

5. Tratamiento de las dificultades de aprendizaje

Autor: Jorge Rubén Lorenzo

Profesor Auxiliar

Cátedra de Estadística y Sistemas de Información

Escuela de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen:

En esta monografía presentamos algunas cuestiones relacionadas a la identificación de las dificultades de la lectura en la población escolar. Comenzamos exponiendo un modelo de desarrollo de la capacidad lectora y los posibles trastornos que se manifiestan en las diferentes etapas de la adquisición de esta capacidad. Luego se exponen diferentes alternativas para la intervención y el entrenamiento de la lectura en niños en edad escolar inicial.

Palabras Claves: trastorno lector, desarrollo de la lectura, intervenciones pedagógicas.

Comentario: Esta monografía fue escrita como una forma de divulgación de los resultados de un proyecto de investigación sobre los aspectos cognitivos básicos relacionados al aprendizaje de la lectura, el cual estuvo vigente desde el año 1999 hasta el 2006. Dicho proyecto estuvo radicado en el Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH); y dirigido por el autor.

Destinatario: se consideran posibles destinatarios de esta obra principalmente aquellas personas que actualmente están investigando en la temática. Sin embargo, también puede ser de utilidad para docentes de nivel inicial, especialmente aquellos interesados en ampliar su conocimiento sobre trastornos de aprendizaje en general y de lectura en particular. Otros destinatarios posibles son alumnos interesados en encontrar tema de

investigación para su trabajo final en carreras de grado como psicología o ciencias de la educación.

Nivel educativo: nivel inicial y superior, educación especial.

Identificación de las dificultades en lectura

La detección de niños con trastornos de aprendizaje, y en especial los que tienen dificultades para aprender a leer, ocurre cuando el niño se encuentra en el período de escolarización formal u obligatoria. La detección de estos casos raramente son clasificados como dislexias o retrasos lectores, puesto que esa tarea es encargada a los evaluadores clínicos (Siegel, 1999). Dentro de los sistemas educativos, existen nociones formales e informales de lo que se consideran los niveles de lectura aceptables. Tales nociones están atravesadas por la situación y los contextos particulares en los que se encuentra cada escuela. Muchas veces, los docentes no tienen noción de los resultados de las investigaciones o el estado de situación que caracteriza a otras disciplinas como la psicología, la neuropsicología, la psicolingüística, y otras más. Por lo tanto, es imprescindible que aquellos que nos desempeñamos en algunas de esas áreas, aportemos material de divulgación accesible y actualizado a quienes mantienen las primeras y más importantes interacciones con los escolares. Este último apartado tiene por finalidad cumplir con esa función, y por lo tanto está especialmente dirigido a los docentes, con la explícita intención de hacer conocer algunas cuestiones fundamentales del abordaje terapéutico del trastorno de lectura.

Diversos autores se han interesado en compatibilizar las nociones surgidas de las investigaciones sobre la adquisición de la lectura y el rendimiento esperado según el nivel de escolaridad. En tal sentido, los desarrollos teóricos de Spear-Swerling y Stenberg (1994), resultan de suma utilidad ya que estos autores han elaborado un modelo que integra aspectos de la psicología cognitiva y educacional, destinado a la toma de decisiones en términos de instrucción e intervención. Los autores describen seis etapas en la adquisición de la lectura, considerando el devenir evolutivo de esa habilidad. Lo destacado de este modelo es que hace explícitas las características de los lectores que no alcanzan a pasar a un nivel más avanzado de lectura, con lo cual es una herramienta de suma utilidad para la detección de trastornos específicos de lectura o

dislexias. De las seis etapas se comentaran las cuatro primeras, que corresponden a la etapa inicial del aprendizaje lector.

Etapa 1. Reconocimiento de palabras por claves visuales: se trata de la primera estrategia de lectura que utiliza el niño para establecer asociaciones entre ciertos elementos de la grafía y el significado de las palabras. En muchos casos esta estrategia se desarrolla y es aprovechada durante el período preescolar. La persistencia de este tipo de lectura define a los lectores no alfabéticos, quienes se caracterizan por notables deficiencias en el reconocimiento de palabras y más aún en la comprensión.

Etapa 2. Reconocimiento por claves fonológicas: se produce cuando el niño aprende a utilizar el alfabeto como un instrumento que define la manera en que se codifican los sonidos discretos del lenguaje. La lectura se apoya en el acoplamiento letra-sonido, y luego de extensa práctica en ese procedimiento se produce lo que Spear-Swerling y Stemberg (1994), han denominado *insight* alfabético, o la comprensión súbita de que los símbolos que forman las palabras escritas, pueden deletrearse como sonidos aislados, que debidamente acoplados dan como resultado la pronunciación del vocablo. Los escolares que alcanzan este nivel de lectura, pero no pueden superarlo, se han denominado lectores compensadores, dado que entienden la relación entre la ortografía y la fonología del lenguaje, aunque carecen de recursos para la automatización del proceso de decodificación; en consecuencia su comprensión de textos es pobre.

Etapa 3. Reconocimiento controlado: se produce cuando el niño puede balancear los procesos de reconocimiento visual de palabras con la recodificación fonológica. Es decir, es el debut de la estrategia ortográfica de lectura. Como todo proceso en ciernes, implica una redistribución de recursos cognitivos, que cuando es exitosa, permite pasar a un estadio más avanzado en la habilidad para leer textos. Los escolares que alcanzan esta fase pero no logran superarla son clasificados como lectores no automáticos, siendo exacta su capacidad de decodificación, pero carente de fluidez y velocidad. Su principal dificultad radica en el tiempo que le lleva activar en el léxico el significado del vocablo, con lo cual se deteriora su capacidad comprensiva.

Etapa 4. Reconocimiento automático: los lectores normales pasan en poco tiempo del reconocimiento controlado de palabras al reconocimiento ortográfico, haciendo pleno

uso de una estrategia ortográfica de lectura. Durante esta fase, el niño es capaz de articular los recursos cognitivos para crear un módulo especializado para la tarea de reconocimiento, que combina de manera organizada esos recursos, haciendo de dicha tarea una operación relativamente libre de errores. Asimismo, es capaz de hacer un uso completo de la información ortográfica para reconocer palabras, lo cual facilita la relocalización de recursos cognitivos para el proceso de comprensión. Esta relocalización de recursos no siempre es exitosa, de modo que es posible que algunos escolares sean buenos decodificadores aunque ese proceso requiera de un uso intensivo de los recursos cognitivos. Tal es el caso de los lectores retrasados en cuyo caso, la adquisición de la habilidad de reconocimiento automático es demasiado lenta y forzada a utilizar los recursos que de otra manera estarían destinados a la comprensión del texto.

A partir de la automatización del proceso de decodificación de palabras, el escolar está apto para procesar cadenas más amplias de sentido; de allí en más, la comprensión pasa a ser el eje cognitivo dominante. Teniendo en cuenta la habilidad para comprender lo que se lee, el tipo de lectura puede ser clasificado como a) Lectura estratégica, y b) Lectura muy habilidosa. La principal diferencia entre ambas radica en las aptitudes de comprensión. Los lectores muy habilidosos son quienes tienen capacidades más desarrolladas para el procesamiento de claves discursivas y contextuales; además, aplican más fácilmente sus conocimientos metacognitivos y son capaces de disponer más eficazmente de la información tanto del texto, como la que tienen almacenada en la memoria a largo plazo.

En el cuadro 4, se sintetizan los principales aspectos relacionados al modelo de Spear-Swerling y Stemberg (1994) sobre la adquisición de la lectura y su trastorno.

