje de alto nivel y que justifica la necesidad de “ayuda” o “mediación”. La ayuda puede tener dos direcciones “*fría*”

y “cálida” (“cold” & “warm” mediations respectivamente; para una revisión véase, García y Pintrich, 1994; Pintrich *et al.*, 1993; Sinatra, 2005).

Los apoyos de carácter frío, implican en este caso, facilitar que el niño active estrategias y procesos dirigidos a resolver “conjuntamente un problema”. Nuestra misión, en este sentido, es ayudar al niño a identificar sus dificultades, fijar metas y seleccionar los medios adecuados para afrontar y resolver los problemas identificados, además de propiciar autonomía en el procedimiento de resolución.

Por su parte, las mediaciones de carácter cálido suponen atender a los estados motivacionales y emocionales del niño a lo largo de todo el proceso. Nuestro objetivo es favorecer que los estados motivacionales, pensamientos y emociones que surgen durante el proceso de resolución de problemas faciliten la consecución de las metas que sean propuestas y nunca lo contrario. Estas ayudas, además, potencian el efecto de las “frías” (De Sixte, 2006; De Sixte y Sánchez, en prensa), por lo que no sólo son necesarias, sino también deseables, especialmente, ante trabajos que previsiblemente se alargarán en el tiempo, que suponen dificultad y una práctica deliberada (Ericsson, 1993). También son necesarias en aquellos trabajos que son de carácter rutinario, repetitivo y requieren un gran esfuerzo y, sobre todo, cuando se tiene, entre los grandes objetivos, el de promover la autonomía en el procedimiento de resolución de problemas como es en este tipo de situaciones de aprendizaje. Por último, entendemos que facilitan la posibilidad de un cambio en la manera de vivenciar la “dificultad”.

Este último aspecto tan propio de las ayudas cálidas es, entre otros, el que nos impulsa a desarrollar un planteamiento análogo para la atención y el asesoramiento a los padres de estos niños. En un momento inicial de su desarrollo, partimos de tres fases en el proceso de atención a los padres. Como se observa en la figura 1, en una primera fase nos proponemos que los padres se sientan escuchados (*escucha activa*) y “recogidos” respecto a la situación problemática que están viviendo. En una segunda fase, el propósito es ofrecerles información ajustada en relación a la dificultad que presenta su hijo/a (*principio de realidad y ajuste de expectativas*). Por último, en una tercera y fundamental, pretendemos identificar, de manera conjunta, *qué podemos hacer*, tanto para que puedan vivir esta situación de la forma más

