



ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN AL MODELO DE DISCREPANCIA APTITUD-RENDIMIENTO (*)

JESÚS NICASIO GARCÍA-SÁNCHEZ (**)

RESUMEN. Dado que no es posible diferenciar a las personas con bajos rendimientos (BR) frente a las que manifiesten dificultades de aprendizaje (DA) según la conceptualización internacional y consensuada basándose en la inteligencia, y dados los problemas que origina para la práctica educativa y para la toma de decisiones en la intervención educativa y psicopedagógica, parece más sensato el utilizar alternativas de intervención que den respuesta a las necesidades de las personas con bajos rendimientos sean o no incluidos como con dificultades de aprendizaje en el sistema educativo y desde los niveles iniciales donde es más eficaz.

Se hace un repaso de estas alternativas incluyendo la respuesta a protocolos validados de tratamiento, la evaluación clínica, la evaluación e intervención en el componente nuclear fonológico, el modelo integrativo de dificultades en lectura, los bloques de construcción de aprendizaje, el modelo de validez del tratamiento mediante la evaluación curricular, la promoción del aprendizaje auto-regulado, el modelo de componentes nucleares y no nucleares de la escritura, y los modelos de componentes de la lectura.

Se propone como necesario la elaboración de una agenda española para el campo de las dificultades de aprendizaje, como diferente al de otras necesidades educativas especiales y dentro del sistema educativo y de la red de servicios.

INTRODUCCIÓN

Vimos en un artículo anterior la «inconsistencia» del modelo dual (DA vs. BR) basado en la discrepancia aptitud-logro y la necesidad de buscar alternativas centradas en la intervención que de respuestas instruccionales y de otra índole a todos los

alumnos con bajos rendimientos. Las DA quedarían como el extremo de severidad a lo largo de un continuo de bajo rendimiento, pero puesto que es muy difícil obtener discrepancias aptitud-logro antes de los 9 ó 10 años y, puesto que la intervención precoz — pensemos en la lectura, por ejemplo — es más eficaz cuanto antes se produzca, no po-

(*) Este trabajo ha recibido ayuda de la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, Programas de Apoyo a Proyectos de Investigación para 1999 (Proyecto 032/JCyL-LE34/99).

(**) Universidad de León.

¹ Jesús Nicasio García-Sánchez: «Papel de la inteligencia en las dificultades de aprendizaje», *Revista de Educación*, nº 323, pp. 237-261.

demos permitiéndonos el lujo de desperdiciar los mejores años –Educación Infantil y primeros ciclos de Educación Primaria– sin intervenir.

Las alternativas como el diagnóstico clínico (Hoy et al., 1996), más allá de los criterios de discrepancia, son una vía adecuada.

El análisis de lo que pueda entenderse como *núcleo del problema* (por ejemplo para la lectura en el procesador fonológico: cfr., Frith, 1995) está permitiendo avanzar, pero ha de llegar al «núcleo del problema» de los diferentes tipos de DA, como las de escritura o matemáticas. E incluso, dentro de la lectura, habría que diferenciar los subtipos fonológicos, de los ortográficos, de los de comprensión. Y dentro de los de escritura, los referidos a problemas periféricos, de los léxicos, de los de planificación. O dentro de las DA de las matemáticas, las de base verbal (Rivera et al., 1998) frente a las de base no verbal. Y ello sin contemplar las supuestas DA en las habilidades sociales o en el «pensamiento racional o disracionalia», lo que complica sobremanera la cuestión. Análisis como el de los tres niveles de Uta Frith (1995), el biológico, el cognitivo-emocional y el conductual, en interacción entre sí y con el entorno, pueden ayudar en su comprensión, pero queda mucho camino que recorrer. Y de nuevo habría que resolver el papel de una inteligencia, por ejemplo la «inteligencia exitosa de Sternberg» y la discrepancia con el aprendizaje. Como resulta que cada tipo de inteligencia predice el rendimiento en un sentido diferente, la cuestión se complica más.

La posibilidad de explorar los *componentes nucleares* y *no nucleares* implicados en el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas, yendo más allá del CI (cociente intelectual) e incluso más allá de la inteligencia, puede ser una vía adecuada. Por ejemplo, si asumimos un enfoque teórico amplio en la psicología de la escritura, podemos identificar componentes cognitivos (nucleares y no nucleares), conductuales, intelectuales –por lo tanto

también la inteligencia en sentido amplio como la «exitosa», metacognitivos, de personalidad y emocionales..., habría que evaluarlos e intervenir de forma consecuente y las discrepancias podrían ser diagnosticadas y tratadas de forma específica según el nivel de desarrollo y según el nivel de edad. En este sentido, análisis concretos del retraso lector como el de Spear-Swerling & Sternber (1994) basado en la evolución de los componentes de la lectura, o los de Carver y Clark (1998) desarrollando un sistema diagnóstico a partir de la validación de un modelo causal para la lectura, parecen vías adecuadas.

ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN AL CRITERIO DE DISCREPANCIA

RESPUESTA A PROTOCOLOS VALIDADOS DE TRATAMIENTO

La consideración de que «el diagnóstico es inseparable de la remediación» ya procede de los orígenes del campo establecidos por Samuel Kirk en 1962 (Minskoff, 1998) y una ilustración de esta conexión está en la conceptualización de las DA desde la instrucción e intervención (García, 1997; 1999).

La propuesta de Berninger & Abbott (1994) iría en la línea de someter a protocolos validados de tratamiento a las personas con problemas en el aprendizaje y sólo si se produce un fracaso en estos programas de intervención hablaríamos de DA, en la misma línea de Fuchs & Fuchs (1998), por ejemplo. Y puesto que las DA podrían originarse de la interacción de las influencias genéticas y las influencias ambientales, habría que proceder al análisis de éstas en primer lugar. Así, podríamos hablar de cuatro tipos de influencias ambientales y por lo tanto de problemas en las *oportunidades de aprendizaje* (Berninger & Abbott, 1994, p. 166): (i) la preparación inadecuada de los profesores, sea en métodos instruccionales, o sea en la comprensión de los límites neuromaduraciones;

(ii) la escasez de recursos financieros para individualizar la educación; (iii) el fracaso en la diseminación de las investigaciones básicas; y (iv) la escasez de investigaciones adecuadas sobre métodos instruccionales alternativos. Una intervención de este tipo es todo un programa de investigación y de reforma del sistema educativo y de atención a las personas con DA.

