

Evaluar interviniendo, intervenir evaluando: una propuesta de actuación ante las dificultades del aprendizaje

*Antonio AGUILERA JIMÉNEZ
Isabel GARCÍA GÓMEZ
Universidad de Sevilla*

Resumen

Dentro del ámbito de la intervención en las Dificultades del Aprendizaje (DA) existe tal diversidad de propuestas y análisis teóricos que al profesional aplicado se le hace imposible adoptarlos sin reticencias si su meta prioritaria es resolver eficazmente los casos particulares que le llegan. En este trabajo presentamos la posibilidad de actuar desde la evaluación de la DA específica de cada caso, entendida ésta siempre como una configuración sujeto-contexto de características propias, y hacia una intervención principalmente educativa, integradora e interactiva. Llevado a la práctica, este modo de proceder consideraría al menos las siguientes fases: a) identificación del caso, b) descripción de la situación, c) valoración y explicación de la misma, d) actuación modificadora de los elementos problemáticos y e) revisión del proceso y de los resultados de la actuación. Se trata de un modelo en el que evaluación e intervención se entrelazan en una única secuencia de actuación y en el que se explicita la relación entre conocimiento teórico y práctica profesional.

Palabras clave: dificultades del aprendizaje, intervención psicopedagógica, orientación escolar, modelos de intervención ante dificultades del aprendizaje, evaluación dinámica

Abstract

The diversity of approaches in the field of learning disabilities is such that it is very difficult for the practitioner to accept any one of them without serious misgivings, specially if he/she aims at assisting the cases that he/she encounters. In this article we present the possibility of developing a treatment based on the specific learning disabilities of each case, within an educational and integrating framework. Learning disabilities are seen as

a specific subject-environment configuration in each case. In practice, this would entail at least the following phases: a) case identification, b) description of the situation, c) evaluation and explanation, d) treatment of problematic elements, and e) revision of process and results. It is a model in which assessment and treatment intertwine in a single sequence and in which the relationship between theory and practice are explicitly presented.

Keywords: Learning Disabilities, Psycho-Educational Treatment, School Counseling, Models of approach, Dynamic Assessment.

La actuación ante casos de Dificultades del Aprendizaje (DA) es un asunto complejo caracterizado por la falta de consenso y la diversidad de propuestas. Las razones para ello son variadas. Por una parte siguen siendo polémicos aspectos relativos a las DA en sí mismas, y por otra, se ofrece una amplia variedad de enfoques a los que poder adscribirse (García Vidal y González Manjón, 2001; Suárez, 1995; Kavale y Forness, 1995).

En relación con el primero de los problemas planteados (la polémica en torno a la conceptualización de las DA), aunque en algunos contextos se mantiene una concepción restringida de “*Learning Disabilities*”, desde el Informe Warnock (1987) existe cada vez más consenso en entender que un alumno/a tiene una dificultad de aprendizaje si tiene un problema para aprender significativamente mayor que los niños de su grupo de referencia, y que ello conlleva entender sus necesidades educativas especiales en términos de recursos y prestaciones que el Sistema Educativo debe poner a su disposición para satisfacerlas.

En cuanto al problema relativo a la diversidad de modelos de actuación profesional encontramos que suelen diferir en aspectos como: a) *qué evaluar* (rendimiento escolar, procesos psicológicos, contingencias contextuales, manifestaciones clínicas sintomáticas, etc.), b) *para qué evaluar* (elaborar un perfil del escolar, identificar su estadio evolutivo, determinar los déficit que presenta, describir sus problemas y clasificarlo en una categoría

diagnóstica, encontrar las causas remotas o actuales que explican las DA, determinar las ayudas que precisa, etc.), c) *cómo evaluar* (qué instrumentos y procedimientos emplear, tales como pruebas estandarizadas, evaluación basada en el currículum, evaluación dinámica, etc). Incluso encontramos diferencias en otros aspectos como: d) *quién* debe realizar la evaluación (es decir, cuál es el papel de los distintos profesionales que puedan estar implicados como el profesor/a, orientador/a, etc.) y e) *dónde* ha de llevarse a cabo (aula, gabinete del orientador, domicilio, etc.).

Las decisiones que se adopten respecto a todos y cada uno de los aspectos señalados son relevantes ya que, en la medida que guardan coherencia entre sí, contribuyen a conformar modos de actuación diferentes y legítimos ante casos de DA. Sin embargo, entre todos los aspectos citados, uno nos parece que tiene especial relevancia ya que es el elemento centran en torno al cual giran los demás. Se trata, a nuestro juicio del *para qué evaluar*.

En efecto, dependiendo de cuál sea la meta propuesta así serán los elementos objeto de evaluación, las técnicas y procedimientos a usar e incluso la interpretación que hagamos de los resultados (Mendoza, 2001). Así, la evaluación puede tener un objetivo: a) *epidemiológico*, cuando se concibe como un rastreo para identificar a los sujetos que presentan o puedan presentar un problema determinado a fin de establecer tasas de prevalencia o iniciar actuaciones preventivas.

b) *administrativo*, cuando se evalúa para determinar el tipo y grado del problema con el fin de conseguir prestaciones sociales o determinar una ubicación escolar adaptada. c) *investigador*, cuando lo que se pretende es entender la propia DA, su funcionamiento, sus dimensiones, su desarrollo evolutivo, cómo se adquiere, etc., o d) *de intervención*, lo que debe permitirnos seleccionar unos objetivos, diseñar procedimientos adecuados, secuenciar el plan de trabajo, evaluar los avances (o retrocesos) a lo largo de su desarrollo, etc.; en definitiva, determinar todos los elementos propios del currículum.