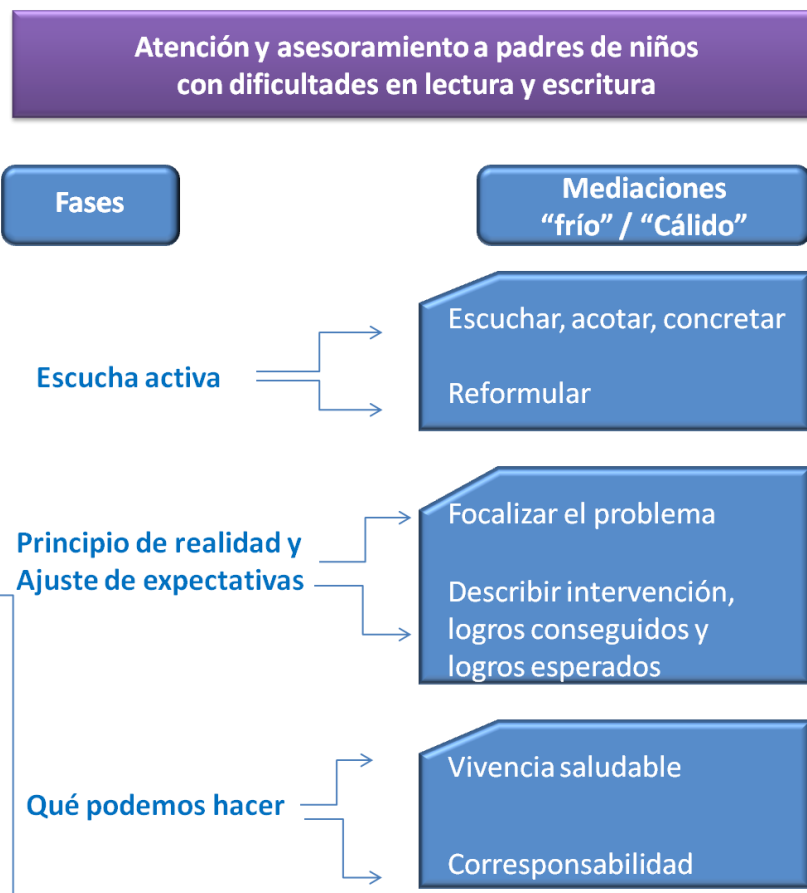


FIGURA 1. Fases y Mediaciones en el procedimiento de atención y asesoramiento a padres de niños con DALE.

saludable posible, como para que participen de forma ajustada en la compensación y/o mejora de las dificultades de su hijo/a.

En la fase de *escucha activa* recogemos las preocupaciones que los padres tienen respecto a la situación actual que viven con su hijo/a. Nuestra labor implica acotar y concretar dichas preocupaciones para facilitar el paso a su, normalmente, necesaria reformulación. No obstante, la experiencia que tenemos hasta el momento, muestra que los padres suelen tener un bagaje bastante amplio en la búsqueda de ayudas y/o soluciones que explica su visión delimitada del problema. La reformulación se hace necesaria entonces, de manera específica, en las ideas preconcebidas que suelen tener a la hora de entender de manera clara y ajustada, las dificultades que presentan sus hijos. Pueden llegar a pensar que se deben al hecho de no haber tenido las mejores condiciones en su desarrollo escolar, ó que “son vagos”, que “no prestan atención”, que lo saben hacer “cuando quieren”, etc.; esto es, no perciben con claridad

que su hijo tiene una dificultad importante. Si bien, aunque algunas de esas ideas implícitas pueden cohabitar con las dificultades, no siempre son la causa de ellas. Otros padres, por el contrario, llegan desbordados por la angustia, pues la percepción que tienen de su hijo/a está filtrada por la dificultad escolar que presenta, sintiéndose en ocasiones incapaces de ver lo que el niño/a puede hacer bien. Nuestra función por lo tanto es, paso a paso, intentar aplicar el *principio de realidad* y focalizar el problema, prestando atención a sus preocupaciones y, sobre todo, a lo que la investigación y la experiencia nos dice respecto a este tipo de dificultades y el modo en que deben ser abordadas. En definitiva, el ajuste al principio de realidad implica ayudar a los padres a valorar las dificultades de su hijo/e en su justa medida.

Según avanza este proceso, de manera intencionada, tratamos de propiciar que las *expectativas* de los padres, respecto a lo que pueden esperar de su hijo/a y de la intervención en este tipo de dificultades, se vayan ajustando. Esto supone entender que pueden continuar “esperando lo mejor de su hijo” y aceptar que la compensación y/o recuperación de este tipo de dificultades es lenta, costosa y a largo plazo.

Para ajustar las expectativas desarrollamos dos estrategias. La primera de ellas, según hemos descrito, consiste en *focalizar* el problema, de tal manera que no empañe la visión global de las competencias y características del niño (p.ej. se les solicita la explicitación de las cualidades y potencialidades que, de forma cotidiana, observan en su hijo/a). La segunda estrategia radica en *describir* nítida y explícitamente el procedimiento de intervención que se lleva a cabo con su hijo/a y, en consecuencia, lo que podemos esperar de él.

Se sientan ya las bases para que, conjuntamente, estemos en disposición de concretar *qué podemos hacer* (tercera fase recogida en la figura 1). Tal y como referimos en párrafos anteriores, esta concreción está dirigida a dos aspectos fundamentales, por un lado, a propiciar que la vivencia de las dificultades por parte de la familia se dé de una manera saludable y ajustada. Y por otro, buscar en qué medida este núcleo familiar puede participar del proceso de compensación y/o mejora de las dificultades del niño/a, atendiendo a todos los elementos implicados (“fríos” y “cálidos”), explicitando entonces, la necesaria *corresponsabilidad* en el programa de intervención.