Tipo de lectura	Trastorno observable
Lectura muy habilidosa.	Ninguno
Lectura estratégica.	Lectores sub-óptimos: dificultades en los niveles de comprensión superior.
Reconocimiento automático de palabras.	Lectores retrasados: adquisición demasiado lenta de habilidades de reconocimiento de palabras. Comprensión lectora alterada.
Reconocimiento controlado de palabras. Capacidad de aplicar adecuadamente el código alfabético, conocimiento ortográfico incrementado.	Lectores no automáticos: reconocimiento de la palabra preciso pero no automático. Alterada la comprensión lectora.
Reconocimiento de las palabras por claves	Lectores compensadores: alterada la comprensión

fonéticas. <i>Insight</i> alfabético, comienzo de la etapa alfabética.	lectora y el reconocimiento de palabras.
Reconocimiento de las palabras por claves visuales (lectura logográfica). Fase inicial del aprendizaje lector.	Lectores no alfabéticos: muy alterada la comprensión lectora, y el reconocimiento de palabras.

En el cuadro de síntesis del modelo de Spear-Swerling y Stemberg (1994), se destaca un hecho fundamental: la lectura se vuelve estratégica cuando el reconocimiento de palabras deviene automático. Según los autores, desde ese momento en adelante la capacidad de comprensión de textos, es el vector que guiará al sistema cognitivo durante la lectura. Se desprende por tanto que el aprendizaje de la lectura en su periodo inicial, se basa en la localización de recursos cognitivos, para sustentar el proceso de descodificación automática de palabras; de allí que las alteraciones en esa capacidad fundamental, están marcadas por serios trastornos en la comprensión de texto.

La síntesis del modelo presentado merece un comentario, y es que los el trastorno lector se reconoce cuando se produce una detención en el avance del aprendizaje. El ritmo de adquisición de cada aprendizaje es único en cada niño, pero en general suele acompañar al conjunto de pares. Es importante entonces destacar que si bien las pruebas de rendimiento en lectura son importantes para determinar el nivel alcanzado, es necesario contar con información de los factores contextuales donde ese aprendizaje está teniendo lugar.

Intervención psicopedagógica

Lo dicho en el párrafo precedente es especialmente importante a la hora de planear una intervención psicopedagógica, dado que dislexia evolutiva es un trastorno específico de base lingüística, caracterizado por dificultades en la lectura de las palabras que se producen por un procesamiento fonológico inadecuado (Lyon, 1995). Nótese que el fenotipo conductual del trastorno disléxico puede confundirse muy fácilmente con un retraso lector, que son comunes en muchos contextos áulicos y que no representan patologías del lenguaje. Al reconocer que el mecanismo responsable del bajo rendimiento de los niños disléxicos, es puntual y acotado a las habilidades del procesamiento del fonema, se descarta que sea consecuencia de baja capacidad intelectual, deficiencias físicas, sensoriales o alteraciones emocionales, y tampoco es el resultado de instrucción inadecuada o insuficiente. Es por ello, que una de las primeras

cuestiones a determinar, es que el niño tenga o haya tenido una escolarización adecuada y no padezca de trastornos tales como déficits sensoriales no diagnosticados.

El debut de la lectura se asienta en la capacidad de decodificación fónica del estímulo escrito, lo cual exige de una habilidad lingüística fundamental que ha sido denominada conciencia fonológica, y refiere a la habilidad para detectar y manipular intencionalmente los fonemas de las palabras. Específicamente, la conciencia fonológica es requerida cada vez que se pide analizar un estímulo oral (palabra), para descomponerlo en los sonidos constitutivos y reorganizar esos sonidos en otros estímulos. Por ejemplo, contar fonemas en una palabra exige que el escolar utilice la conciencia fonológica para determinar cuántos fonemas la componen; esta es una tarea de análisis del estímulo acústico. La omisión de un fonema en una determinada posición exige igualmente la habilidad de conciencia fonológica, pero más allá del análisis inicial se requiere la capacidad de manipular una pequeña parte del estímulo acústico y la recomposición del estímulo resultante. Las tareas dedicadas al conteo y a la omisión de fonemas, han resultado medidas adecuadas para estimar el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica; además los resultados de numerosas investigaciones han mostrado que los niños y adolescentes con dislexia evolutiva presentan un déficit puntual en esta capacidad (Jiménez y Artiles, 1995). Como puede apreciarse, los problemas de lectura en los niños disléxicos no obedecen enteramente a un deterioro en los mecanismos cognitivos dedicados al aprendizaje de la lectura, sino a un trastorno sutil en la maestría necesaria para hacer concientes mecanismos normalmente funcionales en la percepción del habla. Existe evidencia que muestra que los niños disléxicos, cuando deben resolver tareas de discriminación fonológica, tienden a obtener resultados más pobres que los lectores normales (Godfrey, Syrdal-Lasky, Millay, y Knox, 1981; Werker y Tees, 1987; Brady, Shankweiler y Mann, 1983). No obstante, se ha señalado que esto no corresponde con deterioros del procesamiento auditivo, no al menos en el nivel periférico (Schulte-Koerne, Deimel, Bartling, y Remschmidt, 1999).

Se desprende de lo dicho que cualquier intervención dirigida a mejorar el nivel de conciencia fonológica es un pilar importante en la terapéutica del trastorno lector. Sin embargo, conviene señalar que la efectividad del entrenamiento en conciencia fonológica ha sido ampliamente probada cuando se trata de mejorar la lectura de niños en niños entre los 5 y 8 años. En estas edades, las ganancias en lectura son más robustas y consistentes cuando la conciencia fonológica se entrena con el apoyo visual de letras y pictogramas (imagen asociada a palabra). Sin embargo, se ha encontrado que el

entrenamiento en conciencia fonológica no ha conseguido mejorar la lectura de alumnos de mayor edad que presentan trastornos de lectura (Hernández-Valle y Jiménez, 2001; Kerstholt, Wim y Schreuder, 1994; Rueda y Sánchez, 1996). Estos resultados han sido expuestos en las conclusiones de un meta-análisis sobre estudios de intervención en lectura con niños con dificultades de aprendizaje, que sugiere que la conciencia fonológica es una habilidad importante para mejorar la lectura, pero no alcanza a otras funciones lingüísticas implicadas en esta capacidad. Estos hallazgos han sido consistentes incluso cuando se ha comparado los resultados de investigaciones realizadas en varios idiomas (Swanson, 1999).

Parece ser entonces que las intervenciones para mejorar la capacidad de conciencia fonológica, es el mejor camino para lograr que el niño disléxico o con trastornos de lectura alcance un mejor rendimiento. Según Ortiz González, Guzmán Rosquete y García Espinel (2001), la clave parece encontrarse en enseñar y promover actividades que puedan ser transferidas a otras tareas diferentes. En el estudio realizado por los autores, se comparó la efectividad de dos programas experimentales de entrenamiento fonológico con el programa general de lectura. Uno de los programas instruía la conciencia fonológica con apoyo visual de letras (CF), el otro programa de interés incluía entrenamiento en conciencia fonológica con apoyo visual de letras y percepción del habla (PH/CF). El estudio se realizó sobre una muestra de niños disléxicos con edades comprendidas entre los 9 y 11 años. Como característica general, este grupo de niños evidenciaba un empobrecido rendimiento en lectura de pseudopalabras. Los niños fueron asignados a los dos programas de entrenamiento, y se conformó un grupo control de disléxicos que no recibieron ninguna ayuda adicional más que su instrucción educativa general (GC). El diseño fue de medidas repetidas con dos condiciones experimentales de entrenamiento y una condición control sin entrenamiento. Todos los niños fueron evaluados, antes y después de la intervención en conciencia fonológica; las variables de interés fueron medidas con pruebas estándares para: a) Conciencia Fonológica, b) Percepción del Habla, c) Evaluación de los procesos lectores, d) Memoria de trabajo verbal. Los resultados indicaron que el entrenamiento en conciencia fonológica mejoró el nivel de conciencia fonológica, independientemente de que la intervención incluyera o no instrucción en percepción del habla. Sin embargo, quienes participaron del grupo PH/CF, lograron mejores resultados en lectura. La conclusión de los autores apunta a que el entrenamiento en conciencia fonológica alcanza mejores resultados cuando se apoya en diversidad de tareas.