En un contexto profesional, esta última es la meta que más relevancia cobra. Es decir el objetivo del trabajo con los sujetos con DA es responder adecuadamente a sus particulares necesidades educativas determinando lo que va mal, buscando soluciones e identificando la mejor intervención a desarrollar.

Con este fin proponemos un modelo de actuación al que, con Suárez (1995), caracterizaremos como: a) *educativo*, no clínico, en el sentido de que la actuación se inserta en el marco escolar y curricular. b) *integrador*, en un doble sentido. Por una parte, como unión de orientaciones diversas de modo que, sin ser eclécticos, adoptemos una perspectiva teórica amplia. Por otra, integrador de la evaluación e intervención (Gredler, 1993) en un proceso único en el que ambas se van entrelazando y apoyándose mutuamente. c) *asequible* a los recursos típicos de un centro escolar normal. Esta característica hace también referencia a una opción por un modelo de colaboración entre los distintos profesionales (Suárez, 1995) d) *sistemático*, en el sentido de que no es una actuación intuitiva, improvisada o anecdótica, sino explícitamente planificada paso a paso y fundada en decisiones razonables y razonadas. e) *personalizador*, teniendo en cuenta la singularidad de cada caso y huyendo de ac-

tuaciones estereotipadas basadas en etiquetas f) *interaccionista* en cuanto a la etiología, en la medida en que contempla como posibles responsables del problema educativo tanto factores del sujeto como elementos del contexto g) *amplio*, haciendo objeto de evaluación no sólo los aspectos que van mal en el sujeto y en el contexto sino también a los aspectos positivos de ambos.

Planteados los principios acerca del tipo de actuación más pertinente, pasaremos a describir cómo desarrollarla. Aclaremos antes que no se presentarán procedimientos muy específicos de cada DA, sino una estrategia de abordaje válida para cualquiera de ellas y para la mayoría de las situaciones. No se trata tampoco de un modelo prescriptivo, sino que habrá de aplicarse con flexibilidad, aunque no es recomendable que los profesionales menos experimentados introduzcan muchos cambios. Las modificaciones aparecerán con la práctica diaria, siendo ésta la que los determine y no ocurrencias más o menos lógicas sobre el papel.

El proceso de actuación ante las dificultades de aprendizaje

Nuestra propuesta se desarrolla a través de una serie de etapas (ver figura 1) que son: a) *descripción* de la situación problemática, b) *valoración* y explicación de dicha situación y c) *actuación* transformadora sobre ella. En las tres, la evaluación y la intervención se van entrelazando. Se trata, además, de una secuencia que no es totalmente lineal, sino que en cualquier momento se puede volver a decisiones anteriores. Pasemos a describirlas, comenzando por un momento previo: *la detección e identificación del sujeto con DA*, y terminando con otro final: *la revisión y seguimiento del proceso seguido y de los resultados alcanzados*.

