



El papel de la Escritura y del Portafolio en el Autoconcepto Académico

Creative Writing and Portfolio's role in the improvement of Academic Self-Concept

Carla Silva, Alice Inácio, Luísa Carreira, Sandra Correia

AE Eng.º Duarte Pacheco

Resumen

La dislexia es una perturbación específica de aprendizaje que se traduce en imprecisiones en la lectura de palabras, ritmo lento y baja fluencia lectora. Los individuos disléxicos revelan, concomitantemente, dificultades en la expresión escrita, en particular en la ortografía, la sintaxis, la acentuación y la puntuación, así como una caligrafía confusa y poco organizada. El presente artículo, basado en un estudio de caso, aborda el portafolio y la escritura creativa como estrategias que apuntan a mejorar las competencias de lectura y escritura de un alumno disléxico del 9.º año de escolaridad, con un bajo autoconcepto académico, cuyo desempeño escolar era inferior a sus reales potencialidades cognitivas.

Palabras clave: autoconcepto académico, portafolio, escritura creativa, dislexia.

Abstract

Dyslexia is a specific learning disorder that implies inaccuracies in word reading, slow rhythm and low reading fluency. Dyslexic individuals simultaneously exhibit difficulties in writing, especially in spelling, syntax, accentuation and punctuation, as well as confusing and unorganized handwriting. This article, based on a case study, deals with the portfolio and the creative writing as strategies to improve the reading and writing skills of a dyslexic student from the ninth grade, with a low academic self-concept, whose academic performance was below his real cognitive potential.

Keywords: academic self-concept, portfolio, creative writing, dyslexia.

Introducción

La perturbación del aprendizaje específico con déficit en la lectura (dislexia) se traduce en imprecisiones en la lectura de palabras, ritmo lento y baja fluencia lectora, limitaciones comúnmente asociadas al déficit fonológico. Esta perturbación en la lectura es, en la mayoría de las veces, acompañada de dificultades en la expresión escrita (imprecisiones en la ortografía, errores gramaticales y de puntuación, escritura confusa y poco organizada). A pesar de que exhiben un nivel de inteligencia medio o incluso por encima de la media, los niños y los jóvenes que presentan esta perturbación específica de aprendizaje acaban por tener un desempeño escolar inferior a sus reales potencialidades cognitivas, pudiendo presentar aún bajos niveles de atención y

concentración. Tales dificultades en el aprendizaje pueden tener repercusiones emocionales significativas, incluyendo la disminución de la autoconfianza, el débil autoconcepto y las bajas creencias de autoeficacia, ya que se perciben como inaptos para alcanzar metas fácilmente alcanzadas por los pares. Estas creencias pueden conducir a la pérdida de motivación ante el aprendizaje académico.

El presente trabajo enfoca un conjunto de estrategias y metodologías implementadas con el objetivo de mejorar las competencias de lectura y de escritura de un alumno que fue integrado en el grupo objetivo de Educación Especial en el 7.º año de escolaridad. Este ha sido acompañado desde entonces hasta el momento presente, estando actualmente a punto de concluir el 3.º ciclo de la Enseñanza Básica. En este proyecto, que apuntaba al apoyo socioafectivo y pedagógico, estuvieron involucrados todos los docentes del consejo de clase, en particular las profesoras de Portugués, Francés y Educación Especial, y la psicóloga de la escuela.

La planificación de la intervención fue delineada en equipo multidisciplinario y estructurada en torno a las siguientes áreas: reeducación de la lectura y de la escritura (conciencia fonológica, conciencia fonémica, sintaxis, ortografía, puntuación y acentuación) y desarrollo socioafectivo (motivación, percepción de la autoeficacia, refuerzo de la autoestima y gestión de las emociones).