En esta línea de «probar» mediante la intervención las adaptaciones y acomodaciones precisas, antes de pasar a la evaluación formal, se sitúan las directrices del National Joint Committee of Learning Disabilities –NJCLD– (1998b).

EVALUACIÓN CLÍNICA

La evaluación clínica completa es una alternativa al modelo de discrepancia de gran interés situado dentro del modelo clínico (Hoy et al., 1996). De la misma manera que se pueden establecer problemas a lo largo de un continuo en donde cualquier punto de corte es arbitrario, por ejemplo en la obesidad, y sabiendo que se trata de un problema grave que necesita intervención, independientemente de que se dé «discrepancia» o no, las DA debieran ser analizadas con la misma lógica, y basarse en el *continuum de bajo rendimiento* para valorar la gravedad del problema y de las necesidades de intervención más o menos intensiva y más o menos especializada, utilizando los conocimientos completos sobre la persona con problemas, sus puntos fuertes y débiles, y proceder al diagnóstico diferencial.

Como el foco es el bajo rendimiento, es hacia ese foco hacia el que habría que dirigir todos los esfuerzos de evaluación y de intervención, desarrollando estrategias más o menos generales o específicas de DA. Puede que haya estrategias en la planificación educativa válidas para todo tipo de trastorno y puede que no. Las estrategias, al servir a propósitos diversos y depender su eficacia también de quién las aplique, habrían de basarse en el conocimiento base de una persona y en la natu-

raleza dinámica del aprendizaje. Habría que desarrollar igualmente criterios claros para la intervención y acomodaciones necesarias, aplicables a niños, pero también a adultos y que puedan ser validadas ecológicamente.

EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL COMPONENTE NUCLEAR FONOLÓGICO

Una vía de solución alternativa y esperanzada es la profundización en las «habilidades de rendimiento específicas de dominio y aptitudes correlacionadas con esas habilidades» (Fletcher et al., 1998). Entre éstas se sitúa el *componente nuclear fonológico*.

Las personas con retraso lector, se sitúan en el extremo discrepante o no, DA o BR, parecen presentar déficits en el procesador fonológico. Es evidente que las dificultades de aprendizaje pueden serlo no sólo de lectura, sino de escritura y matemáticas. Y dentro de la lectura, de decodificación o de comprensión. Como resulta que entre el 60 y el 80% de todos los casos de DA dan problemas de lectura (Lyon, G.R., 1995; Wong, 1996), esta solución afecta a la mayoría de las personas con DA, aunque hay que buscar alternativas viables para «todos» los casos y tipos de problemas de aprendizaje.

La alternativa es proponer una *evaluación e intervención precoces* en los precursores de la lectura –de igual modo habría que hacer con otros tipos de DA–, tales como las *dificultades en conciencia fonológica* y en *reconocimiento de la palabra* (Stanovich & Siegel, 1994). En este quehacer, la psicología cognitiva puede proporcionar luces al respecto (Perfetti, 1995; Swanson, 1993); desentrañando los procesos cognitivos como predictores del reconocimiento de la palabra y de la comprensión lectora –el otro gran componente de la lectura– (Swanson & Alexander, 1997). El uso de instrumentos de «screening cognitivo» (Scott et al., 1998a, b, c) es una ilustración

de por dónde se están encaminando los pasos en esta línea.

Por ejemplo, Scott et al., (1998a) con un *test de detección cognitiva en desarrollo* encuentran que las tareas que mejor clasifican a los alumnos en preescolar o anterior a preescolar, normales, con problemas de aprendizaje y con retraso mental moderado, fueron tres de las diez utilizadas: las de información-visual semántica, información-verbal semántica y ritmo para antes del preescolar y las dos primeras más las tareas de identificar la palabra rara para los de preescolar. Cuando se eliminó a los que tenían un CI superior a 115 de la muestra de DA, aumentó la precisión clasificatoria para este grupo. La eficacia, sensibilidad y especificidad que proporcionan tests de detección precoz como el propuesto parece de gran interés clasificatorio (Scott et al., 1998b, c) y para la *intervención*, aunque no se consiga la respuesta alternativa definitiva al criterio de discrepancia aptitud-logro.

El énfasis en el establecimiento de *programas instruccionales* de lectura en niños de riesgo mediante la instrucción explícita del *principio alfabético* es fundamental (Foorman et al., 1998; Stanovich & Siegel, 1994). Y llevar a cabo la *instrucción directa* desde los primeros momentos en que puedan sospecharse «riesgos» de dificultades de aprendizaje, aunque no puedan verificarse los criterios de las mismas (Foorman et al., 1998). Del mismo modo, se sugiere ocuparse de forma *preventiva* y con la identificación precoz de niños en riesgo de DA centrándose en los procesos fonológicos (Hurford et al., 1994a, b). El centrarse de forma precoz en el entrenamiento ya lo había postulado Samuel Kirk en los orígenes del campo al proporcionar las bases para el establecimiento de los programas Head Start (Mather, 1998).

Ackerman et al. (1995) encuentran en adolescentes pobres lectores con DA una bajada en los CI del WISC-III en comparación con la versión anterior (WISC-R), lo que abunda en los problemas que ocasiona

el criterio de discrepancia aptitud-logro. Igualmente en otro estudio (Ackerman et al., 1996) no encuentran diferencias en el procesador fonológico entre los adolescentes pobres lectores con y sin DA (discrepantes vs., no discrepantes) que, en su mayoría, continúa siendo deficitario, aunque no se trata de un déficit de todo o nada, sino que se dan avances a lo largo de la escolaridad, aunque desgraciadamente, como muestran en su estudio, puede estancarse en la adolescencia. Se confirma una vez más, la importancia del déficit fonológico como elemento nuclear del bajo rendimiento en lectura, sea con o sin discrepancia, lo que muestra la inutilidad de pruebas de CI para la identificación de DA.