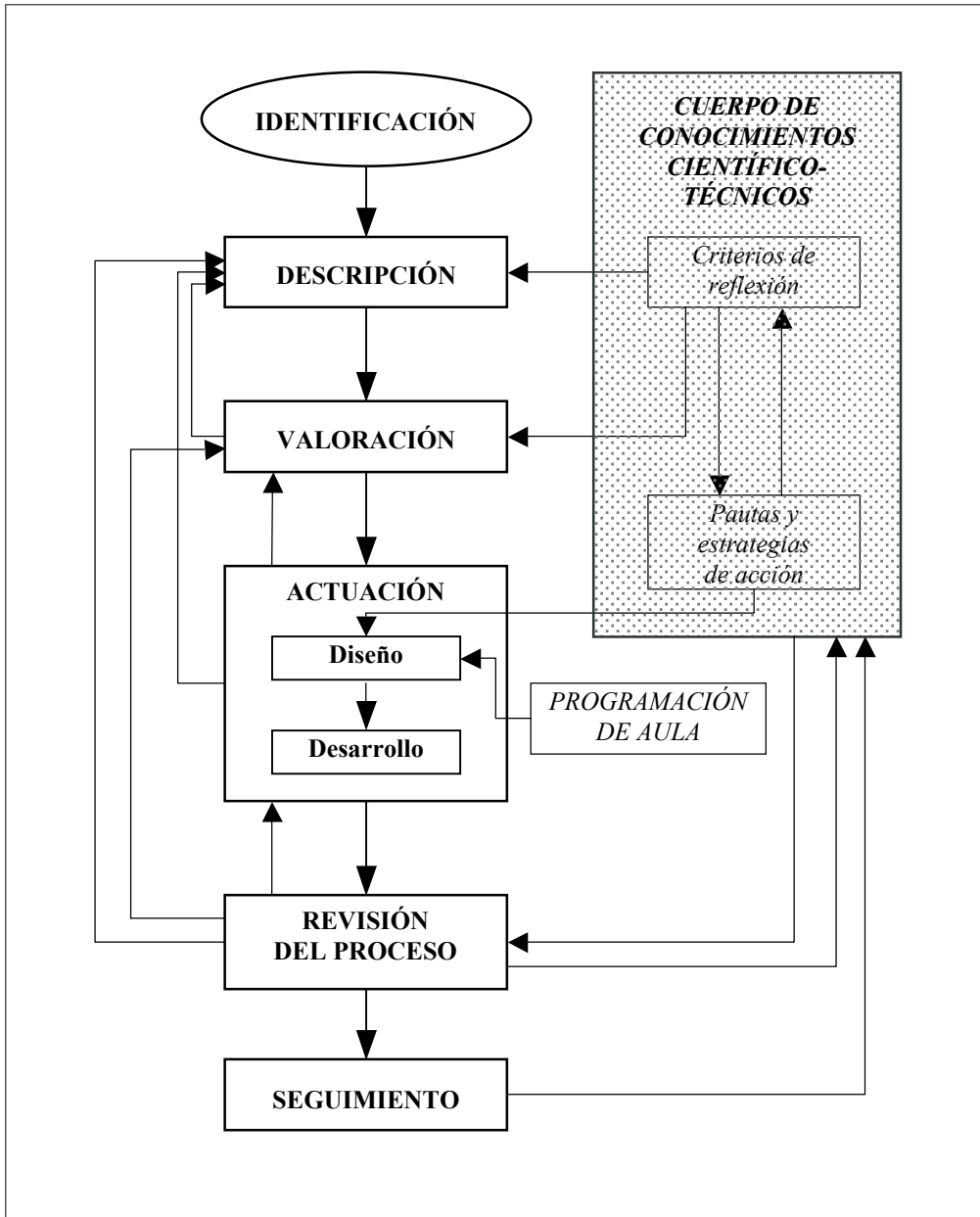


Figura 1. El proceso de actuación ante casos de Dificultades del Aprendizaje.

Identificación del caso

La detección de un alumno/a con DA es el primer paso para iniciar el proceso de actuación. Puede que sea una tarea que el especialista deba realizar desarrollando procesos de *rastreo*, aunque normalmente es realizada a través de la *observación* continua del alumno/a, bien en el aula por parte del tutor/a o alguno de los profesores/as, bien en el hogar por parte de sus padres. En este caso, serán los padres, el tutor/a o un profesor/a quien nos planteará el *motivo de la demanda*. Entendemos por tal la razón fundamental que se esgrime para estar preocupados con el alumno/a hasta el punto de pedir nuestra colaboración y puede incluir desde referencias a informes previos sobre el sujeto (por ejemplo “viene de otro colegio con un diagnóstico de dislexia y no entiende los libros de su nivel”) hasta expresiones breves e inespecíficas (“no sigue el ritmo de la clase”). En cualquier caso, siempre es interesante anotarlo, tan detalladamente como nos permitan los comentarios del remitente. A partir de ese momento el trabajo del orientador/a discurre a través de una serie de fases, cada una de las cuales tiene un objetivo concreto y un proceder más laborioso.

Fase I. Descripción de la situación

En esta fase debemos desarrollar el trabajo necesario para obtener información relevante acerca de la DA a la que nos enfrentamos, quién la presenta y en qué contexto aparece. Por tanto, *su objetivo es: a) recopilar información relevante acerca de las particularidades del alumno/a que nos ha sido remitido, b) definir el problema educativo que presenta y c) establecer los recursos con los que podemos contar.*

El punto de partida es el *análisis de la información que ya poseemos*. Tal información

puede proceder tanto de nuestro conocimiento previo del alumno y/o del centro como del estudio del motivo por el que el profesor solicitó la intervención del orientador.

Pero no toda la información disponible será siempre relevante para el caso y serán muchas las veces en las que nos parecerá importante algún dato que no conocemos, en cuyo caso habrá que gestionar cómo obtenerlo.

En efecto, una vez analizada la información pertinente que ya conocemos, debemos *determinar qué información relevante no poseemos y necesitamos*. Esta información debe referirse tanto al sujeto con problemas como a su contexto escolar y familiar y puede sintetizarse en los siguientes aspectos: a) Datos de identificación del sujeto, b) Historia evolutiva y médica, c) Historia escolar, d) Situación social y familiar, y e) Situación escolar actual. (Suárez, 1995, González Manjón, 1993).

Este último apartado tiene unas implicaciones de gran valor, pues en torno a él se realizarán evaluaciones posteriores más precisas sobre las causas de la DA y las correspondientes propuestas de intervención. En particular, será importante *dejar definido el problema educativo* que presenta, entendido éste como aquello que el profesor/a tiene previsto que todos los alumnos/as del grupo consigan y el sujeto en cuestión no logra. Una información especialmente relevante para ello y que debemos recoger en este punto es la que nos permita *determinar el nivel de competencia curricular* del sujeto en el área o áreas escolares problemáticas (Fernández, 1997). Y no sólo por establecer un nivel referido al individuo (una evaluación inicial), sino sobre todo por tener la referencia exacta de qué se le está pidiendo que realice y no consigue hacer. De esta forma, el *problema educativo* siempre quedará definido en fun-

ción de logros concretos que se persiguen en el contexto donde se encuentra el alumno.

Para que la información recopilada en toda esta primera fase sea la pertinente, deben existir unos *criterios que guíen la recogida de datos*: a) Debe tratarse de información que sirva para los objetivos señalados a esta fase, es decir, no nos interesa todavía indagar directamente sobre las causas ni sobre la intervención, aunque sean las metas hacia donde nos dirigimos. b) Debemos dar prioridad a la información actual sobre la del pasado. c) Prestaremos también mayor atención a la información escolar que a la extraescolar. d) Buscaremos tanto información estándar, común a todos los casos e independiente de cuál sea el motivo de la consulta, como específica del que nos ocupa. e) Por último, debemos cuidar también que la información esté referida tanto a los puntos débiles como a los puntos fuertes del sujeto y del contexto.