Se entiende que la mejoría lograda cuando se incluyó en la intervención terapéutica el entrenamiento en la percepción del habla, se debió a que los escolares pudieron realizar una reestructuración de las representaciones de los vocablos en el léxico, diferenciándolos progresivamente. En este sentido, estudios evolutivos sobre el desarrollo del reconocimiento del habla muestran que existe un proceso de reestructuración léxica que evoluciona desde la palabra como un todo, pasando por las sílabas, hasta llegar al fonema; en niños normales este proceso culminaría entre los 7-8 años (Fowler, 1991). En el caso de niños con trastorno de lectura, se ha encontrado que aquellos que cursan con trastornos del lenguaje, no alcanzan el nivel fonémico en sus representaciones léxicas, por tanto las palabras aparecen representadas de manera más global y con poca diferenciación fonética, de este modo, el nivel de segmentación conseguido en las representaciones fonológicas es pobre y a consecuencia de ello la lectura no puede alcanzar su pleno desarrollo (Ortiz Gonzáles, Guzmán Rosquete y García Espinel, 2001).

Estrategias cognitivas para el entrenamiento en la madurez lectora.

Por lo que hemos visto hasta aquí, el escaso desarrollo de la conciencia fonológica, sumado a trastorno del habla, condiciona severamente la adquisición de la lectura. En los párrafos que siguen se expondrán algunas estrategias posibles para estimular el área lingüística en niños de edad escolar. Las tareas propuestas pueden utilizarse en niños normales como en aquellos que se sospecha que puedan estar en riesgo de padecer dificultades en la lectura. Una exposición más detallada de estas actividades pueden encontrarse en la obra de Jimenez y Artilles (1995).

Actividades para el área lingüística para niños de tres a ocho años.

1. **Repeticiones de series sintácticas:** el objetivo de la tarea es afianzar el área de memoria verbal inmediata en el dominio oral.

Actividades:

a) **Repetición de palabras:** esta tarea es recomendable en los niños más pequeños, ya que suele ser aburrida para los escolares de más edad. Para graduar las series a memorizar, antes de empezar conviene tener una medida objetiva de la capacidad de memoria inmediata del escolar. Con los niños más pequeños se puede empezar por agrupar series de palabras en categorías. Por ejemplo: se le pedirá que mencione elementos contenidos en una categoría amplia y de fácil acceso en la memoria semántica, como son los colores, las frutas, los animales. Una vez que el pequeño haya mencionado un número determinado dentro de la categoría, se le pedirá que repita la serie que ha conformado. Una alternativa a esta es la descripción de escenas pictóricas, en tal caso se le muestra al niño una escena (dibujo o fotografía), y se le pide que identifique tantos objetos como pueda. Luego, se retira la escena y se lo alienta a que repita aquellos elementos que nombró anteriormente. Una tercera opción, que combina la memoria con los procesos fonológicos es la invención de palabras. Para este ejercicio conviene tener listas de pseudopalabras graduadas en complejidad, ésta variable puede graduarse de acuerdo a la cantidad de sílabas de la pseudopalabra. El ejercicio comienza con la repetición de los ítems en pares asociados (v.g. nepro - sionen). Luego, se puede instar a los pequeños a que memoricen uno de los miembros del par, de tal modo que el experimentador mencione un ítem y el escolar repita aquel que esté asociado al mismo. Este ejercicio, es para niños mayores, ya que requiere que éste pueda articular la serie fonológica correctamente.

b) **Repetición de rimas:** con el apoyo de pequeñas poesías, estrofas de canciones y refranes se estimula al niño primero a la memorización. Luego la tarea puede complejizarse solicitando al niño que identifique la parte de las palabras que riman y sustituyendo alguna de esas palabras, sin que se pierda la rima. Si se quiere introducir niveles de complejidad mayor, se puede utilizar trabalenguas. Estos ejercicios apuntan al desarrollo de la memoria verbal y al manejo de los aspectos fonológicos propios del lenguaje oral.

2. **Identificación de parcelas constitutivas de las palabras:** el objetivo es desarrollar el área de la conciencia fonológica en el dominio oral.

Actividades

a) **Pronunciar correctamente palabras:** es común que algunas comunidades suelen manifestar un sociolecto que identifica al grupo de manera idiosincrásica. Esto por sí mismo no entraña impedimento si en dicho sociolecto están representados todos los sonidos propios del idioma. Pero en ocasiones, es necesario que los niños se deshagan de vicios fonéticos antes de iniciar ejercicios lingüísticos que requieran la identificación de parcelas mínimas del lenguaje. La tarea debe comenzar con un minucioso escrutinio del repertorio de palabras contenidas en el vocabulario del escolar, tratando de identificar aquellas que son mal pronunciadas. No es necesario que se corrija palabra por palabra, hay que tratar de identificar aquellas que más se alejan de la pronunciación correcta y entrenar al niño en su adecuada pronunciación. Si él puede corregir un grupo significativo de vocablos, es probable que el efecto del aprendizaje se generalice. Si bien esta recomendación actualmente es un tema de debate en el contexto de la diversidad lingüística, es un hecho que los textos escolares todavía no contemplan plenamente esa diversidad.

b) **Pronunciar correctamente palabras de difícil pronunciación.** Anteriormente se mencionó la aplicación de un ejercicio con pseudopalabras. Ahora, se trata de aplicar el mismo principio a palabras de difícil pronunciación. Una palabra de baja frecuencia y compleja articulación suele actuar como una pseudopalabra, pero se diferencia de ella en que una vez aprendida puede incorporarse al vocabulario del sujeto. Entonces conviene que ante palabras de este tipo, se ofrezcan significados alternativos, más sencillos, de modo que la incorporación al repertorio lingüístico se produzca por asociación semántica. Un juego interesante en este dominio es el apareamiento de palabras tales como: estrella – constelación; auto – transporte; oso – plantígrado; etc. La primera palabra opera como un anclaje en el campo semántico, la segunda palabra -que comparte el campo semántico pero supone un nivel de dificultad mayor- es la que se emplea para afianzar la pronunciación de parcelas más complejas, (v.g. secuencias de tres consonantes en *constelación*); también pueden introducirse nuevas palabras como en el caso del último par de palabras.

c) **Identificar sílabas, doblarlas e invertirlas:** la identificación de sílabas es uno de los aspectos centrales de la función de análisis y síntesis de los aspectos constitutivos del lenguaje. Antes de aplicar los ejercicios, conviene hacer explícito que las palabras pueden ser divididas en unidades menores llamadas sílabas, y que estas se pueden

combinar de distinto modo para formar otras palabras. Los primeros intentos de dividir palabras, deben hacerse con bisílabos, de modo que el niño adquiriera un conocimiento de base para adentrarse con otras palabras de tres o más sílabas. Las palabras pueden ser tomadas de relatos que previamente se leyeron para que las mismas tengan un contexto. Una vez que el niño aprendió a segmentar palabras en sílabas, se puede instar a que recompongan una palabra nueva a partir de las unidades obtenidas. Por ejemplo, se le puede pedir al alumno que divida la palabra SOMBRA, las parcelas obtenidas serán SOM y BRA. Luego, se le demostrará que esos segmentos sirven para formar otras palabras como SOMBRERO y BRAZO. Es conveniente que las sílabas obtenidas formen el comienzo de una nueva palabra, ya que así el ejercicio es el más sencillo. Se le enseñará al escolar a doblar la sílaba final de una palabra, para que de este modo aprenda a identificar el inicio y la rima en palabras de varias parcelas. Por ejemplo, se le puede dar palabras como PELOTA – ESPEJO – ERNESTO; el niño debe doblar la consonante final en cada una de estas palabras y componer una rima, por ejemplo: PELOTA – TA, “la PELOTA REBOTA”; ESPEJO – JO “El ESPEJO devuelve tu REFLEJO”; ERNESTO –TO “ERNESTO es muy APUESTO”. Este tipo de ejercitación es conveniente realizarlo con apoyo de textos infantiles, donde suelen estar presentes la rima y la aliteración. La inversión de sílabas solo se puede realizar con sílabas de composición Consonante - Vocal - Consonante, como SOL, LAS, CON, SIN, POR, SED, etc. A través de él, el niño va tomando conciencia de unidades contenidas dentro de la sílaba, que son los fonemas.