Inicialmente solicitamos a los padres que describan *lo que hacen* (“frío”) y *cómo lo hacen* (“cálido”) cuando trabajan en casa con sus hijos estas dificultades. Podemos así,

identificar y valorar lo que ya están haciendo, y desde ahí, buscar conjuntamente qué aspectos se pueden mejorar. De las entrevistas desarrolladas hasta la fecha, observamos que en la medida en que los padres se ven reconocidos y valorados en sus esfuerzos, esto repercute en una mejor vivencia de la situación, reduciendo parte de la ansiedad y culpabilidad que, en no pocas ocasiones, traen consigo. Además, este reconocimiento, acorde con su esfuerzo y la realidad de la situación, favorece la asunción de un compromiso renovado que cristaliza inicialmente, en pautas de actuación concretas a llevar a cabo con el niño.

Creemos que cada uno de los pasos dados hasta llegar a esta fase del proceso de atención favorecen la activación en los padres de estados motivacionales y emocionales asociados con la creación de un compromiso con la fuerza suficiente como para sustentar la implicación y esfuerzo que se les solicita (Dilbelt y Kulh, 1994) a lo largo del tiempo. Su *deseabilidad y viabilidad* respecto a la resolución de la situación problemática que viven con su hijo/a se ajustan y, por lo tanto, el compromiso se hace más fuerte (Gollwitzer, 1990; Heckhausen, 1991). Este ajuste permite la operativización de pautas concretas de actuación en la interacción con su hijo/a; pautas de carácter motivacional y emocional y de tipo específico, según la dificultad lecto-escritora de cada caso. A modo de ejemplo, en cuanto a las pautas de carácter motivacional-emocional, se les suele pedir que a lo largo de la interacción, identifiquen y valoren cada pequeño paso que consiga dar el niño. Según el caso, contemplamos alguna de estas posibilidades: percepción de competencia “¡cuánto sabes ya!”, percepción de eficacia personal + expectativas de éxito “¡qué bien lo estás haciendo!, seguro que puedes hacer esto otro...”, expectativas de éxito “seguro que te va a salir muy bien y si encontramos alguna dificultad la resolveremos juntos”... (para una revisión véase De Sixte y Sánchez, en prensa). En cuanto a las pautas o instrucciones vinculadas a las tareas de lectura y escritura solemos recomendar, también según el caso, actividades ligadas a la Lectura conjunta (Sánchez, 1998) o juegos con los sonidos de las palabras (revisión sobre conciencia fonológica y lectura véase Rueda, 1993).

Desde la precaución de contrarrestar un efecto contrario al pretendido, es importante en este punto que los padres no perciban estos compromisos como una carga más que, en un momento determinado, puedan repercutir negativamente en la relación con su hijo/a. Por tal motivo, de nuevo hay que acudir al *principio de realidad* y ajustar las posibilidades y las expectativas.

En el cierre de la sesión realizamos una breve recapitulación de los acuerdos más importantes y los compromisos establecidos para terminar emplazando a los padres a una segunda cita en la que podamos revisar conjuntamente el estado de la cuestión.

REFLEXIÓN FINAL

Con el trabajo que presentamos a lo largo de estas líneas pretendemos llamar la atención sobre el vacío que detectamos en el ámbito de la atención a los alumnos con dificultades en lectura y escritura y, sobre todo, a sus familias, objeto fundamental de nuestra investigación. Es evidente que nos queda un largo camino por recorrer, en el que pretendemos, por un lado, identificar con mayor nitidez y profundidad las características que presentan estas familias y sus necesidades y, por otro, fortalecer el diseño del procedimiento de atención y asesoramiento propuesto.

El trabajo realizado hasta la fecha con los padres, junto con la experiencia acumulada en la intervención en niños con DALE, nos conducen a reflexionar en profundidad sobre el valor y la necesidad que tienen, de mediaciones o ayudas que aúnen aspectos cognitivos (*frías*) y motivacionales-emocionales (*cálidas*) en el afrontamiento y resolución de estas dificultades (aproximación muy al encuentro de los planteamiento subyacentes a la “Psicología Positiva”).

Por último, a la luz de la revisión realizada, no podemos dejar de reconocer los esfuerzos desarrollados por los distintos profesionales ligados a este campo de trabajo y dirigidos siempre, a atender a este tipo de dificultades. Si todos los implicados pretendemos mejorar dicha atención, no podemos obviar la realidad de que ésta continúa siendo insuficiente ó inadecuada. Tal vez ésta sea una reflexión que debemos plantearnos entre todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ciga, E. (2009) Auto-regulación académica y profesorado: estudio de una experiencia de formación. *Trabajo de Grado*. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Salamanca.