Una vez que hemos concretado la información que necesitamos, debemos *decidir cómo la vamos a obtener* y esto incluye tomar decisiones sobre tres aspectos: a) *Las fuentes* a las que vamos a acudir, que pueden ser personas (padres/madres, profesores/as, compañeros/as, etc.), documentos (expedientes anteriores, calificaciones, informes, cuadernos, etc.), lugares y situaciones (el aula, el recreo, clases, exámenes, etc.). b) *Los procedimientos* de recogida de la información, (observación, análisis de documentos, entrevistas, pruebas, etc.). Y c) *los instrumentos* que vamos a necesitar (escalas de observación, cuestionarios, tests, exámenes, etc.)

Otra tarea previa a la recogida efectiva de la información es *decidir cómo la vamos a organizar* para economizar tiempo y recursos. Este es el momento de concertar las entrevistas, señalar fechas, distribuir las tareas,

preparar el material y demás gestiones que sean necesarias. Aunque habrá información que compete al orientador/a obtener, compartir esta primera recogida de información con familiares y profesores/as es ya, de alguna manera, un modo de actuar sobre la situación problemática de forma que, desde esta primera fase es posible y deseable mantener vínculos entre la evaluación y la intervención.

El *resultado final de esta primera fase* debe ser, como decíamos, triple: a) Proporcionar una idea general del caso basada en las características relevantes del sujeto. b) Elaborar una definición lo más precisa posible del problema educativo al que nos enfrentamos. Y, c) obtener una relación de los recursos disponibles para hacerle frente, tanto materiales como personales y organizativos.

Fase II. Valoración del problema educativo

Si en la fase anterior abordábamos el “análisis de la realidad”, lo que en esta segunda nos proponemos es emitir un juicio profesional de la misma, especialmente en lo relativo al “problema educativo” que ya habíamos dejado definido. Esta fase, por tanto, consistirá en desarrollar el trabajo necesario para explicar el problema de aprendizaje.

Una vez más, debe quedar claro *qué información buscamos*. a) Nos interesa encontrar *variables que inciden en el problema educativo* tanto provocándolo o contribuyendo a su establecimiento como ayudando a su superación; estos últimos son de especial importancia de cara a la intervención (Kronick, 1988). Buscaremos estas variables tanto en la naturaleza de la tarea-problema como en el alumno/a que presenta la dificultad y en el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje (p.e., ante una dificultad de comprensión lectora debemos

considerar el efecto de variables tan dispares como el tipo de texto, el conocimiento del alumno/a sobre las diversas estructuras textuales, la situación de lectura en que se hace la evaluación, la metodología de enseñanza de la lectura recibida o la utilidad que se le da a la lectura en el aula). b) Los factores causales que nos interesan se refieren a variables que *actualmente* inciden en el problema y son modificables, y no a aquellas causas remotas en el tiempo (p.e. anoxia en el parto o inadecuadas experiencias tempranas) o lejanas a nuestras posibilidades de intervención (p.e. privación sociocultural o lesión cerebral) que van a resultar, de hecho, inmodificables en nuestro ámbito y momento de actuación. En nuestra opción resultan de mayor interés otras variables intermedias que, aun siendo consecuencia de las causas remotas, sean las que actualmente actúan sobre el problema y resultan modificables.

Obsérvese que para el desarrollo de la labor que nos exige esta fase tenemos *una gran necesidad de conocimientos teóricos* (sobre las personas que aprenden, sobre las tareas escolares y sobre los contextos de desarrollo y aprendizaje), de manera que sin tales conocimientos no podríamos llevarla a cabo con calidad suficiente. Así, la valoración de la realidad que en esta fase debemos hacer nace del contraste entre los elementos definitorios de ésta (conocidos por la fase anterior) y los conocimientos teóricos acerca del problema en cuestión junto con los criterios de la perspectiva básica del orientador/a.

Para desarrollar esta fase un primer paso es el *análisis del problema educativo* que definimos en la anterior. Se trata de revisar todos los aspectos que conocemos por nuestro bagaje teórico y nuestra experiencia como posibles factores relacionados con él, factores que hemos de buscar en la propia naturaleza de la tarea, en las características del alumno/a

con la DA y en el contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En relación con la tarea en que aparece la dificultad de aprendizaje habrá que determinar los elementos de que se compone, la secuencia de operaciones a realizar para llevarla a cabo, las dificultades objetivas que presenta y las exigencias que plantea a los estudiantes en general (Dockrell y McShane, 1997); un procedimiento que puede resultar útil en esta labor es el *análisis de tareas* (Resnick y Ford, 1981). Igualmente habrá que determinar en qué paso o pasos de dicha secuencia parecen estar produciéndose los errores particulares de este caso.

Respecto al sujeto que presenta la DA, los factores explicativos que debemos dominar desde un conocimiento teórico profesional tienen que ver con los procesos cognitivos (atención, memoria, ...) y metacognitivos (metaconocimientos, autorregulación) necesarios para realizar las tareas, con su repertorio de conocimientos previos relevantes y con las variables afectivas y motivacionales (autoconcepto, atribuciones, ansiedad, ...), valorando tanto sus puntos fuertes como sus limitaciones. Determinar estas características en el sujeto nos llevaría a conocer lo que tantas veces aparece denominado como su *estilo de aprendizaje y motivación para aprender*.