d) Identificación de fonemas, iniciales, finales y mediales: cuando el niño maneja con soltura los ejercicios anteriores se puede bajar un nivel más, para llegar a los fonemas. Al principio, se debe trabajar sobre unidades C-V. Por ejemplo, se le pedirá a los niños que identifiquen palabras que empiecen con PA, luego con BA, CA, TA, etc. Es importante que el escolar reconozca que hay un componente que no varía, el fonema /a/, este ejercicio debe repetirse comenzando con la serie de fonemas que conforman las vocales para pasar luego a las consonantes, primero se trabajará con las consonantes de mayor sonoridad, tales como /m/, /b/, /l/, /n/, etc.; y luego con las de sonoridad más breve /p/, /t/, /k/, etc. Como el sonido de estos fonemas es breve, para que los niños los identifiquen con facilidad es conveniente que se use la reiteración: /ppp/, /ttt/, /kkk/. La identificación de fonemas iniciales y finales, es más sencilla que los fonemas mediales,

de modo que conviene comenzar con los primeros, y solo cuando el niño es capaz de identificarlos correctamente, pasar a estos últimos.

3. Nutrir el vocabulario con nuevos términos: el objetivo es consolidar el área lingüística general.

Actividades:

La serie de actividades en este caso es variada, pero se pueden enumerar algunos ejercicios sencillos.

- a) Buscar sinónimos y antónimos de palabras claves tomadas de un relato sencillo.
- b) Describir objetos de la vida cotidiana y/o de uso frecuente en el aula.
- c) Buscar familias de palabras a partir de una palabra clave. Por ejemplo, se puede usar la palabra CORRER y derivar palabras de ella, esta tarea no debe limitarse a la búsqueda de palabras emparentadas semánticamente sino fonéticamente; así de la palabra correr se puede derivar palabras como: corregir, correo, etc.
- d) Formar frases con palabras sueltas. Se pueden dar series de palabras y alentar a los niños a que establezcan los nexos entre las mismas.
- e) Establecer las funciones de género y número en distintas palabras. Hay vocablos que cambian en función del género, por ejemplo CABALLO–YEGUA; y otras que lo hacen en función del número: MANÍ–MANÍES.
- f) Identificar los verbos en funciones de tiempo: pasado, presente, futuro. Este ejercicio es conveniente realizarlo cuando el niño ha incorporado correctamente los conceptos de tiempo en su vida cotidiana, de lo contrario se producirá más confusión que beneficio. Es apropiado introducir aquí, variaciones en función del número en algunos verbos: v.g. ESTUVO–ESTIVIERON.
- g) Todas las anteriores adquisiciones se deben capitalizar en el uso del lenguaje cotidiano. Para ello, es oportuno que el escolar pueda utilizar toda su riqueza expresiva en el relato de acciones reales o imaginadas, tarea esta que debe quedar a cargo de las actividades planteadas. Otra forma de estimular el lenguaje expresivo es enfrentando al niño con la tarea de describir objetos o experiencias; en este caso es conveniente que se impulse a la descripción con preguntas puntuales como: el dinero sirve para... dos objetos son iguales (distintos) porque... Por último, el lenguaje debe servir para canalizar adecuadamente las vivencias, los recuerdos, los sentimientos, etc.

4. Consolidar las funciones sintácticas. la sintaxis es un ordenador de la expresión lingüística, tanto para el hablante como para el oyente. Aunque se admiten variaciones dentro de ella, el infante debe aprender los límites de la misma, para que la información que quiera transmitir contenga lo esencial del mensaje. Para mejorar su función se debe trabajar principalmente al nivel de la frase.

Actividades:

- a) Adecuación del género y número. Anteriormente se vio que algunas palabras cambian en este sentido y aquí es donde se afianza ese conocimiento en parcelas con mayor carga de información.
- b) Uso de las relaciones causales. Para que el niño adquiriera la noción de relación causal, es conveniente trabajar sobre el nexa “*porque*”; para ello se pueden estructurar frases simples del tipo: *cómo porque tengo hambre; duermo porque tengo sueño*, etc. Una vez que el escolar maneja la causalidad en la construcción de frases, se pueden introducir las conjunciones <y>; <o>. Una vez que el escolar se maneja con soltura en este campo, conviene introducirlo en el empleo de los comparativos, y más tarde en los superlativos.
- c) Junto con las relaciones de causalidad se deben introducir también el uso adecuado de los posesivos y los demostrativos.
- d) Por último, todo lo anterior debe servir para que el infante emplee adecuadamente los nexos temporales, causales y comparativos en el discurso.

5. Consolidar la función semántica. El objetivo es lograr que el escolar sepa utilizar adecuadamente las palabras, en función de los conceptos que representan y establecer relaciones de clases entre familias de ellas.

Actividades:

- a) Estimular la capacidad de establecer palabras categoriales: Al concepto de color, animal, etc. se le pueden asociar palabras de uso cotidiano. Se busca que el pequeño comprenda primero que algunas palabras funcionan como atributos generales (categorías), y que en ellas se hallan contenidas aquellas que son de un nivel más concreto. Un ejercicio sencillo consiste en proponer que los alumnos mencionen “animales de cuatro patas”, luego construir una lista con ellos. Seguidamente se pide que mencionen “animales domésticos”, y así sucesivamente. Al final de la tarea se

relacionan los elementos que se repiten en las listas; con el fin de demostrar que el concepto que funciona como categoría es inclusivo de otros elementos. Una vez que el escolar aprendió a listar palabras incluidas en categoría determinadas, se los alienta a que pueda definir los conceptos con sus propias palabras.

b) Ampliar los significados que se les dan a las palabras: una de las características que tienen los vocablos es que su campo semántico suele ser amplio, y su significado depende de las constricciones que impone el contexto léxico. Por ejemplo, la palabra genio en el cuento de “Aladino y su lámpara mágica”, hace referencia a un personaje ficticio, pero si es puesta dentro de la frase “es un genio para las matemáticas”, alude a la capacidad extraordinaria de un sujeto para esa disciplina, y si se la inserta en otra frase como “tiene muy mal genio” su significado refiere a un personaje de mal carácter. En este caso conviene que se ejercite la capacidad de recontextualizar palabras de campos semánticos amplios. Se podrá aportar oraciones con una de esas palabras y pedir que los escolares armen frases diferentes a la que se ofrece de ejemplo, utilizando la misma palabra. Las palabras que sean escogidas pueden tomarse del vocabulario que normalmente se usa en el trabajo escolar. En el comienzo de la ejercitación es conveniente que se den abundantes ejemplos de cómo una misma palabra puede tener diferentes significados.

c) Estimular el uso correcto de una palabra dentro de un contexto: Así como las palabras pueden tener campos semánticos amplios, algunas veces es necesario enseñar el uso correcto de las mismas para no generar ambigüedades. Esto es particularmente aplicable al uso de los verbos irregulares, v.g. ido, anduvo, estuvo, etc. en el uso de oraciones condicionales.