Puesto que ni el modelo de discrepancias CI-logro, ni el de discrepancias entre áreas curriculares es asumible y como alternativa a la definición «negativa», o de lo que no son las personas con DA, se postulan definiciones basadas en lo que son, como plantean Frederickson & Reason (1995; 1996), y como los procesos fonológicos son el núcleo generalmente admitido, que sea este foco el que se evalúe y entrene. Así, Frederickson & Reason (1995; 1996) desarrollan una Batería de Evaluación Fonológica con cinco subtests: de Aliteración; Conciencia de Rima; Velocidad de Denominación; Fluidez; Trabalenguas. Y la intervención habría de basarse, lógicamente, en este núcleo fonológico. El problema es que esto sirve para el retraso lector. Habría que identificar los componentes nucleares de las otras *habilidades de rendimiento específicas de dominio* (Fletcher et al., 1998).

MODELO INTEGRATIVO DE DIFICULTADES EN LECTURA

Una alternativa de gran interés es el uso de modelos evolutivos de aprendizaje de la lectura y sus dificultades, como el ya postulado por Samuel Kirk en 1940 (Bos & Vaughn, 1998), o el muy conocido de Uta

Frith de adquisición de la lectoescritura en tres etapas, la logográfica, la alfabética y la ortográfica (Rueda, 1995). Spear-Swerling & Sternberg (en prensa) proponen una alternativa al modelo de discrepancia basado en: (i) el conocimiento del *curso del desarrollo típico en un dominio dado* —p. ej., lectura o escritura—; (ii) el conocimiento del *perfil de habilidades cognitivas* en el dominio particular; y (iii) el conocimiento de las características intrínsecas del niño y cómo interaccionan con los factores del entorno y con la experiencia —educación— para producir un *resultado* dado.

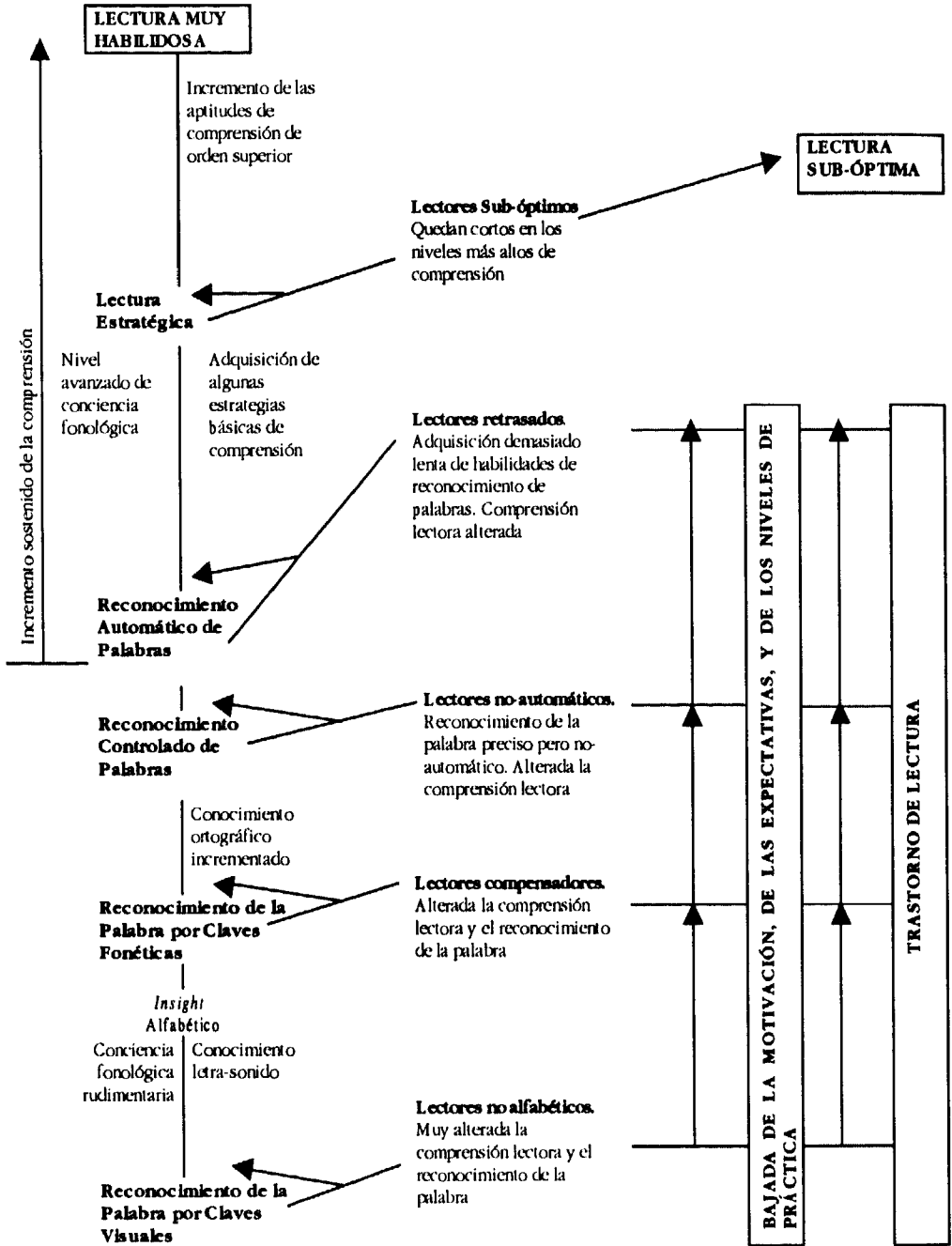
Spear-Swerling & Sternberg (1994) representan un modelo teórico del trastor-

no de la lectura que integra los conocimientos y evidencias científicas de la psicología *cognitiva*, de la *lectura* y de la *educación* a lo largo de los años y de los niveles educativos. El modelo conecta el trastorno de lectura con la adquisición normal de la lectura proponiendo cuatro posibles perfiles o patrones de trastorno de lectura: (i) los lectores no alfabéticos; (ii) los lectores compensadores; (iii) los lectores no automáticos y (iv) los lectores retrasados en la adquisición del reconocimiento de la palabra. Igualmente, la evaluación e intervención están unidas permitiendo la toma de decisiones instruccionales por los profesores y maestros.