Las variables de contexto que pueden resultar relevantes suelen afectar al contexto familiar, pero sobre todo al escolar. En el contexto de aprendizaje hemos de identificar los elementos curriculares que colaboran a la aparición de la dificultad así como aquellos otros en los que podemos apoyarnos para una intervención que responda a sus necesidades educativas especiales. Un ejemplo de este tipo de factores podría ser el de la "metodología de enseñanza": si encontramos que a un alumno que no consigue leer palabras largas está recibiendo una enseñanza de la lectura

con un método global, podremos lógicamente suponer que esta variable está contribuyendo a mantener su problema, y que introducir claves de métodos fonológicos puede ayudar a obtener un mejor resultado en lectura.

Tras este análisis cabe realizar un *segundo paso*: la valoración del grado y modo en que cada una de estas variables están implicadas en el problema. Para ello debemos detenernos en el *diseño y/o uso de instrumentos y procedimientos de evaluación* adecuados.

Para ello se hace recomendable huir de las limitaciones de las pruebas estandarizadas (Campione, 1989; Jitendra y Kameenui, 1993; Lidz, 1987, 1995; Vye, Burns, Delclos y Bransford, 1987; Freeman, L. y A. Miller, 2001) y optar por procedimientos de *evaluación dinámica*, cuyas señas más destacables son (Lidz, 1995): a) *El evaluador/a desempeña un papel activo* perdiendo la neutralidad característica de la aplicación de los tests psicométricos; b) *El evaluador/a interviene* para intentar mejorar la ejecución del sujeto, de manera que la forma misma de actuar del alumno/a cuando se le está ayudando se convierte en herramienta diagnóstica; c) *El evaluador/a mantiene con el alumno/a una relación de colaboración* y, por tanto, también de intervención; y d) *Se evalúan más las posibilidades de cambio* que la ejecución actual del alumno/a en la tarea.

Existen diferentes modos de realizar la evaluación dinámica: el diseño *pretest-entrenamiento-postest* del aprendizaje mediado (Feuerstein, Rand y Hoffman, 1979; Budoff, 1987), proporcionar ayudas graduadas (Ferrara, Brown y Campione, 1986), comparar la ejecución en situaciones estándar con situaciones dinámicas como pedir al sujeto que verbalice sus pensamientos y justifique las decisiones que va tomando mientras realiza la tarea (Carlson, 1992), uso de instrumentos específicos como el *Serial-Think Instrument*

(Tzuriel, 2000), etc. (para una revisión ver Saldaña, 2001).

Otra estrategia de evaluación dinámica que destacamos en nuestra propuesta es la *formulación y comprobación de hipótesis* explicativas del problema de aprendizaje al que nos enfrentamos, pues nos parece especialmente coherente con las características del modelo de actuación que proponemos, citadas anteriormente.

En este procedimiento de evaluación (*formulación y comprobación de hipótesis*) se suelen distinguir dos momentos principales: a) *La formulación de hipótesis explicativas* sobre factores causales (hipótesis de causa) y sobre elementos de ayuda (hipótesis de ayuda) (Mora, 1994), en base a los conocimientos teóricos destacados en el paso anterior y según el caso concreto que estemos abordando; y b) *su comprobación mediante “experimentos de enseñanza”* (Dockrell y McShane, 1997), tales como los llamados “microtratamientos” y “estrategias de saturación” (Mora, 1994).

Un *microtratamiento* es una intervención con la que el orientador/a trata de ayudar o facilitar al alumno/a la tarea en la que aparece el problema educativo, incidiendo lo más certera y eficazmente posible en la variable concreta que está considerando como responsable del mismo. Si en el primer paso de esta fase se estudiaban los factores que más plausiblemente estaban manteniendo el problema, lo que ahora hacemos, para cada uno de ellos, es suponer que realmente lo están provocando e intervenir con la intención de que empiece a desaparecer.

Retomemos un ejemplo de los expuestos anteriormente para ilustrarlo: una vez que hemos supuesto que “*el método global de enseñanza de la lectura empleado en clase*” parece ser una variable (en este caso contextual) relevante en la DA lectora, debemos

proceder a la comprobación de dicha hipótesis. Para ello el microtratamiento podría consistir, básicamente, en *utilizar técnicas fonológicas del tipo “unión y segmentación de sílabas y fonemas”*. Si con esta microintervención la ejecución del alumno/a mejora, podemos decir que la hipótesis explicativa se ve confirmada (suponiendo que el microtratamiento esté bien diseñado e implementado) puesto que al ir desapareciendo la variable causal, va desapareciendo el problema. Si, por el contrario no se observa efecto alguno, no podremos estar seguros de que la hipótesis fuera correcta y, en consecuencia, debería ser rechazada o comprobada de nuevo mediante otros procedimientos. En el caso de que la hipótesis fuese definitivamente rechazada, lo más oportuno sería intervenir de forma parecida sobre otra propuesta. Así, por seguir con el mismo ejemplo, también podríamos haber dejado planteada la posibilidad de que variables de tipo más personal, como una *“deficitaria conciencia fonológica”*, o una *“escasa atención sostenida”* estuvieran implicadas. De esta manera, los microtratamientos deberían proponerse ahora para mejorar la *“conciencia fonológica”* y/o la *“atención sostenida”*. Si la intervención en ellas conlleva a una mejora de la ejecución del sujeto en lo que le resultaba problemático (los elementos de fuerte componente fonológico, como puedan ser las palabras muy largas), entonces nuestras últimas hipótesis son las que se confirmarían. Si el problemas no fuesen de mecánica lectora sino de comprensión textos, las hipótesis deberían estar referidas a otros procesos (sintácticos o semánticos) y los microtratamientos también deberían adecuarse a las nuevas hipótesis.