Abordaje cognitivo de las dificultades de aprendizaje

El tipo de intervenciones psicopedagógicas que hemos reseñado en los párrafos anteriores, se refieren principalmente a estrategias sencillas para apoyar el aprendizaje de la lectura y estimular las capacidades de comunicación. En el apartado que nos ocupa, describiremos la manera en que es posible abordar las dificultades de aprendizaje en general y las de lectura en particular, en un marco cognitivo. Aunque las descripciones que haremos están más orientadas a un contexto clínico, es factible aplicarse en ámbitos educativos cuando se cuenta con un gabinete dispuesto para trabajar con el niño individualmente o en grupos pequeños.

Para comprender las dificultades de aprendizaje, la psicología cognitiva propone abarcar tres aspectos: la tarea, el niño y el entorno. El análisis de la tarea está pensado para determinar las habilidades necesarias para una actuación exitosa. Siendo el niño quien es identificado con un problema de aprendizaje, parte del análisis está dirigido a evaluar sus habilidades cognitivas, así como otras variables psicológicas relevantes. Finalmente, el aprendizaje tiene lugar en un contexto, y éste debe ser analizado también, pues es sabido que el rendimiento de muchos niños es altamente dependiente del entorno. Consideraremos más detalladamente estos aspectos.

La tarea: El aspecto principal de este punto es lo que se conoce como Análisis de Tarea. El objetivo es descomponer una tarea, por ejemplo la lectura comprensiva, en una serie más pequeña de subtareas, luego de lo cual se verifica en qué medida el niño puede realizarlas con éxito. El resultado final del análisis de tarea es un modelo explicativo de la función o proceso necesario para su resolución. En las áreas más importantes de la educación básica, esto es el aprendizaje de la lectura y las matemáticas, ya se cuentan con modelos empíricamente validados que facilitan notablemente la intervención pedagógica. En otras áreas más complejas, tal el caso de las ciencias naturales, el desarrollo de modelos de enseñanza avanza rápidamente. Dicho esto, no debe perderse de vista dos cuestiones de importancia; la primera es que cuánto más compleja la tarea bajo análisis, más complejo será el modelo requerido; en segundo lugar un modelo es una construcción teórica general, por lo cual no todos los casos pueden ser explicados por el modelo utilizado. Entonces, es necesario que quienes se dedican a la labor diagnóstica o terapéutica no adhieran ciegamente a los modelos propuestos ya que algunos casos individuales pueden aportar valiosos datos que ayuden a reevaluar los alcances de un modelo determinado.

Identificar las subtareas no es una cuestión sencilla, hay que proceder cautelosamente en el análisis y en la experimentación. Es de vital importancia destacar que los datos para el análisis de tarea comienzan con el estudio de poblaciones normales, esto es lo que determina qué procesos son los principalmente implicados y cuáles actúan de manera subsidiaria. Luego, la comparación de estos datos con los obtenidos de poblaciones de niños con dificultades, permitirá indicar donde reside el/los déficit/s en este último grupo en particular. El modelo propuesto por el análisis de tarea se convierte en un punto de referencia para saber cómo y en qué medida un escolar se aparta de lo normal o esperado. Por ejemplo, sabemos que la conciencia fonológica es

un proceso cognitivo fundante de la lectura y que esta habilidad se desarrolla plenamente entre los seis y siete años, edad en la cual el niño ya está escolarizado. Este dato nos ayuda a entender que un retraso en la adquisición de la lectura puede tener su origen en un desarrollo lento de la mencionada habilidad, lo cual en el contexto del análisis de tareas, podría resultar en un cambio oportuno de la rutina de enseñanza de la lectura en el aula.

Finalmente, debemos destacar que el análisis de tarea permite poner en evidencia procesos que se conjugan en la ejecución exitosa. Sin embargo, no confirma que existan relaciones causales entre dichos procesos. Retomando lo dicho anteriormente, tenemos que la conciencia fonológica es una habilidad indispensable para la adquisición de la lectura, pero el ejercicio sostenido de ésta contribuye notablemente a incrementar los niveles de conciencia fonológica.

El niño: de acuerdo al enfoque que hemos adoptado, la arquitectura cognitiva de un niño es un sistema plástico y en constante evolución. Los modelos cognitivos de desarrollo normal, permiten establecer los parámetros necesarios para poder contestar preguntas elementales, tales como: ¿utilizan los niños normales los mismos procesos que los niños con dificultades?, si es así ¿porqué son menos efectivos?, si no utilizan los mismos procesos, ¿cuáles son las diferencias? Puede verse que las respuestas que demos a estas preguntas, servirán para plantear correctamente los objetivos de una intervención. El análisis del sistema cognitivo debe realizarse a dos niveles; por un lado las estructuras y procesos generales y por otro, los procesos específicos. Se deriva entonces que los déficits que se puedan encontrar en el primer caso servirán para ponderar las dificultades de orden general, mientras que en el segundo, se ubicaría el estudio de los déficits particulares. Aunque esta división pueda parecer superflua, dado su matiz descriptivo, hay que tener en cuenta que un déficit en un dominio específico, puede ser la base para una deficiencia en el dominio general. En tal sentido, un niño que presenta un trastorno en la memoria operativa verbal de corto término, se verá en dificultades para desarrollar un almacén semántico adecuado y como hemos visto, ese almacén es de vital importancia para el desarrollo de varias capacidades lingüísticas.

Finalmente, es necesario considerar otros aspectos que afectan la actuación de los niños en distintas tareas. Uno de los más importantes es el motivacional. Es sabido que los niños con una historia de fracasos en tareas escolares pierden motivación hacia la misma, pudiendo generalizarse su efecto hacia la actividad áulica en general.

Asimismo, los niños con déficits de aprendizaje evidencian estrategias de ejecución pobres, que ejercen un efecto negativo sobre la motivación para aprender.

El entorno: entendemos al entorno como el contexto en donde interactúan el niño y la tarea. Comprenderlo es importante por dos razones; primero, puede que el entorno sea un factor decisivo que contribuya a las dificultades que experimenta un niño. De ser así, deben orientarse los esfuerzos para cambiarlo, o por lo menos, aminorar el efecto sobre el niño. Segundo, aunque el entorno no sea causa de la dificultad, se puede actuar en él para lograr que se torne lo más favorable posible para apoyar al niño con dificultad. Se entiende que cuando hablamos de entorno, estamos haciendo referencia tanto al aspecto físico como social. Sobre éste último no vamos a explayarnos, por razones de espacio, sin embargo en Dockrell y McShane (1997), puede encontrarse una amplia referencia al mismo.

La interacción: hemos reseñado brevemente los tres aspectos con los que el psicólogo debe trabajar al abordar las dificultades de aprendizaje. Puesto que cada componente puede ser analizado por separado, daría la falsa impresión de que efectivamente lo están. Por el contrario, el entorno puede ser el factor que permita, e incluso favorezca, un adecuado desarrollo de las capacidades del niño. Pero también puede ser causa de retrasos –a veces severos– del normal desarrollo. Considérese como ejemplo la mal nutrición, situaciones de abandono o violencia, etc. En otras ocasiones el entorno ejerce una influencia más sutil sobre el aprendizaje, nos referimos a la educabilidad de niños que pertenecen a minorías étnicas o grupos sociales en extremo desfavorables. Con respecto a esta última consideración Bravo Valdivieso (1995) hace el siguiente comentario: *“el retraso para aprender a leer de los niños de nivel socioeconómico bajo aparece estrechamente relacionado con insuficiencias del lenguaje... Para muchos niños el aprendizaje del lenguaje escrito requiere de un re-aprendizaje previo de un lenguaje oral más correcto pues de otra manera el reconocimiento de los fonemas, la decodificación de las palabras y la comprensión de un texto le son particularmente difíciles”* (página 23).