Características de diferentes dificultades de lectura (Adaptado de Spear-Swerling & Sternberg, 1994, p. 96)

CARACTERÍSTICAS				
Patrones	Habilidades de reconocimiento de la palabra	Habilidades de lectura comprensiva	Uso de estrategias de comprensión	Trastornos de lectura
No alfabético	Habilidades no fonéticas. Confía excesivamente en las claves visuales para reconocer las palabras	La comprensión lectora es muy baja dada la limitación de las habilidades de reconocimiento de la palabra	Ninguna	Sí
Compensatorio	Tiene habilidades fonéticas limitadas. Confía excesivamente en las aptitudes compensatorias, tales como el uso del contexto de la frase o el conocimiento visual de la palabra	Puede hacerlo bien con materiales fáciles. Tiene dificultad cuando la comprensión exige más dado que el reconocimiento de palabras consume demasiados recursos mentales	Ninguna	Sí
No automático	Tiene habilidades de decodificación, pero exigen esfuerzo, no son automáticas. Puede usar el contexto de la frase para la velocidad de reconocimiento de la palabra	Puede hacerlo bien con materiales fáciles. Tiene dificultad cuando la comprensión exige más dado que el reconocimiento de la palabra consume demasiados recursos mentales	Ninguna	Sí
Retrasado	Tiene reconocimiento automático de palabras, pero los retardos bastante detrás de su cohorte en la adquisición de estas habilidades	La comprensión alterada. No estaba «preparado» para la instrucción en comprensión en el momento del abandono	Uso de estrategias alterado	Sí
Sub-óptimo	Tiene habilidades automáticas de reconocimiento de la palabra	Carece de habilidades de comprensión de orden superior	Tiene al menos alguna estrategia básica, pero puede carecer de estrategias de alto nivel	No

*Modelo de Trastorno de Lectura de Spear-Sternberg
(Adaptado de 1994, p. 92)*



Características de las fases de adquisición de lectura normal (Adaptado de Spear-Swerling & Sternberg, 1994, p. 93)

Fases-->	1ª Claves visual	2ª Claves fonética	3ª Controlada	4ª Automática	5ª Estratégica	6ª Muy habilidosa
Características						
1ª Usa primariamente claves visuales en el reconocimiento de la palabra	X					
2ª Tiene conocimiento letra-sonido parcial o completo (--3ª--4ª--5ª--6ª)	X	X	X	X	X	X
2ª Tiene un nivel rudimentario de conciencia fonológica	X					
3ª Tiene un nivel relativamente avanzado de conciencia fonológica (--4ª--5ª--6ª)			X	X	X	X
2ª Ha conseguido un <i>insight</i> alfabético (--3ª--4ª--5ª--6ª)		X	X	X	X	X
2ª Utiliza sólo claves fonéticas parciales para reconocer las palabras		X				
1ª Confía excesivamente en el contexto para ayudarse o en la velocidad de reconocimiento de la palabra (--2ª--3ª)	X	X	X			
3ª Hace un uso completo de la información ortográfica para reconocer la palabra (--4ª--5ª--6ª)			X	X	X	X
3ª Ha adquirido habilidades de decodificación de la palabra completas (--4ª--5ª--6ª)			X	X	X	X
4ª Tiene habilidades automáticas de reconocimiento de la palabra (--5ª--6ª)				X	X	X
5ª Utiliza rutinariamente algunas estrategias para ayudarse en la comprensión (--6ª)					X	X
6ª Tiene aptitudes de comprensión de orden superior						X

Junto al modelo de trastornos de la lectura se desarrolla un modelo de adquisición normal de la lectura en seis fases, considerando de forma conjunta el reconocimiento de la palabra y la comprensión lectora: (1) Claves visuales; (2) Claves fonéticas; (3) Controlada; (4) Automática; (5) Estratégica; (6) Muy habilidosa. Las características de cada fase, que va integrando las conquistas anteriores pueden verse en el cuadro adjunto.

LOS BLOQUES DE CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE (*THE BUILDING BLOCKS OF LEARNING*)

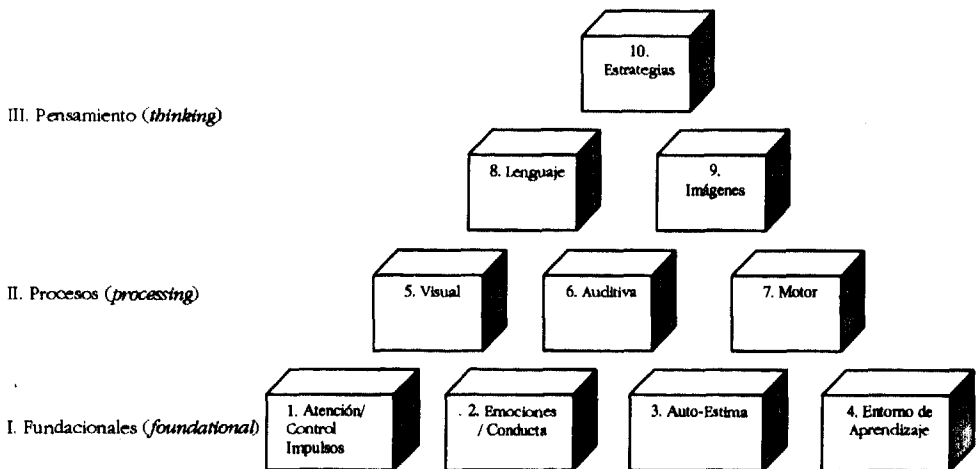
Goldstein y Mather (1998) desarrollan un modelo de evaluación e intervención para alumnos con bajo rendimiento *-underachievinG-* académico de gran interés. Aunque está dirigido a padres, puede ser utilizado por los profesores y maestros y

por los profesionales, y desde luego ilustra de forma meridiana la necesidad de elaborar modelos y constructos teóricos con implicaciones instruccionales directas.

El modelo considera diez bloques de construcción o «ladrillos» de aprendizaje organizados en tres grupos que conjuntamente permiten construir una pirámide. Está claro que para cada tipo de aprendizaje unos «ladrillos» son más importantes que otros. Habría cuatro bloques *fundaciona-*

les, básicos o «cimientos»: (1) el bloque de la atención y del control de impulso; (2) el bloque de las emociones y de la conducta; (3) el bloque de la autoestima y (4) el bloque del entorno de aprendizaje. Igualmente, los tres bloques de *procesos* son (5) el bloque visual, (6) el bloque auditivo y (7) el bloque motor. Y por último, habría tres bloques de *pensamiento*, (8) el bloque de lenguaje y (9) el bloque de imágenes y culminando la pirámide (10) el bloque de las estrategias.