La metodología utilizada con el alumno, que incluyó la participación en el Club de Escritura Creativa y la elaboración de un portafolio en la disciplina de Francés, se centró en la enseñanza colaborativa. La intervención, basada en el espíritu inclusivo, se desarrolló en un clima de gran cooperación y se constituyó como un proceso dinámico de continuo diálogo y trabajo cooperativo entre todos los participantes en el proceso de enseñanza/compartir/aprendizaje, involucrando momentos de planificación, acción y reflexión conjuntas.

Dislexia: breve enfoque

Aunque la definición de dislexia no genere consenso ni sea universal, considerando que el alumno que dio origen a este artículo es disléxico, es importante aclarar el concepto. Nos limitaremos a algunos autores, en

particular Teles (2004), que aclara la dificultad en la discriminación y el procesamiento de los sonidos del lenguaje mediante la existencia de un déficit fonológico, o sea, la percepción de que el lenguaje está formado por palabras, las cuales, a su vez, están formadas por sílabas; las sílabas son formadas por fonemas, siendo que los caracteres del alfabeto representan gráficamente esos fonemas. En este entendimiento, la lectura agrupa dos procesos cognitivos distintos e inseparables: la descodificación grafofonémica y la comprensión del mensaje escrito.

Para Shaywitz (2008), en un enfoque similar, el primer nivel de lectura exige que el niño sea capaz de descodificar, mientras que el segundo requiere que se apropie de lo que descodificó. En este sentido, el déficit fonológico impide solamente la descodificación, no existiendo, por lo tanto, ningún déficit en las capacidades cognitivas superiores que permiten la comprensión, el discurso, la sintaxis y la semántica. Por consiguiente, una vez que la lectura y la escritura se reflejan, transversal y continuamente, en todos los ámbitos académicos, la existencia de dislexia afecta el desempeño de los alumnos. Teles (2004) va aún más lejos, al referir que la lectura constituye la clave que posibilita el acceso a todos los demás saberes.

En suma, la mayoría de las definiciones de dislexia comparte la noción de que los disléxicos son malos lectores y que cometen muchos errores ortográficos. Es también universalmente aceptado que estas dificultades específicas no resultan de déficit intelectual, ocurriendo, en la mayoría de los casos, en niños/jóvenes con inteligencia media o por encima de la media, cuyas condiciones contextuales favorecen el aprendizaje, pero que recurrentemente denuncian un bajo autoconcepto académico.

Autoconcepto académico

El autoconcepto puede ser definido como la percepción que el sujeto tiene acerca de sí mismo en las diversas áreas de su existencia (Pipa & Peixoto, 2011). Paralelamente, puede implicar el reconocimiento de aptitudes y competencias individuales en diferentes dimensiones de la vida, asociados a una mayor o menor autoaceptación (Faria & Fontaine, 1992). En efecto, en el autoconcepto global, hay que tener en cuenta la coexistencia de diversas dimensiones: la emocional, la física, la social y la académica (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, citados por Bilimória, Almeida & Simões, 2007).

Considerando más concretamente el autoconcepto académico, esto se puede describir como la percepción que el sujeto posee frente a sus capacidades académicas, la cual influirá en su rendimiento, su motivación escolar y su comportamiento en el contexto del aula (Henriques, 2009, citado por Gonçalves, s/d).

Efectivamente, diversos estudios apuntan a una conexión entre el autoconcepto académico y el desempeño escolar. Helmke y Van Aken (1995, citados por Bilimória, Almeida & Simões, 2007) refieren la existencia de una reciprocidad entre estas dos variables, es decir, un autoconcepto más elevado conducirá a una

mayor inversión escolar; a su vez, mejores desempeños académicos reforzarán el autoconcepto escolar.

A este propósito, Ireson y Hallam (2009, citados por Gonçalves, s/d) refieren también que los individuos con un autoconcepto más elevado tienden a ser más determinados y capaces en la superación de obstáculos y en la aceptación de desafíos.