Comprender e interpretar las interacciones requiere siempre de un marco teórico donde conceptualizarlas, y la psicología cognitiva ofrece solo uno de ellos, de manera que es preciso que los profesionales de la educación y áreas afines puedan manejar un

lenguaje básico y común para intentar actuar apropiadamente en la diversidad que significa la escuela y sus alumnos.

Existen diversas actividades desde un abordaje cognitivo, que pueden ser enseñadas y entrenadas en los niños de tres a ocho años, y que sirven de apoyo a los procesos de aprendizaje en general y en la lectura en particular. En los párrafos que siguen, expondremos algunas tareas sencillas que aportan al desarrollo de diferentes aspectos del área cognitiva.

Reconocer y manipular los distintos conceptos de forma, tamaño, color y cantidad.

El objetivo es lograr que el niño adquiera las nociones básicas en los tres conceptos mencionados y facilitar la generalización a las actividades lúdicas y de la vida cotidiana.

Las actividades que pueden utilizarse son:

- a) **Forma**: conocer, emparejar y agrupar las figuras geométricas básicas.
- b) **Color**: diferenciar, agrupar, nombrar. Reconocer colores en objetos familiares y reproducir colores.
- c) **Cantidad**: diferenciar los conceptos de cantidad. Identificar esos conceptos en situaciones de la vida cotidiana. Fomentar el lenguaje usual para esos conceptos.

Clasificar objetos e imágenes manipulando uno o varios de los conceptos de forma, tamaño y color, según diversos criterios.

El objetivo es lograr que el niño asimile los conceptos como formas inclusivas, y generalizar la actividad de seriación y clasificación según los criterios aprendidos. Las actividades que pueden utilizarse son:

- a) **Clasificar a un criterio**: conviene comenzar con criterios unitarios, afianzando los ya aprendidos. En tal sentido, se les proporcionará a los escolares objetos geométricos y se les enseñará a clasificarlos por su forma. Una vez que el pequeño domina el concepto de agrupamiento, se alentará a que él clasifique los objetos según su tamaño, color, etc.
- b) **Clasificar a dos criterios**: siguiendo el método empleado en el caso anterior, se proporcionará un ejemplo de clasificación de este tipo con la finalidad de demostrar la manera de agrupar los objetos según dos criterios simultáneos v.g. de forma–color. Seguidamente se le pedirá al niño que imite lo realizado por el profesor, pero según los criterios de color–tamaño.

c) **Clasificar a tres criterios:** en este punto es conveniente que el niño domine los criterios de clasificación previamente expuestos. Si tal es el caso, se le pedirá que agrupe las formas geométricas según tres criterios inclusivos; para ello el docente podrá solicitar al escolar que forme conjuntos con, por ejemplo: triángulos amarillos grandes. Nótese que en este tipo de actividades, es fundamental la función ejecutiva, especialmente en la atención puesta en los criterios seleccionados. Este ejercicio en particular, sustenta la perspectiva de la multiplicidad de cualidades que poseen los objetos y situaciones de la vida cotidiana.

Representar objetos de manera gráfica, y reconocer las propiedades ausentes en la representación.

El objetivo aquí es que el escolar comprenda que las representaciones son abstracciones de los objetos reales, y que por ello, hay propiedades que no figuran en ellas.

Como actividad se puede tomar una figura geométrica tridimensional, (un cono o una pirámide) y una representación gráfica de la misma. Luego, puede pedirse que el niño reconozca la mayor cantidad de atributos en el objeto real, v.g. textura, peso, color, tamaño, temperatura, etc. Seguidamente, se le preguntará cuantas de las propiedades que nombró se hallan presentes en el dibujo. La función de este tipo de ejercicios es que el pequeño aprenda a reconocer las propiedades sensoriales de los objetos, y comprenda que las representaciones no necesariamente las contienen a todas. Con ello se intentará crear la conciencia de la función figurativa que mas tarde desempeñará un papel primordial en el dibujo expresivo.

Reconocer propiedades relativas de los objetos.

El objetivo es que el escolar aprenda que los objetos son comparables entre si en función de sus propiedades concretas, y que de allí se derivan los juicios relativos.

Como actividad se puede proporcionar a los niños objetos concretos y/o figuras de ellos, y alentar las comparaciones en función de sus atributos. Con dos objetos dados se puede pedir a los niños comparaciones relativas a una cualidad común, v.g. ¿que es más pesado un martillo o un cuaderno? A medida que se establecen las comparaciones apareadas, se puede ir interponiendo los juicios superlativos, v.g. de todos los objetos que vemos aquí en la mesa ¿cuál de todos es el más largo (pesado, alto, etc.)? A medida que se afianza la capacidad de juicios comparativos, es conveniente que se introduzcan preguntas sobre el fundamento de los mismos. Así podrá relacionarse los atributos de

los objetos a sus propiedades, v.g. los objetos de madera son más livianos que los de los de metal, etc. A medida que los niños aprenden todo ello, se puede incluir la función de los objetos y establecer distinciones al respecto, v.g. se puede pedir a los niños que agrupen los objetos según sirvan para: clavar, comer, limpiar, etc.

Realizar seriaciones utilizando propiedades de los objetos.

El objetivo es que el escolar aprenda a realizar series con respecto a los conceptos aprendidos. Las seriaciones más importantes serían:

- a) **Serie creciente–decreciente:** con los conceptos de mayor–menor, se pueden plantear ordenamientos según propiedades ya vistas, v.g. tamaño, peso, etc.
- b) **Serie inclusiva:** en estas series, se trabaja fundamentalmente el concepto de tamaño, en donde los elementos más grandes contienen a los más pequeños.
- c) **Serie de correspondencia:** este tipo de series son las más difíciles de asimilar conceptualmente por parte de los escolares más pequeños, pero con ejemplos sencillos se puede introducir el concepto. v.g. los zapatos “corresponden” uno a cada pie.

Los ejercicios propuestos intentan que el alumno pueda distinguir entre series ordenadas y las que no lo están, ordenar series según uno o varios criterios, completar series incompletas, construir series inclusivas o de correspondencia, etc.

Reconocer y emparejar figuras, simétricas, por cualidades que las distinguen.

El objetivo consiste en afianzar los conceptos de seriación vistos anteriormente. Los ejercicios propuestos en este apartado, son complementarios a los del anterior y pueden ser aplicados simultáneamente.

- a) **Emparejar dos mitades de figuras simétricas:** En este ejercicio se puede tomar figuras simples y dividir las en mitades, para que los niños se encarguen de reconstruirlas. Con este ejercicio se comienza a delinear la idea de izquierda derecha que más tarde será aplicada al trabajo con el cuerpo.
- b) **Formar pares ordenados:** Estos ejercicios están ligados a las series de correspondencia, la tarea es establecer pares de objetos que normalmente se complementan, v.g. niño–niña, copa–plato, etc. Sirven para fomentar la idea de que el agrupamiento serial no necesariamente se hace con elementos iguales.

c) **Emparejar inclusiones:** En este caso se trabajan las inclusiones en un sentido general, y este ejercicio va acompañado con el del punto anterior. Un buen ejemplo de este tipo de serie es el ubicar cada animal con su medio natural.

Situar las distintas partes del cuerpo en relación al eje vertical y horizontal.