Los Bloques de Construcción de Aprendizaje (The Building Blocks of Learning)
(Adaptado a partir de Goldstein & Mather, 1998, p. 9)



Hoja de Registro Global del estado de los bloques de construcción de aprendizaje
(Goldstein & Mather, 1998, p. 16)

LOS BLOQUES DE CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE		
Bloques de Construcción	Sí	No
1. Atención / Control de Impulsos	-	-
2. Emociones y Conducta	-	-
3. Auto-Estima	-	-
4. Entorno de Aprendizaje	-	-
5. Procesamiento Visual	-	-
6. Procesamiento Auditivo	-	-
7. Procesamiento Motor	-	-
8. Pensamiento con Lenguaje	-	-
9. Pensamiento con Imágenes	-	-
10. Pensamiento con Estrategias	-	-

El proceso de evaluación e intervención se basa en el análisis de cada uno de los diez bloques y en la intervención en relación con cada uno de los bloques deficitarios apoyándose en los bloques con buen nivel de desarrollo. Se proporciona todo un programa de evaluación e intervención detallado de un gran interés, al menos por la lógica que sigue.

Modelos de este tenor son claramente una alternativa viable y válida al modelo de discrepancia aptitud-logro y al modelo dual, puesto que pueden ser muchos los problemas que ocasionan bajo rendimiento académico, será analizándolos de forma sistemática como se podrán tomar medidas de intervención adecuadas.

MODELO DE VALIDEZ DEL TRATAMIENTO: EVALUACIÓN CENTRADA EN EL CURRÍCULUM

Una alternativa de gran interés es la identificación de DA basada en la *validez del tratamiento* (Fuchs & Fuchs, 1998; Davis, Fuchs, Fuchs & Whinnery, 1995) y que sea éste la base de la toma de decisiones para considerar si una persona podemos incluirla como con DA o no. Las inconsistencias en la identificación, la poca fiabilidad de las diferentes puntuaciones, los problemas de aumento de presupuesto para dar atención a una masa cada vez mayor de personas con DA –problema de la super-representación y debate coste-beneficio de la EE–, además del fenómeno de la *desproporción* que consiste en la desigualdad y posibilidades de ser diagnosticado como con DA debido a (i) que están recibiendo una educación ordinaria muy pobre; (ii) que se les evalúa para la educación especial de forma inválida; o (iii) que están recibiendo una educación especial ineficaz que impide el progreso educativo. Ello ha llevado a la búsqueda de alternativas basadas en la *validez del tratamiento*, como el que

proporciona el marco de la evaluación centrada en el currículum o *Curriculum-Based Measurement*.

El modelo se basa en *cuatro fases de evaluación*.

La *Fase I*, se centra en la *evaluación del entorno instruccional del aula* y si es suficientemente enriquecedor o no y si el aula concreta produce avances comparables a los de otras aulas del mismo centro, localidad, etc. En el caso de que se trate de un aula en que se da pocos progresos, la primera medida sería *intervenir a nivel de aula para fortalecer el entorno instruccional*. Si la clase proporciona progresos adecuados a los alumnos, habría que pasar a la fase II.

La *Fase II*, de *evaluación*, permite la comparación de los *niveles de ejecución y tasas de mejora individuales del alumno*. Si se observa una *discrepancia dual*, es decir, que en comparación con los compañeros el *nivel de rendimientos y la tasa de mejora* son significativamente más bajos, se pasaría a la fase III.

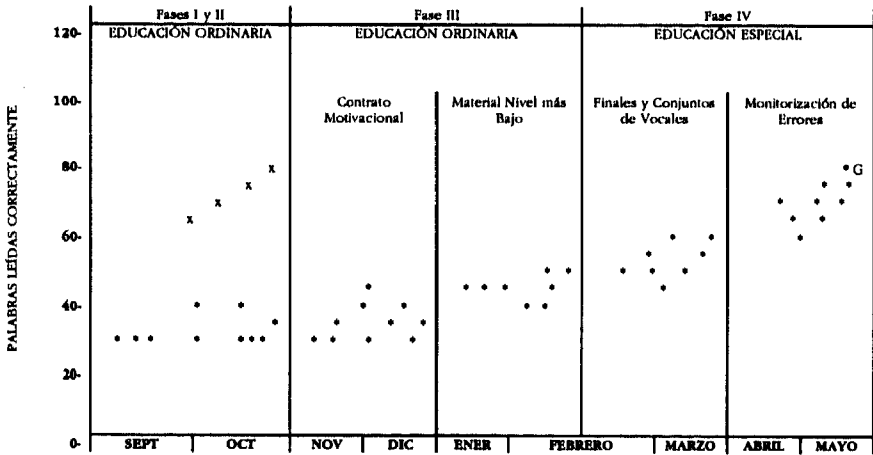
La *Fase III*, de *evaluación*, permite extraer datos que posibiliten (i) la mejora instruccional en el aula ordinaria, y (ii) la conclusión de si el aula ordinaria sin adaptaciones es capaz de generar un entorno de aprendizaje suficiente. Cuando estas actuaciones remediadoras no dan resultado, se pasaría a intervenciones en educación especial que complementen el entorno educativo ordinario. Cuando esto ocurre, y antes de considerar a un alumno como con DA, se procede con la siguiente fase.

La *Fase IV*, de *evaluación*, consiste en la *valoración de la eficacia de la educación especial*. Si no es posible verificar la eficacia de la educación especial, no hay argumentos para considerar a un alumno como con DA o sacarlo del entorno instruccional ordinario –aula ordinaria–. Esta fase es la más discutible y aseguran Fuchs & Fuchs (1998) que requiere elaboración.

En el gráfico adjunto se ilustra el proceso de evaluación para un caso, de las fases I a la IV. Como puede observarse, los avances significativos sólo se dan en

educación especial, a pesar de la doble discrepancia (fase II) y de las modificaciones introducidas en el aula ordinaria (fase III).

Gráfico de un CBM individual, desde la Fase I a la IV con los datos de la evaluación (Adaptado a partir de Fuchs & Funchs, 1998, p. 206)



Claves:

- x—x Compañeros del Aula Ordinaria
- *...* Alumnos con retraso lector (en este caso con DA)

- Para que el proceso de toma de decisiones en cuatro fases de la evaluación centrada en el currículum evidencie la necesidad de educación especial, el sistema de evaluación ha de demostrar que (Fuchs & Fuchs, 1998):
- el aula ordinaria proporciona avances adecuados para la mayoría de los alumnos con lo que se trata de un entorno instruccional optimizador;
- la discrepancia dual es significativa en el *rendimiento* y en los *avances* del alumno objeto de estudio en comparación con sus compañeros de clase;
- ni el rendimiento ni los progresos—doble discrepancia— se adecuan al de

- los compañeros a pesar de las modificaciones y adaptaciones introducidas;
- al introducir educación especial se da una mejora significativa en el rendimiento y en los progresos del alumno objeto de la evaluación.