Cuetos, F. (2008) *Psicología de la Lectura* (7ª ed.). Wolters Kluwer Educación.

Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, Vol., 31 (1), pp. 3-23

- De Sixte, R. (2006). *Un Sistema de observación de las mediaciones emocionales en la interacción profesor-alumno. La estrecha relación entre cognición y emoción*. Colección Vítor, 178. Ediciones Universidad Salamanca. ISBN 84-7800-469-6.
- De Sixte, R. y Sánchez, E. (en prensa). ¿Qué procesos se movilizan con la ayuda de otros? Mediaciones “frías” y “cálidas”. *Revista de Aprendizagem e Desenvolvimento*.
- Denton, C.A., Anthony, J.L., Parker, R., & Hasbrouck, J. (2004). Effects of two tutoring programs on the English reading development of Spanish-English bilingual students. *The Elementary School Journal*, 104, 289-305.
- Dibbelt, S. y Kuhl, J. (1994). Volitional processes in decision making: Personality and situational determinants. En Julius Kuhl y Jürgen Beckmann (Eds.), *Volition and Personality. Action Versus State Orientation* (pp. 177-194). Hogrefe & Huber Publishers.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th., & Tesch-Roemer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406. Fernández
- Baroja, M. Fernanda (1989) *La dislexia: origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: CEPE
- García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications* (Vol. 3, pp. 127-153). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, Nueva Jersey.
- Gollwitzer, P. M. (1990). Action Phases and Mind-Sets. En E. T. Higgins y R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundation of social behaviour* (Vol. 2, pp. 53-92). Nueva York: The Guilford Press.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and Action*. Springer-Verlag.
- Hernández, Y.C. (2005) La formación de los instructores: Un estudio de las dificultades que experimentan en su formación. *Trabajo de Grado*. Dpto. de Psicología de evolutiva y de la Educación. Universidad de Salamanca.
- Jiménez Rodríguez, J. (2009) El efecto Mateo: Un concepto Psicológico. *Papeles del Psicólogo*, 2009. Vol. 30(2), pp. 145-15
- Jiménez, J.E., Guzmán, R., Rodríguez, C. y Artilles, C. (2009) Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de psicología*, vol. 25, nº 1 (junio), 78-85-
- Lewkowicz, N.K., (1980) Phonemic awareness training: what to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72(5): 686-700.
- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., y Cirino, P.T. (2006). The response to intervention of english language learners at-risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 390-398.
- Meyer, D. y Turner, J. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 107-114.
- Meyer, D. y Turner, J. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 377-390.

- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 315-341.
- Perry, N.E. y Vandekamp, K.J.O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33, 821-843.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. En W.M. Reynolds y G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol.7, pp. 103-122). Hoboken, N.J: Wiley.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W., y Boyle, R.A. (1993). Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. *Review of Educational Research*, 63 (2), 167-199.
- Rueda, M.I.; Sánchez, E. y González, L. (1990) "El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia". *Infancia y Aprendizaje*, nº9, 39-52.
- Rueda, MI (1995) *La lectura: adquisición dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú. 2003 (2ª edición, en 2003)
- Sánchez, E., Ciga, E., Mena, J. J., Rueda, M., García, E., García, J. R., et al. (2009). *The challenge to teach Self Regulated Learning: Difficulties teachers encounter in teaching dyslexic students*. Paper presented at the 13th Biennial Conference. EARLI 2009.
- Sinatra, G. M. (2005). The "warming trend" in conceptual change research: the legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 107-115.
- Stanovich, K. E. (1984). The interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental and educational psychology. *Remedial and Special Education*, 5(3), 11-19.
- Vellutino, F. (1979). *Dyslexia. Theory and research*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press
- Wise, B. y Olson, R.K. (1994) Using computers to teach spelling to children with learning disabilities. In Brown, G. & Ellis, N. (eds.) *Handbook of Spelling: Theory, Process & Intervention*. Chichester: J. Wiley & Sons.