Metodología

El artículo que presentamos, que constituye una síntesis del trabajo realizado por un equipo de agentes educativos junto a un joven disléxico, se inserta en la tipología del estudio de caso, ya que se ciñe al estudio detallado de una entidad educativa singular y de características muy particulares (Sabariego, Massot & Dorio, 2014). El método de estudio de caso, comúnmente utilizado en estudios de naturaleza cualitativa en el área de las ciencias sociales aplicadas, posibilita el estudio del objeto, es decir, del caso, en su contexto real/natural (Stake, 2009). De esta forma, se analizan los problemas concretos que existen en las escuelas, se delimitan estrategias y se plantean soluciones.

Para Yin (2015), la metodología del estudio de caso presupone que, primero, se defina el caso a estudiar (el asunto o tema a analizar); a continuación, se opta por el tipo de estudio (en el nuestro, se optó por un estudio de caso singular, lo que implicó que las docentes y la psicóloga se inclinaron minuciosamente sobre el mismo). Por último, se recurre, si es necesario, al encuadramiento teórico para seleccionar el caso concreto, planificar y proceder a la recogida de datos y estructurar la forma en que éstos serán analizados.

Según el mismo autor, el estudio de caso puede asumir tres vertientes distintas: exploratoria, descriptiva o explicativa, conforme a los objetivos que lo guían. Como anhelamos presentar un caso singular, la vertiente en que encaja es la descriptiva, la cual consiste en reunir, longitudinalmente, documentos, notas de campo, informaciones diversas, producciones escritas, síntesis descriptivas e informes que auxilian el entendimiento exhaustivo y global del caso en cuestión. En este marco, emergen varias concepciones sobre el objeto de estudio (Stake, 2009), lo que va precisamente al encuentro de situaciones que ocurren en el cotidiano escolar.

Nuestro estudio, que puede ser denominado, según Stake (2009), como un estudio intrínseco de caso, tuvo como base situaciones vivenciadas en nuestra escuela por un alumno con dificultades en la lectura y la escritura, que llevaron a que el equipo buscara nuevos procedimientos para hacer frente a los desafíos que esta situación nos planteaba (Duarte, 2008).

Hemos optado por una observación participante, ya que, como investigadoras, participamos de modo activo en todo el proceso de evaluación/planificación/intervención, interactuando con nuestro objeto de estudio (mediante intervenciones estructuradas en función de las necesidades manifestadas y de los objetivos a alcanzar). Inicialmente, procedimos a la recogida de información mediante múltiples fuentes de datos, en particular entrevistas al alumno y a la responsable de educación, pruebas estandarizadas y no

estandarizadas, observación en el aula, consulta de documentos que constaban en el PIA, rejillas de observación, informes y producciones del alumno, entre otras.

A la vista de lo sugerido por Meirinhos y Osório (2010), podemos todavía afirmar que nuestro estudio de caso nació de un problema, a partir del cual se definieron los siguientes **objetivos operativos**: potenciar en el discente el desarrollo de competencias y estrategias genéricas del proceso de lectura; mejorar su comprensión del lenguaje escrito; promover la utilización de las convenciones gramaticales y automatizadas en las composiciones escritas; optimizar el desarrollo de competencias y estrategias genéricas para completar composiciones; desarrollar la escritura creativa; favorecer la mejora de la autoestima y del autoconcepto académico. De esta manera, se identificaron unidades de análisis y se crearon/utilizaron instrumentos de recogida de datos.

Se procedió al registro y clasificación de la información a partir de las múltiples fuentes de evidencia. Posteriormente, se realizó la triangulación de la información para averiguar el grado de consecución de los objetivos trazados. Por fin, analizamos críticamente la problemática estudiada a la luz de los presupuestos teóricos que fundaron nuestro estudio.

Es de subrayar la importancia de la evaluación, esencialmente formativa, que siempre estuvo presente a lo largo del proceso de intervención educativa, bien en la retroalimentación constante dada al alumno, bien en la evaluación de las estrategias y metodologías movilizadas.

En síntesis, la presentación de este caso configura el resultado de un trabajo colaborativo y concertado, un reparto de prácticas fundamentadas en la observación participante y en la flexibilidad, en que la intervención, tanto a nivel de objetivos como de estrategias y metodologías, fue delineada en función de las necesidades educativas específicas del estudiante.