Este sistema, para verificar esos cuatro elementos –fases–, habría de ser válido para cuatro propósitos que los cumpliría la evaluación centrada en el currículum:

- Ser capaz de modelar el progreso académico.
- Ser capaz de diferenciar entre la instrucción ineficaz y el aprendizaje individual inadecuado.

- Ser capaz de informar la planificación instruccional.
- Ser capaz de evaluar la eficacia del tratamiento.

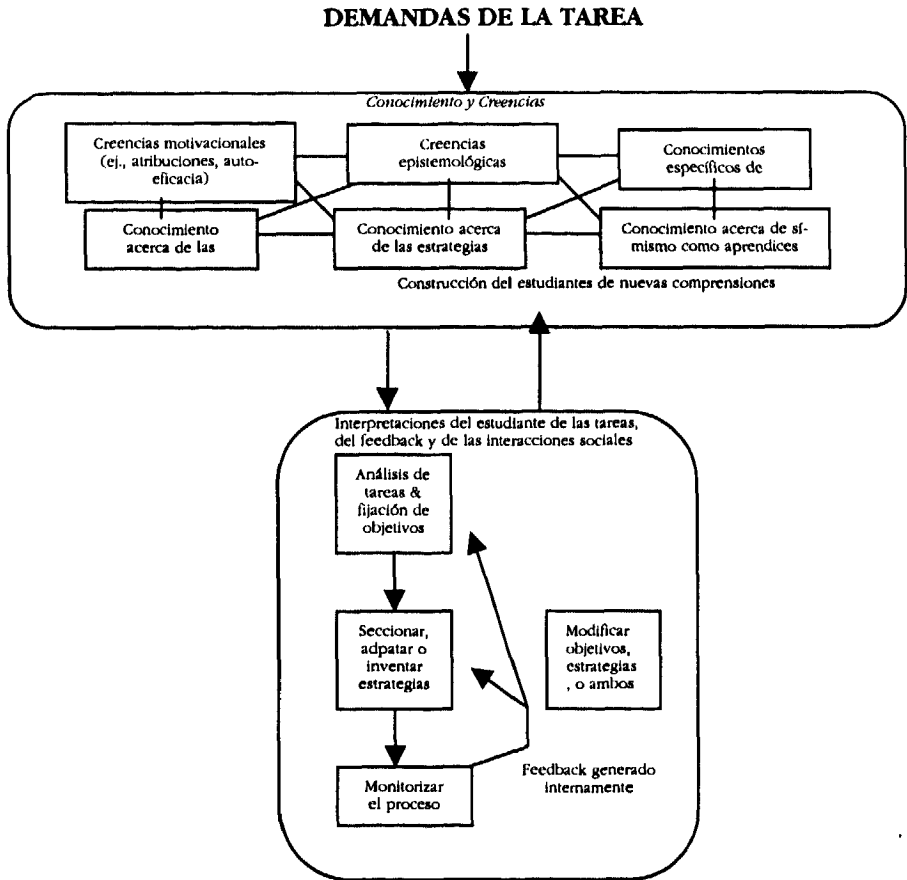
Fuchs & Fuchs (1998) han desarrollado un software específico que va cumpliendo todas estas funciones y fases (Davis et al., 1995).

Habría que tener ciertas precauciones (Fuchs & Fuchs, 1998). Por ejemplo, no se contemplan los componentes biomédicos o intelectuales o cognitivos; o la posibilidad de que existan otros trastornos solapados lo que exigiría en la fase IV evaluaciones adicionales para la planificación instruccional –problemas de conducta o atencionales o de lenguaje–; o la conciencia de que la CBM ha sido desarrollada para la lectoescritura y las matemáticas pero no para otras áreas. La incorporación de equipos multidisciplinarios, la consideración de una evaluación comprensiva y la toma de decisiones en equipo junto con otros modelos de evaluación, pueden asegurar una mayor validez y rigor.

La evaluación centrada en el currículum (cfr., p. ej., Hargis, 1995) hace referencia a un conjunto de métodos que recogen indicadores de la competencia y progreso académicos, intentando acoplar la forma concreta como el alumno aprende con la implementación cotidiana del currículum. Se trataría de que los maestros y profesores lo puedan utilizar de forma habitual y eficiente, extrayendo información relevante y significativa para la mejora del currículum y del aprendizaje de los alumnos, permitiendo irse respondiendo a la cuestión de si el programa es eficaz en hacer progresar a los alumnos académicamente y permitirles ir mejorando la planificación de la instrucción. Algunos conceptos son de gran interés, como por ejemplo el nivel de confortabilidad o el nivel de frustración. El *nivel de confortabilidad* hace referencia a aquel en que el alumno avanza y aprende adecuadamente, con lo que el acoplamiento entre la tarea y el nivel de aprendizaje es máximo. Por ejemplo, en el caso de la

comprensión lectora, el que se den en torno al 4% de palabras desconocidas permite una comprensión completa del texto y de forma confortable que va produciendo avances en los conocimientos. El *nivel de frustración* se refiere a un acoplamiento inadecuado entre la tarea y el aprendizaje del alumno por exceso de la dificultad de la tarea. Por ejemplo, en el caso de la comprensión lectora, un nivel a partir del 7% de palabras desconocidas puede producir que el alumno no comprenda el texto, se sienta «frustrado» y no produzca ningún avance en sus conocimientos ni aprendizaje. El encontrar el nivel de confortabilidad en cada tarea –de lectoescritura y matemáticas– sería el objetivo permanente de la evaluación basada en el currículum, logrando un acoplamiento entre la tarea y el aprendizaje del alumno, que sea motivante proporcionándole avances, pero que no sea frustrante. Estos niveles son individuales, y exigen una adaptación de las tareas de forma personalizada. Dentro de los enfoques más estrictos, se niega incluso cualquier otro sistema de evaluación de las capacidades o rendimiento, incluso los basados en componentes teóricos puesto que no se dirigen de forma específica a la obtención de información relevante del alumno que sería en qué medida hay acoplamiento entre las tareas y actividades y el rendimiento y progreso del alumno concreto, es decir, sólo interesa la evaluación que se focaliza en el currículum (Hargis, 1995). Está claro, como puede observarse, que se trata de una alternativa viable y válida, validez de tratamiento, al modelo de discrepancia para la identificación de alumnos con DA.