El objetivo es que el pequeño aprenda que el cuerpo es un referente espacial. Se intentará fomentar los aspectos básicos del espacio egocéntrico, antes de pasar al espacio allocéntrico. Esto debe hacerse trabajando primero sobre las sensaciones cinestésicas y la dinámica de movimientos; luego se pasará a reconocer las partes del cuerpo de otra persona y finalmente dibujarlas en un papel. En todos los casos se trabajará en el eje corporal, mediante ejercicios como los siguientes:

a) Preparar al niño para que reconozca la mitad izquierda y la derecha del cuerpo.

Se le pedirá luego que señale una parte del cuerpo que está a la derecha (izquierda). Es importante que las correcciones que se hagan de los errores cometidos, apunten a la vivencia corporal y no sean meras explicaciones.

b) Preparar al pequeño para que conecte los hemicuerpos divididos por la línea media.

Las ordenes a seguir son del tipo: tocar la oreja izquierda con la mano derecha, levantar la mano izquierda y el pie derecho, etc. Una vez que el escolar maneja los conceptos en el eje vertical, se utilizarán ejercicios similares en el plano horizontal, v.g. señalar las partes que están por encima del ombligo.

d) **Finalmente, se introducirán los conceptos de adelante y atrás.** Primero, se asociarán las partes representativas de esos conceptos, v.g. la espalda está atrás y el ombligo está adelante. Luego se trabajará con el movimiento, “si las manos las ponemos cerca del ombligo, es porque están a delante nuestro...”

Situarse en el espacio con relación a distintos objetos.

El objetivo es alentar a los escolares a que reconozcan el espacio extracorporal o allocéntrico. Al igual que en el caso anterior, se comenzará trabajando conceptos elementales en referencia al propio niño. Los principales son, dentro fuera, cerca lejos y delante detrás; todos ellos se pueden trabajar mediante órdenes simples.

a) **Cerca – Lejos:** pararse lejos de la ventana, situarse lejos de la ventana pero cerca de una silla, señalar tres objetos que estén cerca (lejos), etc.

b) **Dentro – Fuera:** meter los lápices dentro del portafolios, sacarlos fuera, etc.

c) **Delante – Detrás:** colocarse unos delante de otros, señala los objetos que estén entre tu y la pizarra, etc.

Reconocer la posición de determinados objetos entre sí.

El **objetivo** es afianzar el concepto de espacio allocéntrico, eliminado la referencia al propio cuerpo. Como en el caso anterior, se puede pedir a los niños que sigan una serie de ordenes simples, de las cuales se halla eliminado el eje autoreferencial; v.g. vamos a colocar el lápiz encima del libro y el libro sobre la silla, vamos a poner la silla junto a la mesa (puede ser también, delante, detrás, encima, etc.); señalamos cuatro objetos que estén cerca entre sí, etc.

Realizar recorridos que impliquen las direcciones derecha izquierda delante detrás.

El objetivo es agrupar los ejes referenciales allocéntricos y egocéntricos. Los ejercicios mas utilizados para este objetivo, son los recorridos guiados mentalmente (que a su vez favorecen la imaginaria). En este caso se ubica a los alumnos en un lugar determinado de la escuela, y se les pide que describan mentalmente “cómo deben hacer para llegar a...” Aquí el alumno debe utilizar todos los conceptos referenciales aprendidos, describiendo el recorrido trazado. Suele ser de utilidad que el maestro anote las referencias dadas, para luego verificar en el terreno si las instrucciones ofrecidas son correctas. Esto suele actuar como una instancia de retroalimentación para corregir los conceptos equivocados en el escolar.

El proceso de evaluación.

Evaluar significa recoger información específica con un propósito determinado. Mediante este proceso se trata de identificar el perfil de potencialidades y necesidades de los niños, especialmente aquellos que estén en riesgo de dificultades de aprendizaje; en este sentido, todos los ejercicios descritos en el anterior apartado sirven como punto de referencia para una evaluación rápida en el mismo contexto de aprendizaje. La evaluación implica hipótesis de trabajo que deben ser confirmadas o descartadas con los datos obtenidos en relación al niño, la tarea y el entorno. Por las cualidades de las tareas mencionadas, se entiende que en este caso los procesos de evaluación se centran en el niño, por lo cual la atención dedicada a la manera en que éste se desempeña, nos

permitirá: a) Identificar la existencia de un problema; b) Evaluar la naturaleza de ese problema y c) Hacer un diagnóstico. En este último caso el diagnóstico no debe entenderse como una rotulación del niño, sino en el sentido de ver en que medida la severidad de la dificultad encontrada puede ser atendida en el contexto áulico; por ejemplo, los ejercicios de seriación y correspondencia evidencian mucha variabilidad en cuanto al logro en una misma población escolar, por lo tanto no debe entenderse como patológico el retraso de un niño en particular, si antes no se ha intentado alguna estrategia pedagógica para remediar dicho retraso.

Identificar la existencia de un problema: El factor decisivo para la identificación de un problema de aprendizaje debe ser siempre la actuación en el presente. Los problemas de desarrollo anteriores constituyen antecedentes útiles siempre que no se fundamenten en observaciones informales. En este sentido, conviene indagar a los padres, cuidadores y maestros con el fin de fundamentar la evaluación actual; no es conveniente basar la identificación de los problemas en datos pasados, puesto que ellos son difíciles de confirmar con certeza y en ocasiones, están teñidos de subjetividad que puede oscurecer el proceso. Los problemas de aprendizaje no tienen una única manifestación, estos pueden oscilar entre francos retrasos en el rendimiento académico, hasta comportamientos inadecuados en el aula. Las observaciones de los educadores que llaman la atención a los padres sobre problemas de atención, comportamientos inmaduros o dificultades para atender consignas, pueden oficiar de indicadores útiles que señalen que un niño tiene problemas de aprendizaje. Si esos primeros indicios sirven para confirmar la presencia de la dificultad, el paso siguiente es delimitar el alcance de la misma y el área en que tiene mayor incidencia. La siguiente tabla sirve para ejemplificar el problema de la lectura y los posibles niveles de indagación.

Localizar adecuadamente el problema es de suma utilidad para no caer en el error de señalar al niño como portador del problema, pero ello requiere que se considere adecuadamente el nivel de investigación. Por ejemplo, se puede detectar en un aula varios niños con dificultades en la lectura, producto de la implementación de un programa de aprendizaje inadecuado o de la falta de pericia de los docentes para aplicarlo. En ese caso, la intervención no incumbe al niño, sino a la organización escolar.

Cuando los padres y los maestros son sensibles al comportamiento del niño, son quienes primero detectan el problema. A diferencia de los padres, los maestros pueden

comparar la actuación del niño en situaciones grupales y conocen las especiales demandas educativas que aquel puede plantear. Sin embargo, ni los padres ni los maestros tienen criterios unificados para identificar los problemas de aprendizaje y esto conduce con frecuencia a dos situaciones indeseables: una es la no identificación de los trastornos; en el caso de los maestros, esto suele ser el producto de la excesiva tolerancia en la desigualdad del aprendizaje en grupos numerosos de escolares. Los padres con frecuencia esperan que el niño cambie cuando crezca o cuando pase de grado, etc. El otro problema es la excesiva identificación de dificultades de aprendizaje; esto se produce con frecuencia cuando ante el menor síntoma de fracaso o retraso, se procede a diagnosticar de manera apresurada sin las debidas consideraciones. Contra estas dos tendencias, se ha implementado un procedimiento conocido como *rastreo*. El rastreo en el campo de la educación especial, es un procedimiento que permite identificar a los niños que presentan un riesgo de problemas de aprendizaje. Se basa en la evaluación de un amplio grupo de niños, en donde se ponderan los principales factores predictivos del fracaso escolar y sus manifestaciones más frecuentes. Este no es un procedimiento personalizado y sus objetivos son encontrar variables generales, que posibiliten predecir el fracaso escolar. Cabe destacar que un procedimiento de rastreo solo es posible de realizar si la institución cuenta con un gabinete psicopedagógico, o profesionales afines a esa disciplina que asisten regularmente a la escuela.