Trabalho colaborativo

En el sentido de Frade (2011), el trabajo de campo en la Educación Especial pasa por el establecimiento de una relación de proximidad entre docentes de enseñanza regular, docentes de Educación Especial y, añadimos nosotros, otros técnicos (en este caso, los psicólogos). Esta conexión profesional constituye la base de un trabajo que se pretende de calidad, cuyos pilares se basan en la confianza, el respeto y la aceptación del otro para el establecimiento de una asociación pedagógica. Este tipo de trabajo presupone, por un lado, un compartir de conocimientos y, por otro, una actuación en complementariedad.

Para Correia (2008), los profesionales de la educación deben privilegiar los ambientes sociales y actitudinales de ayuda mutua, donde las consignas son la "confianza" y el "respeto" recíprocos, características esenciales que facilitan el encuentro de estrategias, como la enseñanza cooperativa y el aprendizaje cooperativo. Estas estrategias refuerzan las áreas fuertes de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como el papel del

profesor de Educación Especial y del psicólogo, que trabajan más directamente con educadores, profesores y padres, con lo que se hace una participación más activa en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Esta relación de compartir debe comenzar con la definición de uno o más objetivos comunes, suficientemente fuertes para sostener la atención compartida.

La escritura creativa

Mancelos (2007) afirma que la escritura creativa, a pesar de considerarse un territorio de saber relativamente reciente en nuestra historia, es un fenómeno que, en realidad, siempre existió entre los escritores mediante el intercambio de experiencias y opiniones (cartas, tertulias, etc.). En el proceso de escritura creativa, para Figueiredo (2013), están subyacentes las dimensiones cognitiva y metacognitiva, asociadas a la planificación, producción y perfeccionamiento del texto, hasta llegar a su finalización.

Para Mancelos (2007), la escritura creativa ha crecido en popularidad, debido a su difusión en talleres de escritura, dinamizadas en espacios de mayor acceso al público en general (escuelas, bibliotecas o librerías). En estos talleres, de carácter esencialmente didáctico, se hace énfasis en la transmisión de técnicas, la experimentación y la exigencia, incentivando la adopción de actitudes de esfuerzo, disciplina y lectura de obras de renombre (Mancelos, 2010).

La escritura creativa pretende estimular la creatividad de los jóvenes. Es con ese propósito que, según Graça (2014), el docente deberá preparar actividades que permitirán a los alumnos el desarrollo de otras competencias a nivel de la escritura que podrán pasar por la ortografía, sintaxis y vocabulario. Para ello, continúa la autora, será importante poner a disposición de los alumnos diversos tipos de textos que deberán ser objeto de reflexiones metacognitivas y metalingüísticas al final de su construcción. Al ser realizada de forma lúdica, la escritura, a la par de los aprendizajes a ella asociados, estará también proporcionando a los alumnos momentos placenteros y de bienestar (Graça, 2014).

Construcción del portafolio: un ejercicio de autoconocimiento y de autoanálisis

Valadares & Graça (1998, referidos por Rodrigues, 2009) definen el portafolio del alumno como una colección organizada y debidamente planeada de trabajos producidos por éste a lo largo de un determinado período de tiempo, de forma a poder proporcionar una visión tan amplia y detallada como sea posible de los diferentes componentes de su desarrollo (cognitivo, metacognitivo y afectivo).

El portafolio es un instrumento que permite estimular el desarrollo de la reflexión, promover el desarrollo de competencias de investigación, percibir el aprendizaje adquirido durante un cierto período de tiempo y, además, documentar la evaluación. Se presenta, así, como una estrategia conjunta de reflexión y de evaluación en provecho del aprendizaje.

Como instrumento de evaluación, esta metodología podrá favorecer el desarrollo de la capacidad de

autoevaluación, ya que contempla una selección de productos significativos para el alumno, desde el punto de vista cognitivo o afectivo, ilustrativos de lo que, en un momento dado, ya es capaz de hacer.