En esta misma línea se desarrollan muchas aplicaciones, como la evaluación de la escritura relevante para la instrucción mediante un sistema de evaluación formativa (*Classroom-Based Assessment of Writing*, Isaacson, 1999) o la evaluación de habilidades lectoras (*Curriculum-Based Assessment of Reading Skills*, Peverly & Kitzen, 1998). La evaluación será relevante



para la instrucción si se centra en los resultados de aprendizaje prioritarios y conectada con actividades instruccionales significativas (Isaackson, 1999).

El *concepto de adaptaciones previas* de McGuire (1998), como una alternativa más al modelo de discrepancia aptitud-logro, podría situarse a lo largo de este proceso de toma de decisiones de cuatro fases basado en la evaluación centrada en el currículum.

PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE AUTO-REGULADO

Una alternativa real desde la validez de la intervención al modelo de discrepancia, y con jóvenes y adultos, proviene *de los estu-*

dios instruccionales como los desarrollados por Bernice Wong y colaboradores (Wong, 1997; 1998; et al., 1996; 1997), en torno a la escritura de adolescentes con DA. Ver también González-Pienda y colaboradores (1998; Núñez & González-Pienda, 1994).

Se sabe que los *aprendices eficaces* se auto-regulan, analizando adecuadamente los requerimientos de la tarea, proponiéndose objetivos de aprendizaje productivos, seleccionando, adaptando o incluso inventando estrategias para alcanzar los objetivos, para controlar el progreso y las emociones negativas, proporcionando motivación y ajustando de forma ajustada los enfoques estratégicos para culminar de forma exitosa. Es justo lo contrario

que harían las personas con DA (Swanson, 1993). Puede que le dediquen mucho tiempo y esfuerzo para intentar aprender, pero lo hacen de forma ineficaz (Butler, 1998a).

Una discípula de excepción, Deborah L. Butler (1998a, b, 1999) desarrolla el enfoque del *Aprendizaje Estratégico del Contenido* (*Strategic Content Learning: SCL*) (cfr., figura) para la promoción de la auto-regulación. Se trata de alumnos con DA adultos o en entornos universitarios, en estudios de caso único en profundidad, con edades que van de los 19 a los 48 años. Los alumnos, a los que se les proporcionó el SCL con tutoría individualizada, mejoran significativamente en el conocimiento metacognitivo acerca (i) de los procesos clave de auto-regulación; (ii) las percepciones de eficacia específica de la tarea, (iii) los patrones atribucionales; (iv) la ejecución en las tareas; y (v) los enfoques estratégicos hacia la tarea. Además, fueron capaces de transferir los enfoques estratégicos a través de los contextos y las tareas.

Una revisión actual (Butler, 1999) encuentra evidencias de que los alumnos adultos con DA muestran ineficiencia en el aprendizaje derivado de la ineficacia de la auto-regulación. La ejecución exitosa de estos

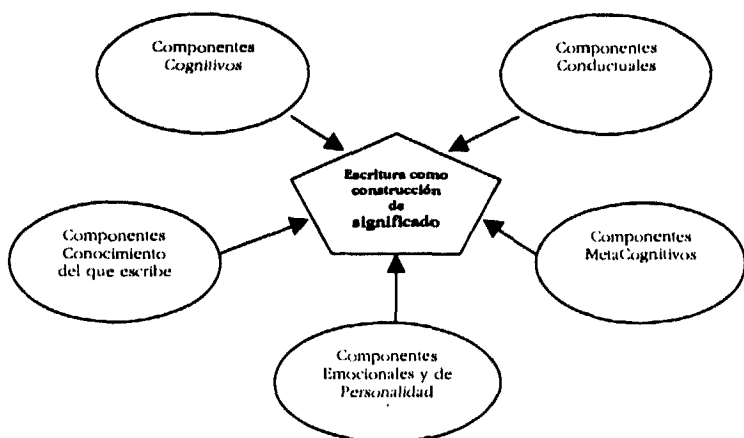
estudiantes es muchas veces reducida por la presencia combinada de (i) un conocimiento metacognitivo impreciso, (ii) creencias motivacionales negativas; (iii) emociones intrusivas como frustración y ansiedad y (iv) falta de procesamiento auto-regulado.

MODELO DE COMPONENTES NUCLEARES Y NO NUCLEARES DE LA ESCRITURA

Con el fin de buscar alternativas de evaluación e intervención en el campo de las DA y que también resuelva la inconsistencia y falta de validez del modelo de discrepancia, se ha desarrollado un modelo teórico amplio basado en la psicología de la escritura como *construcción de significado*, que dé cuenta de los componentes nucleares y no nucleares que participan e inciden en la escritura (García, 1999a, b).

Este modelo, que representa un programa de investigación a largo plazo, ha culminado ya varios estadios en su validación. Por ejemplo, durante 1996, 1997 y 1998 se desarrolló una investigación financiada por el CIDE-MEC aplicándose a una muestra amplia de 213 alumnos con dificultades de aprendizaje –de 19 centros educativos diferentes– y a otra de 311 alumnos sin DA desde segundo

Componentes y procesos de la escritura como construcción de significado



Marco teórico del enfoque psicológico de la escritura como construcción de significado: componentes y procesos