Obsérvese que será la pericia del profesional la que más ayudará a delimitar las variables relevantes para el caso concreto que está evaluando. Para ello deberá contar

con unos adecuados conocimientos teóricos y experiencias previas entre las que no son desdeñables las relativas a intervenciones didácticas, aunque su carencia pueda ser compensada con la colaboración de los profesores.

Cuando las hipótesis resultan confirmadas con este procedimiento de evaluación, no sólo avanzamos en la explicación del problema educativo sino que también obtenemos información sobre las estrategias de ayuda que resultan útiles y que deben ser tenidas en cuenta al diseñar la intervención recuperadora; estrategias de ayuda referidas a las propuestas didácticas y los materiales usados, pero también con respecto a las opciones metodológicas y motivacionales empleadas; dependerá de las hipótesis confirmadas y de los microtratamientos que hayan resultado eficaces.

Una segunda fórmula que sugeríamos para comprobar las hipótesis es la *saturación*. Consiste en diseñar situaciones o proponer tareas “saturadas” de la variable que se presume causal en la hipótesis a comprobar. La saturación puede concretarse de diferentes modos; algunos de ellos son:

- 1) Proponer una tarea para la que se precise sólo o en gran medida de la variable que nos interesa; por ejemplo, si dicha variable es “atención sostenida” podemos proponer al sujeto “encontrar los siete errores”.
- 2) Un caso particular del anterior es la aplicación de un test; por ejemplo de atención para el mismo caso anterior.
- 3) En tercer lugar, pueden proponerse tareas semejantes a la deficitariamente ejecutada por el sujeto, presentadas de forma cada vez más exigente en cuanto al empleo de la variable cuya relevancia estamos comprobando; por ejemplo, si se propuso que el factor explicativo de las dificultades en

la lectura de palabras largas es la “*falta de conciencia fonológica*”, su comprobación mediante saturación consistiría en proponer al sujeto la realización de tareas diseñadas de tal modo que estuviesen, cada vez más cargadas (saturadas) de ese factor como pueden ser actividades de segmentación léxica, silábica y fonológica de secuencias orales de creciente nivel de dificultad. Si a medida que se necesita más de dicha variable se realiza peor la tarea, estaríamos más seguros de confirmar la hipótesis. Si la ejecución es aleatoria, sin guardar la misma progresión que la “saturación” implicada, entonces no lo estaríamos tanto.

4) Podemos diseñar una situación de observación focalizada en un único aspecto: el formulado en nuestra hipótesis; por ejemplo, podemos comprobar si la ausencia de corrección contingente del profesor a los errores del sujeto es una variable relevante en la aparición de su problema educativo entrando en clase y observando si tal corrección es habitual o no en el aula respecto al sujeto en particular que nos interesa.

Ni que decir tiene que ambos tipos de “experimentos de enseñanza”, saturación y microtratamiento, son complementarios y pueden usarse para la confirmación de una misma hipótesis. Queda a juicio del profesional, y según su experiencia, la forma en que los combine. Advirtamos, no obstante, que la estrategia de saturación no nos aporta información adicional sobre procedimientos eficaces de intervención como lo hacía el microtratamiento.

Señalemos finalmente que al optar por estos procedimientos de evaluación estamos teniendo en cuenta que no hay dos personas idénticas. No todos los sujetos con la misma etiqueta diagnóstica (por ejemplo, “dislexia”) tienen el mismo problema, ni son los mismos

los factores que inciden en él en cada caso. Por tanto, tampoco tiene por qué ser igual la intervención en uno y en otro. Esta es la razón por la que optamos por procedimientos como los descritos en lugar de la administración de pruebas psicométricas ya que nos interesa no tanto determinar si un sujeto tiene tal o cual problema de atención, memoria, autorregulación, etc., sino comprobar si dicho problema (caso de que exista) es el responsable de la DA que experimenta. Por ello entendemos que los procedimientos de evaluación dinámica son más adecuados que otros modos de evaluación basados en la aplicación de pruebas normativas estandarizadas.

El *resultado de esta segunda fase* es doble: a) una explicación comprobada sobre las razones de la aparición y permanencia de la DA del sujeto concreto que estamos evaluando; y b) una serie de estrategias de intervención de eficacia comprobada para una actuación recuperadora con posibilidades de éxito.

Entendemos que con unos procedimientos de evaluación dinámica como los descritos se pone de manifiesto la relación que hay entre conocimiento teórico y práctica profesional así como, de nuevo, la relación de continuidad, incluso la interacción, entre el proceso de evaluación y el de intervención. Por otra parte, sus características de personalización y sistematicidad hacen que sea mayor su eficacia y su valor ecológico.

Fase III. Actuación sobre la situación

Una vez que hemos podido explicar el porqué de la DA identificando los factores causales y de ayuda (tanto relativos al sujeto como al contexto) que son relevantes en su aparición, debemos pasar a una intervención que tienda a *modificar la situación problemática*. Para ello transformaremos los resultados

y conclusiones de las fases anteriores en propuestas concretas de intervención educativa que tengan en cuenta todas las variables personales y contextuales que se han visto confirmadas en la fase anterior. Este es el objetivo de esta tercera etapa de la actuación profesional ante casos de DA.

En esta fase se pueden distinguir dos momentos: el diseño y el desarrollo de la intervención a realizar incluyendo, tanto en uno como en otro, los mecanismos de revisión y evaluación tanto del proceso de actuación seguido como de los resultados del mismo.