A lo largo del proceso de construcción del portafolio, el alumno podrá comprender lo que es relevante, en particular, desde el punto de vista del profesor, para el aprendizaje. De este modo, progresivamente aumentará su nivel de intervención y de rendición de cuentas en el proceso de evaluación.

En el caso de Filipe, el aprendizaje de una segunda lengua puede suponer un exceso de exigencia, puesto que ya tiene que luchar para adquirir las competencias de lectura y escritura en su lengua materna.

Los estudios de Downey y Snyder (2000, citados por Dal, 2008) demuestran que los problemas en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) están directamente relacionados con las capacidades verbales y de escritura que el alumno demuestra en su lengua materna; de ahí que sea natural que el alumno disléxico evidencie problemas en el aprendizaje de la pronunciación de palabras extranjeras, problemas en interiorizar las estructuras sintácticas y gramaticales de la lengua, así como las correspondencias grafema-fonema. Además de estas características, está comprobado que la lectura de los alumnos disléxicos en la LE es lenta, siendo acompañada por dificultades en la expresión escrita y por una comprensión pobre de los materiales escritos (Dal, 2008). Esta dificultad mayor puede afectar el autoconcepto, llevando a una desmotivación para el aprendizaje.

Para Filipe, la evaluación por fichas de evaluación o pruebas escritas se convertía en una barrera difícil de transponer, conduciéndole al fracaso y a la sensación de incapacidad. El portafolio fue una estrategia que le permitió sentirse más libre y confiado a lo largo del proceso de aprendizaje de la LE 2 (Francés), permitiendo una evolución a su ritmo. Por consiguiente, se le dio a elegir al alumno construir un portafolio digital o en papel, siendo que el estudiante eligió la segunda opción. El portafolio contiene los siguientes separadores:

- *La phrase du jour* (en este separador, se pretende que, siempre que el alumno trabaje en el portafolio, escriba una frase relacionada con su día, su rutina o su estado de ánimo);

- *Je fais des copies* (en este separador, el alumno puede elegir un texto del manual o de cualquier fuente y copiarlo al dossier);

- *Mes moments de lecture* (siempre que el alumno lea un texto en francés, del manual o de otro soporte, coloca el título del texto, el lugar de donde lo retiró y da su opinión sobre lo que leyó);

- *Mes images de France* (el alumno hace una investigación de imágenes sobre los aspectos que le interesan, (monumentos, paisajes, gastronomía, etc.) y coloca las imágenes en el separador);

- *Mes travaux de recherche* (una investigación sobre aspectos de la cultura francesa);

- *Ma grammaire* (temas de gramática a elección del alumno, con ejemplos de frases/ejercicios);

- *Mon petit dictionnaire* (el alumno escoge las palabras nuevas que aprendió y compone un diccionario simple de Francés-Portugués);

- *Mes poèmes* (el alumno puede intentar redactar un poema de su autoría o recoger un poema de un autor francés);

- *Mon évaluation* (el alumno hace su autoevaluación del trabajo que desarrolló).

En cada uno de estos separadores, el alumno pudo trabajar libremente con el objetivo de contemplar a todos. Es de señalar que Filipe aprovechó el espacio del portafolio para hablar de sí mismo, de sus emociones y preocupaciones, en lengua francesa. Esto muestra que este instrumento fue una plusvalía para este joven, pues le permitió usar la lengua extranjera en la primera persona, exponiendo sus ideas. De hecho, el portafolio posibilitó un enfoque más afectivo del aprendizaje y, por lo tanto, más pertinente para el alumno, contribuyendo a su éxito. Es de destacar que el estudiante evalúa positivamente su trabajo, aunque cree que todavía puede mejorarse.