Evaluar la naturaleza de ese problema y llegar a un diagnóstico: el proceso de evaluación normalmente implica una prueba formal de las habilidades cognitivas del niño, como así también de sus logros académicos. Mediante esas valoraciones se confirma si el desarrollo del niño se encuentra retrasado. En los contextos clínicos o educativos la evaluación cumple dos funciones adicionales: a) ofrece una base empírica para el diagnóstico diferencial, y b) establece áreas para la intervención. En esencia, el proceso de evaluación intenta detectar si existe una dificultad, de que dificultad se trata y cuales son sus causas. Se debe ser muy cauto con la utilización del diagnóstico ya que este nunca debe convertirse en un fin en si mismo. Los educadores no deben concebir que los niños con la misma categoría diagnóstica sean iguales en cuanto a potencialidades y puntos débiles, de hecho los niños pueden ser bastante diferentes entre sí, aún compartiendo el mismo diagnóstico. La evaluación debe conducir a la intervención y aquí debe quedar claro que mediante ésta el diagnóstico debería cambiar.

Es por ello que se subraya que en el ámbito de los trastornos de aprendizaje, cualquier diagnóstico es simplemente una hipótesis de trabajo terapéutico.

Como señalamos al principio, no es conveniente indagar solo en relación al niño, es necesario considerar el contexto donde éste se ubica ya que puede estar respondiendo a un sistema familiar o educativo que no satisface sus necesidades. La evaluación no se agota en el diagnóstico, sino que debe extenderse como una manera de controlar los progresos y evaluar el impacto de las intervenciones educativas. En ese sentido la evaluación ha de ser diagnóstica y prescriptiva. Así se protege al niño del encasillamiento dado que no se lo contempla como el único responsable del problema, sino que el problema se concibe como el resultado de la interacción dinámica de diferentes factores.

Cuando la evaluación se centra en el niño se pueden utilizar distintas herramientas, de las cuales las más comunes son:

a) **Test normativos:** estos proporcionan información acerca de donde se sitúa un individuo en relación con sus compañeros de igual edad en una habilidad concreta (v.g. vocabulario), o un logro (v.g. lectura). El principio básico de los test normativos consiste en definir un continuo de ejecución desde el nivel más bajo al mas alto. Las posiciones asignadas a un individuo indican que lugar ocupa ese individuo en el continuo. Aunque son una de las herramientas más importantes en la identificación de los problemas de aprendizaje, no aportan a la intervención, dado que las puntuaciones no proporcionan detalles acerca de cómo trabajar los procesos implicados en la dificultad. Una consideración importante en esos test es su confiabilidad y validez; de ser posible deberán emplearse pruebas que cumplan con esos criterios y siempre serán preferibles aquellas que hayan sido adaptadas a normas nacionales y por tanto cuenten con baremos locales.

b) **Test de criterio, perfiles de desarrollo y hojas de control.** Se relacionan con las destrezas requeridas para completar una tarea y utilizan un conjunto de criterios especificados con anterioridad para la resolución de la misma. Ayudan a identificar si un individuo posee o no alguna destreza o competencia particular y permite el análisis de patrones de error. Están diseñados para proporcionar indicaciones claras acerca de lo que el niño puede y no puede hacer, y ofrecen una guía sobre lo que se debe enseñar a

continuación. Uno de los puntos fuertes de las aproximaciones de criterio, es que permiten un análisis conceptual de los tipos de error que comete el niño. Los errores pueden ser vistos como un desajuste entre estrategias del alumno y la demanda de la tarea, y reflejan también el tipo de procesamiento de información que aplica el niño. Esta información es útil al momento de organizar la tarea para un niño que presente dificultades de aprendizaje, lamentablemente, en español todavía no hay un test de tales características para la lectura.

c) **Procedimientos observacionales o experimentos de enseñanza.** Se centran en el niño y en la interrelación de habilidades en una situación particular. Empleando el aprendizaje como técnica de evaluación, se puede utilizar un modelo test–enseñanza–test, como medio para medir la habilidad de un individuo para retener el contenido del material y para transferir a nuevas tareas los principios aprendidos. Uno de los inconvenientes que presenta este procedimiento es que al no existir un criterio externo, no se pueden generalizar las conclusiones obtenidas. Sin embargo, cuando los experimentos de enseñanza son práctica común en los establecimientos escolares, la casuística pasa a ser una fuente invaluable de hipótesis de trabajo.

d) **Otras aproximaciones en la evaluación.** Los instrumentos que evalúan la inteligencia o habilidades específicas, suelen utilizarse como medidas de valoración de los problemas de aprendizaje. Tales instrumentos aportan indicios de qué conocimientos y qué procesos son requeridos para resolver tareas específicas. En tal sentido, los valores generales de un test de inteligencia y los valores en las subescalas, son útiles para establecer la existencia de una dificultad, pero no sirve para ofrecer una explicación de la naturaleza del problema. Por otra parte, el cociente intelectual tal como lo miden las pruebas psicométricas, no ha demostrado ser estable durante el periodo escolar. Sin embargo su uso se encuentra extendido dado que es práctica corriente de algunos establecimientos escolares aplicar estas pruebas como rutinas de evaluación y cuentan con amplias bases de datos comparativas para los escolares. Aún cuando los puntajes de estas pruebas demuestran alguna utilidad, siempre son preferibles las pruebas de habilidades específicas.

Bibliografía

- Bravo Valdivieso, L (1995). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Brady, S. Shankweiler, D. y Mann, V. (1983). Speech perception and memory coding in relation to reading ability. *Journal of Experimental Child Psychology*. 25, 345-367.
- Dockrell, J. y McShane, J. (1997) *Dificultades de aprendizaje en la infancia: un enfoque cognitivo*. Bs. As. Temas de Educación, (Ed) Paidós.
- Fowler, A. (1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. In S. Brady y D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy* (pp. 97-117). Hillsdale, NJ: - Erlbaum.
- Godfrey, J. J., Syrdal-Lasky, A K., Millay, K. K., y Knox, C. M. (1981). Performance of dyslexic children on speech perception tests. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, pp. 401-424.
- Hernandez-Valle, I. y Jimenez J. (2001). “Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención?”, *Infancia y Aprendizaje* 24:379-395.
- Jimenez, J. y Artiles, C. (1995). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Madrid, Editorial Síntesis. Segunda reimpresión.
- Kerstholt, M. T.; Wim H. J. y Schreuder, R. (1994) Training in phonemic segmentation: The effects of visual support. *Reading and Writing* vol. 6 issue 4 pp. 361 – 385.
- Lyon, G. R. (1995): Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 45:3-27.
- Ortiz González, Guzmán Rosquete y García Espinel (2001). *Intervención Psicopedagógica en la Dislexia Evolutiva*. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna Tenerife. Enlace: <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/45/index.html>
- Rueda, M. y Sanchez E. (1996). “Relación entre conocimiento fonémico y dislexia: un estudio instruccional”, *Cognitiva* 8: 215-234.
- Siegel, L. (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: A perspective on Guckenberg vs. Boston University. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 4, 304-319.
- Schulte-Körne, W. Deimel, J. Bartling, H. Remschmidt (1999). The role of phonological awareness, speech perception, and auditory temporal processing for dyslexia. *European Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 8, No. 0, pp. 28-34.

- Spear-Swerling, L. y Stenberg, R. J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 2, 91 – 122.
- Swanson, H.L. (1999). Reading research for students with learning disabilities: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504-532.
- Werker, J. F., y Tees, R. C. 1987. Speech perception in severely disabled and average reading children. *Canadian Journal of Psychology*, 41, 48–61.