El *objetivo del diseño* de la intervención es concebir el plan de trabajo a seguir con el alumno/a a fin de responder a sus particulares necesidades educativas y así alcanzar, en principio, los objetivos de ciclo y etapa educativa en la que se encuentra o, en su caso, otros que se determinen de modo que se conjuguen dos condiciones: a) que se aparten lo mínimo posible del currículo ordinario y b) que respondan a sus necesidades educativas especiales.

Con ese fin partimos de *dos puntos de referencia*: a) la *Programación de Aula* de su grupo-clase en las materias implicadas; este elemento, tenido en cuenta en su momento para definir el problema educativo de la primera fase, dará cuenta de los *objetivos a los que tenemos que tender para lograr la integración* del estudiante y deben quedar recogidos como referentes del programa de intervención; y b) las *conclusiones de la fase segunda*, esto es, del conjunto de factores personales y relativos al contexto escolar que son relevantes para explicar el problema de aprendizaje y las ayudas que necesita, y que se han mostrado eficaces. De aquí deben salir las *respuestas que han de darse para satisfacer las necesidades educativas particulares del alumno* y que pueden quedar reflejadas como objetivos concretos de la situación

de recuperación (por ejemplo, introducir pautas de métodos fonéticos, desarrollar la conciencia fonológica, mejorar la atención sostenida, entrenar en los procesos sintácticos y/o semánticos implicados en la comprensión de textos, planificar adecuadamente el orden de operaciones en problemas matemáticos, etc.), como dinámicas de trabajo (por ejemplo, se trabajará en pequeños grupos, durante el horario de apoyo de lengua, en situaciones de problemáticas reales que impliquen operaciones matemáticas, etc.), y/o como indicaciones acerca de materiales y recursos concretos que hayan mostrado su eficacia en las fases anteriores.

En aras de la mayor normalización posible, usualmente esta intervención será una *adaptación curricular* (González, 1993), lo que significa que su contenido explicitará qué modificaciones habrá que hacer en las decisiones curriculares previas para que dicho currículo responda a las necesidades del sujeto de manera que se optimice su desarrollo y sus posibilidades de aprendizaje. Estas adaptaciones serán más o menos significativas en función de lo que se aparten de la propuesta curricular de origen, lo que depende, a su vez, de la problemática del sujeto y de las condiciones y posibilidades de la situación concreta en que se desarrolle el proceso de enseñanza y aprendizaje. En función de cómo se concreten tales adaptaciones habrá que prever la provisión de los servicios necesarios para llevarlas a cabo, utilizando los recursos disponibles y que se determinaron previamente en la primera fase de nuestro trabajo. En el caso de que tales propuestas no sean adaptaciones inespecíficas y poco significativas sino que constituyan una *adaptación curricular individualizada* (ACI), habrá que elaborar el informe correspondiente.

El segundo momento de los señalados en esta fase de la actuación, *el desarrollo de la*

intervención anteriormente diseñada, tiene por objetivo la puesta en práctica del trabajo planificado previamente, proceso que se irá materializando en actuaciones concretas que nos acerquen a los objetivos.

Respecto a esta tarea debemos señalar que el curso que vaya tomando la intervención desarrollada dependerá no sólo del diseño realizado sino también de la retroalimentación que sobre los efectos de la intervención vaya percibiendo la persona que la lleva a cabo, según un proceso de revisión/evaluación de la actuación que citamos anteriormente y que comentaremos con más detalle a continuación. Aunque bien es verdad que, realizadas adecuadamente las fases anteriores, el desarrollo de la intervención debe ajustarse a la previamente diseñada y los logros con ella alcanzados deberían estar previstos al menos en lo general, no es menos cierto que siempre es necesario (al menos recomendable) tener previstos mecanismos de revisión y evaluación, tanto del proceso de actuación como de los resultados que se vayan alcanzando. Esto es, al diseñar el proceso de actuación debieron haber quedado establecidas ciertas pautas de evaluación formativa, de evaluación sumativa y del seguimiento posterior del alumno/a que estamos atendiendo.

La revisión y seguimiento de la actuación

La *revisión de la actuación* debe estar presente en todos los momentos de la intervención de modo que, como describíamos anteriormente, el proceso no es lineal sino que contempla la permanente posibilidad de contrastar lo realizado en los primeros momentos de nuestra actuación con lo que vayamos obteniendo en resultados posteriores de manera que un error cometido en un momento determinado no es algo irre-

mediable sino que, lo más probable es que se detecte y pueda corregirse en momentos posteriores.

Ya en la fase de intervención, el objetivo de la *evaluación formativa* es valorar el trabajo realizado al tiempo que se va desarrollando con el fin de irlo ajustando a las necesidades que se vayan detectando y que, por la razón que sea, no se previeron, o se anticiparon de manera errada. Según Suárez (1995), el mejor método para realizarla es el diálogo de tipo piagetiano, especialmente en relación con el análisis de los errores del alumno/a, prestando atención a la observación de los procesos de pensamiento que éste activa (no sólo ni principalmente a los resultados que alcanza) y al tipo de ayudas que parecen resultar mejores mediadores o facilitadores de su aprendizaje.

Esta retroalimentación, que se produce constantemente mientras se está interactuando, no excluye una conveniente reflexión más reposada acerca de cada sesión o grupo de sesiones en la que nos planteemos en qué medida la intervención desarrollada está siendo eficaz para que, en caso negativo, puedan adoptarse las oportunas medidas correctoras (Rosales, 1990).