Filipe consideró, en su autoevaluación del portafolio, que éste le había ayudado en el aprendizaje de la LE, habiendo llevado a practicarla de una forma más desinhibida. La participación autónoma fue un aspecto considerado como una ventaja, así como el hecho de que este trabajo evidenciara el éxito y no los fracasos (la evaluación se efectuó de forma positiva). Siendo los portafolios archivos de aprendizaje que tienen como foco el trabajo de los alumnos y su reflexión sobre los mismos, esta herramienta constituyó una forma de el alumno autovalorizar el aprendizaje de la LE, sintiéndose más capaz y creyendo en sus aptitudes.

Participación en el club de escritura creativa

Este club, creado al final del año lectivo transato, comenzó a funcionar en el presente año lectivo con cerca de doce alumnos inscritos, con edades comprendidas entre los 10 y los 14 años (2.º y 3.º ciclos). Sus objetivos incluyeron el desarrollo del gusto por la escritura y la lectura, así como la creatividad, la imaginación y la sensibilidad, a través de técnicas de escritura diversificadas. Además, se pretendió promover también la autonomía del aprendizaje a través de actividades diversas, proporcionando lecturas expresivas variadas, fomentando el trabajo en grupo y dando a conocer autores/escritores de la Lengua Portuguesa.

Las actividades propuestas en este club integraron, por lo tanto, un componente lúdico y pretendieron desarrollar sobre todo competencias de lectura, producción escrita y oral en lengua materna, implicando al alumno en la construcción de su propio saber. La prioridad se dio a la variedad de las experiencias de lenguaje a través de una elección adecuada de tipos de discurso, de tipos de texto, de medios lingüísticos y de estrategias. A continuación se presentan algunas de las actividades realizadas: Acróstico «anatomía de un nombre», composición poética en la que cada verso comienza por una de las letras de la palabra que le sirve de tema, en este caso el nombre del alumno; Construcción colectiva de un cuento policial; Anuncio de sí mismo; Abecedario temático

(sentimientos/escuela); Noticias del verbo desaparecido; Escritura colectiva de una pieza de teatro; Representación teatral al público de la pieza escrita; Letra impuesta; Palabra obligatoria; Escritura asociada a imágenes, sonidos y olores; Lectura dramatizada del cuento «Como se hace color naranja», seguida de una experiencia sensorial; «Escribir con colores» a partir del poema de Camões «Verdes son los campos...»; Construcción de metáforas; Retrato chino; Número tira de palabra; Poema a la manera de «Urgentemente», de Eugénio de Andrade; Recital de poesía.

El joven Filipe se inscribió en el club, cuando supo de su existencia, al principio del presente año lectivo. Aunque hubo una gran diversidad, en términos de ciclo y de edades, el grupo funcionó siempre de forma muy cohesiva. Esto ha contribuido (creemos nosotros) para un cierto descompleje y puerilidad en la producción oral y escrita de Filipe, como se verificó en la utilización de expresiones de carácter más escatológico, siendo estas entendidas como manifestaciones de humor por los pares.

En realidad, el referido «descomplejo» en la escritura permitía a Filipe escribir casi mecánicamente sin necesidad de (en su entendimiento) planificar, reflexionar y/o organizar las ideas. Se afirmaba que estaba inspirado y escribía, aunque no siempre lo percibía lo que había escrito, no por el hecho de ser disléxico, es decir, debido al trueque común de fonemas con puntos de articulación cercanos, sino por la ilegibilidad de la escritura.

Sobre la producción escrita del alumno, debemos referir, como nota previa, que se ha revelado siempre muy desorganizado e incluso resistente al uso de un solo soporte, usando hojas sueltas o los cuadernos de miembros del club desistentes. En cuanto al contenido, puede decirse que no difiere mucho de las producciones de los demás colegas, a no ser por el hecho de ser más espontáneo y sin bloqueo. Después de haber trabajado varios temas, a lo largo de treinta y tres sesiones, el contenido estaba predominantemente centrado en tópicos que apuntan a la expresión de sentimientos a propósito de un objeto, color, poema, música, etc., lo que hizo que Filipe se sintiera como «un pez en el agua». Exceptuando las transcripciones de carácter más escatológico y pueris, predominan en sus textos una cierta tristeza y un gran deseo de liberación. A modo de ejemplo, presentamos el acróstico de su nombre (FILIPE):

Feliz en la vida,
 Infeliz en el corazón.
 Ligado con los sentimientos,
 Interesado en aprender,
 Pasión por creer
 En todo lo que venga.