Obsérvese que la previsión de estrategias de evaluación formativa en el diseño de la intervención y su inclusión en el desarrollo de la misma constituye, de hecho, una prolongación (menos formal) del proceso de elaboración y comprobación de hipótesis desarrollado en la fase segunda para identificar los elementos relevantes que explican la DA y que, al tiempo que intervenimos, nos permite afinar la evaluación realizada previamente. Este hecho es el que lleva a que algunos autores (por ejemplo, Bell, 1987) afirmen que si de algún componente del proceso de actuación ante casos de DA se pudiera prescindir, éste sería el de la evalua-

ción puesto que su falta se puede subsanar con una enseñanza diagnóstica. Nosotros preferimos no prescindir de la denominada *fase II*, pero sí queremos destacar cómo la inclusión de la evaluación formativa en el proceso descrito permite ejemplificar la no linealidad de la secuencia de actuaciones (en cualquier momento se puede volver a un momento anterior) y la integración de la evaluación y la intervención en un único proceso.

Cuando se consideren alcanzados los objetivos previstos se debe realizar también una *evaluación sumativa*. Su propósito es valorar, al final de la intervención, el trabajo realizado de modo que puedan objetivarse los logros conseguidos desde la evaluación inicial con la que determinábamos el problema educativo en la *fase I*. Esta revisión final debería suponer tanto la evaluación del alumno/a que nos permita determinar el grado en que la intervención desarrollada ha servido para alcanzar los objetivos propuestos, como la revisión del propio proceso de intervención a fin de mejorar los conocimientos y criterios que nos llevaron a su diseño de manera que, sabiendo cómo se consiguen los logros, se puedan mejorar diseños futuros.

Por último, una vez obtenida una evaluación final satisfactoria comienza la tarea de *seguimiento*. Su objetivo es triple: a) es el modo de asegurarse de que la situación en general y el alumno/a en particular mantienen a medio y largo plazo los logros conseguidos con la intervención; b) nos permitirá averiguar si se generalizan a otros contextos en los que habitualmente el sujeto se desenvuelve; y c) servirá también para detectar, caso de que aparecieran, nuevas dificultades que deban ser afrontadas.

Esta labor de seguimiento puede realizarse previendo una serie de contactos

periódicos con el tutor/a y/o el resto de profesores/as, los padres y/o el propio alumno/a, lo cual vuelve a ser otra puerta en el camino continuo y cíclico en que convergen los procesos de evaluación y de intervención.

Referencias

- Bell, A. (1987). Diseño de enseñanza diagnóstica en matemáticas. En A. Álvarez (Comp.), *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica* (págs.73-93). Madrid: Visor/MEC.
- Budoff, M. (1987). The validity of learning potential assessment. En C.S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (págs. 173-195). Nueva York: Guilford Press.
- Campione, J. C. (1989). Assisted assessment: A taxonomy of approaches and an outline of strengths and weaknesses. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (3), 151-165.
- Carlson, J.S. (1992). Theoretical issues: Intelligence, cognition and assessment. *Advances in Cognition and Educational Practices*, 1.
- Dockrell, J. y McShane, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, M. (1997). Las pruebas de evaluación curricular en el proceso de evaluación psicopedagógica. *Infancia y Aprendizaje*, 79, 89-99.
- Ferrara, R.A., Brown, A.L. y Campione, J.C. (1986). Childrens' learning and transfer of inductive reasoning rules: Studies of proximal development. *Child Development*, 57, 1087-1099.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Hoffman, M.B. (1979). *The dynamic assessment of*

- retarded performers: The learning potential assessment device*. Baltimore: University Park Press.
- Freeman, L. y A. Miller (2001). Norm-referenced, criterion-referenced, and dynamic assessment: What exactly is the point? *Educational Psychology in Practice* 17(1), 3-16.
- García Vidal, J. y González Manjón, D. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Vol. I: Concepto, evaluación y tratamiento*. Madrid: EOS.
- González, D. (1993). *Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Gredler, G. (1993). Procedimientos para paliar las dificultades de aprendizaje: evaluación actual. En R. M. Gupta y P. Coxhead. *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico* (págs.159-182). Madrid: Narcea.
- Jitendra, A.K. y Kameenui, E. J. (1993). Dynamic assessment as a compensatory assessment approach: A description and analysis. *Remedial and Special Education (RASE)*, 4 (5), 6-18.
- Kavale, K.A. y S.R. Forness (1995). *The nature of learning disabilities. Critical elements of diagnosis and clasification*. Mahwah, NJ: LEA.
- Kronick, D. (1988). *New approaches to learning disabilities (cognitive, metacognitive and holistic)*. Philadelphia: Grune and Stratton.
- Lidz, C. S. (1987). Cognitive deficiencies revisited. En C.S. Lidz (Ed.). *Dynamic Assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (págs. 444-475). Nueva York: Guilford Press.
- Lidz, C. S. (1995). Dynamic assessment and the legacy of L. S. Vygotski. *School Psychology International*, 16 (2), 143-153.
- Mendoza, E. (Coord.) (2001). *Trastornos específicos del lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- Mora, J. (1994). *Dificultades del aprendizaje. Proyecto docente*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Resnick, L. B y Ford, W. W. (1981). *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Saldaña, D. (2001). *Evaluación dinámica de procesos metacognitivos*. Tesis de doctorado. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Suárez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.
- Tzurriel, D. (2000). The Serial-Think Instrument - Development if a dynamic test for young children. *School Psychology International*, 21 (2), 177-194.
- Vye, N.J., Burns, M.S., Delclos, V.R. y Bransford, J.D. (1987). A comprehensive approach to assessing intellectually handicapped children. En C.S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (págs. 327-359) Nueva York: Guilford Press.