En suma, la dislexia del alumno, en este contexto de la escritura creativa, nunca se reveló un obstáculo o bloqueo; por el contrario, de forma entusiasta, la escritura fluía, así como la creatividad, aunque no siempre era inteligible debido a la caligrafía y a su resistencia a pasarla a una versión digital como si escribir manualmente fuera una especie de terapia.

Consideraciones reflexivas

Tomando como punto de partida la reflexión de Frade (2011), que considera que el éxito del trabajo colaborativo resulta del empeño y de la calidad pedagógica/técnica de los agentes educativos implicados, reiteramos la idea de que, en un proceso de esta naturaleza, para alcanzar resultados más eficaces y eficientes, especialmente en la mejora del autoconcepto académico de los alumnos y en la edificación de sus proyectos de vida, la calidad de la relación pedagógica y de la relación entre docentes y técnicos son realmente determinantes. Haremos a continuación algunas consideraciones de índole general y particular sobre la evolución emocional y académica de Filipe, protagonista de este estudio de caso.

La intervención ha venido a resultar provechosa, y el alumno ha realizado progresos en el nivel de la lectura y de la escritura, en particular en el procesamiento fonológico, en la velocidad lectora y en la calidad y creatividad de sus producciones escritas. Se observaron también evoluciones en términos socioemocionales: mayor motivación frente al aprendizaje, mejoras en el autoconcepto y en la percepción de autoeficacia, fortalecimiento de la autoestima y refuerzo de la cooperación con el grupo de pares. Es importante subrayar que, a pesar de estar consciente de sus dificultades, el alumno encontró estrategias para lidiar con las mismas y pasó a valorar más sus áreas fuertes, habiendo ya establecido proyectos profesionales futuros.

En una fase inicial de la intervención, el alumno, a pesar de estar comprometido y disponible para el aprendizaje, evidenciaba dificultades graves en lidiar con la frustración, asociadas a un débil desempeño escolar en las disciplinas de Lengua Portuguesa y LE (Inglesa y Francesa). A veces, el sentimiento de impotencia ante el aprendizaje de las lenguas era tal que la desmotivación se instalaba en su espíritu, llevando invariablemente a la desinversión académica. Sus dificultades en la lectura y la escritura constituían un fuerte factor de inhibición y un bloqueo al aprendizaje de las lenguas, reflejándose también en sus emociones y en su comportamiento.

Filipe era un joven tímido, inseguro, triste, con altos niveles de ansiedad, dificultades para gestionar sus emociones, revelaba un débil autoconcepto, principalmente en el área académica, sentimientos de baja autoeficacia y una baja autoestima. Era reservado, misterioso, reflexivo y difícilmente compartía con alguien sus preocupaciones o temores.

Progresivamente, a lo largo de los tres años de intervención (habiendo, en el último, integrado el Club de Escritura Creativa y participado en la elaboración de su Portafolio de la Lengua Francesa), Filipe fue conquistando mayores niveles de autoconfianza y de realización académica y personal. A pesar de las dificultades en la lectura y en la escritura, fue logrando arreglar estrategias para manejarlas, siendo visibles mejoras significativas, sobre todo en la gestión del estrés y de otras exigencias psicológicas, en la gestión de las emociones y en el desarrollo de competencias relacionadas con la retención de los niveles de atención (muy útiles en la autocorrección ortográfica). Su

rendimiento académico ha mejorado en general, pasando a tener notas positivas en las disciplinas de lenguas.

En el curso del 3.º ciclo, también se hicieron notar progresos en las relaciones interpersonales con parejas y adultos: Filipe pasó a compartir con más facilidad sus opiniones, temores, dudas y estados emocionales. En este último campo (gestión emocional), el alumno encontró en el arte (dibujo, pequeños videos y escritura) una forma de exteriorizar, habiendo pasado a identificar, nombrar, reconocer y verbalizar sus sentimientos; ha logrado también encontrar, mayormente a través de la escritura, una forma de liberar sus tensiones y conflictos, siendo ésta la estrategia preferencial para calmarse y, consecuentemente, autorregular sus emociones. El hecho de que se le haya dado la oportunidad de leer sus textos en público (en las clases y en el club de escritura, para los colegas, profesores y psicóloga; en reuniones de padres o en fiestas de la escuela, para toda la comunidad educativa) ha contribuido también a mejorar sus competencias socioemocionales, la confianza en sí mismo y la capacidad de expresarse en público.

El discípulo reunió diversos textos que fueron producidos y compartidos en el club de escritura creativa de la escuela y en las clases de Educación Especial, habiendo expresado sentimientos de satisfacción personal con sus producciones, al punto de manifestar el deseo de un día escribir un libro de viajes. Sus dos mayores sueños son: graduarse en Biología y viajar por el mundo, conociendo nuevos lugares, animales y personas.

En cuanto al portafolio, elaborado en la disciplina de Francés, sus trabajos de investigación, elaborados a partir de sus intereses (temáticas elegidas e ilustraciones del propio), contribuyeron a mejorar su rendimiento en esta área disciplinaria y ayudaron a fortalecer su autoconcepto académico, generando sentimientos de gratificación y satisfacción personal y académica.

Terminamos con una frase de Filipe, producida en el club de escritura. Cuando su maestra le pidió que diera voz a la cometa de viento de Sebastião da Gama, él discursó así:

Aquí, atada con esta correa, a aturar a este niño a quien soy más un juguete que va a estropear... Sólo quería ver el mundo, volar por los cielos, sin rumbo, apreciar los bellos paisajes y, tal vez, volar hasta el espacio y viajar en una aventura sin fin o, al menos, hasta caer y volverme inútil y más nunca poder ver el sol.

Referências

- Bilimória, H., Almeida, L., & Simões, F. (2007). Auto-conceito, auto-regulação da aprendizagem e rendimento escolar: Análise das suas relações. *Psicologia e Educação*, 6(2), 45-59.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Dal, M. (2008). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. The Sage Handbook of Dyslexia. London: Sage Publications.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. *Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização*. *Revista Lusófona de Educação*, (11), 113-132.
- Graça, M. (2014). A escrita criativa como metodologia para a construção do texto poético (Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada). Universidade do Algarve.
- Faria, L., & Fontaine, A. (1992). Estudo de adaptação do Self Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psicologica*, (8), 41-49.
- Frade, C. M. (2011). *Ensino Colaborativo: clima de partilha* (Tese de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, Faculdade de Ciências Sociais.
- Gonçalves, C. L. (2013). *O Aluno e a Transição: Relação entre auto-conceito e atitudes face à escola* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Funchal.
- Mancelos, J. de (2007). Um Pórtico para a Escrita Criativa. *Pontes & Vírgulas: Revista Municipal de Cultura*, 2(5), 14-15.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação. Inovação, Investigação em Educação*, 2(2), 49-65.
- Pipa, J., & Peixoto, F. (2011). *Adaptação da Escala de Autoconceito Artístico para Estudantes do Ensino Secundário* (pp. 668-678). ISPA – Instituto Universitário/U.I.P.C.D.E.
- Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2014). Métodos de Investigación Cualitativa. In R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de La Investigación Educativa* (4.ª ed.) (pp. 293-328). Madrid: Editorial La Muralla.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia. Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida* (Coleção Referência). Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 1-23.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando... para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano Universitária.
- Yin, R. (2015). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos* (5.ª ed.). Porto Alegre: Bookman Editora.