COMPONENTES COGNITIVOS		COMPONENTES CONDUCTUALES	COMPONENTES INTELECTUALES Y CONOCIMIENTO DEL QUE ESCRIBE	
Procesos nucleares		Sistemas sensoriomotores	1. Tácito (memoria implícita) 2. Explícito (memoria explícita)	
1. Recogida	• Búsqueda		Conceptual	
	• Lectura		1. Declarativo	• Conceptos
	• Escuchar		• Episódico	• Marcos
	• Experiencias	• Semántico	• Guiones	
		2. Procedimental	• Lenguaje	
		• Sensoriomotor	• Tema	
		• Cognitivo	• Audiencia	
2. Planificación	• Generación	Producción del discurso	1. Conocimiento del contenido	• C. Dominio
	• Organización			• C. Disciplina
	• Establecimiento objetivos		(X) Conocimiento de la palabra	
3. Traducción	• Semántica	1. Formulación del discurso	II. Conocimiento del discurso	• C. Sintáctico
	• Sintáctica			• C. Estructura texto
	• Pragmática			• C. Retórico
4. Revisión	• Leer	2. Realización conductual	Sociocultural	
	• Edición		1. Declarativo	• Entorno social
Otros procesos cognitivos		3. Monotorización de la producción escrita	• Episódico	• Contexto cultural
			2. Procedimental	• Factores pragmáticos
			• Sensoriomotor	
			• Cognitivo	
Memoria a corto plazo	• Esquema de la frase	3. Monotorización de la producción escrita	Metacognitivo	
	• Esquema del párrafo		1. Declarativo	• Autoconocimiento
	• Esquema del documento		• Episódico	• Autorregulación
Tarea del entorno (componente)	• Escritura solicitada		• Semántico	• Autoeficacia
	• Recursos y limitaciones		2. Procedimental	• C. Tarea
	• Textos producidos		• Sensoriomotor	• C. Estratégico
Atención	• Tiempo de procesamiento		• Cognitivo	• Conciencia lingüística
	• Esfuerzo cognitivo			• Conciencia metacognitiva
Memoria a largo plazo	• Procedimental			• Explícito
	• Semántica			
	• Episódica			
Paso MLP a MCP	• Conocimiento dicho			
Interacción MLP y MCP	• Transformación conocimiento			

Marco teórico del enfoque psicológico de la escritura como construcción de significado: componentes y procesos (cont.)

COMPONENTES COGNITIVOS		COMPONENTES INTELECTUALES Y CONOCIMIENTO DEL QUE ESCRIBE		
Procedimientos		Afecto		
C. Personas		Personalidad		
C. Tarea		Inteligencia		
C. Estrategia		1. Componencial	• Metacomponentes	
Autorregulación	• Establ. Objetivos		• Componentes ejecución	
	• Autoinstrucciones		• C. Adquisición	
	• Automonitorización		• C. Retención	
	• Autoevaluación		• C. Transfer	
	• Autorrefuerzo			
Creencias motivacionales	• Asociadas tarea	2. Contextual		
Autodeterminación	• C. Sí mismo	3. Experiencial		
	• Valor sí mismo			
Síntesis discursiva		Motivación	• Logro	
Ciclo de la cognición			• Necesidad escribir	
			• Intrínseca	
		• Extrínseca		
Transformación conocimiento en escritura	• Esquemas mentales dirigen	Estilos cognitivos	• Independencia campo	
	• Exploración entorno		• Apertura categorización	
	• Modificación ambos		• Reflexividad	
Cognición situada			• Autogobierno mental	
Conducta discursiva	• Escritura: comunicación		• Globalización	
	• Escritura: social		• Legislativo	
	• Escritura: comunicación		• Ejecutivo	
	• Escritura: social		• Judicial	
Sistema narrativo humano	• Conciencia construye		Ansiedad	• Nivel activación escritura
	• Estructura narrativa conciencia			• Apertura
	• Coherencia, secuencia y causalidad	• Confianza		
	• Entusiasmo			
	• Bloqueo			
	• Aprehensión			
	• Flujo creativo			

de Educación Primaria hasta la ESO –de 38 centros educativos distintos–, en que se implementaron tareas para evaluar diversos procesos cognitivos de la escritura, los de pla-

nificación, los sintácticos, los léxicos, y los motores. Además del WISC-R, el TALE y el cuestionario DSM-IV para profesores, sobre TDAH. Los resultados, utilizando dife-

rentes criterios de discrepancia, como la edad, el CI, etc., no permiten extraer datos claros de su utilidad. En cambio, la evaluación de los procesos cognitivos proporciona los elementos de mayor interés.

Igualmente, en una investigación en desarrollo, financiada por la JCyL para 1999 se han aplicado las tareas de evaluación de los procesos de planificación de la escritura –descripción, narración, redacción e integración– más la evaluación de las actitudes hacia la escritura, la autoeficacia hacia la escritura y la reflexividad-impulsividad hacia la escritura, con instrumentos contruidos ad hoc en que la escritura participa siempre, se ha aplicado de forma colectiva a una muestra muy amplia de cerca de 1.700 alumnos, normales y con posibles problemas de aprendizaje, en decenas de centros de León, Asturias, Extremadura, etc., desde 3º hasta la ESO. Además del cuestionario del profesor DSM-IV sobre problemas de atención, hiperactividad e impulsividad. Aunque los datos se están analizando en este momento, parece que apoyan la validez de un planteamiento alternativo de este tipo, basado en componentes, frente al modelo de discrepancia, para comprender la escritura y sus dificultades. Como resulta que la escritura exige un esfuerzo cognitivo enorme –componente atencional–, no es extraño que en general, incluso entre los niños normales, las actitudes hacia la escritura no sea muy positivas. Si a ello añadimos el que no sea un foco prioritario a lo largo del currículum, podremos darnos una idea de cómo estas dificultades de la escritura se ven abonadas por una falta de estímulo a lo largo del currículum.

MODELOS DE COMPONENTES DE LA LECTURA

RECONOCIMIENTO DE LA PALABRA Y COMPRESIÓN DE AARON

Aaron (1997), ante la carencia de validez de las dos premisas en que se basa el mo-

delo de discrepancia aptitud-logro, (i) la no diferenciación del bajo rendimiento con o sin DA en relación con la etiología, la distribución estadística, el pronóstico educativo o los procesos cognitivos en la base de la lectura –no son diferentes cualitativamente el BR y las DA–; y (ii) la no respuesta diferencial a estrategias instruccionales de remediación con el añadido negativo de la reducción del efecto Mateo en los que reciben tratamientos segregados. Propone la alternativa de un Modelo de Componentes de la Lectura basándose en dos. Por una parte el reconocimiento de la palabra y por otra la comprensión.

El abandono del modelo de discrepancia es la consecuencia lógica y su sustitución por el Modelo Componential de la Lectura, lo que llevaría a la desaparición del concepto de DA, que formaría parte de la «historia de la ciencia» en palabras de Spear-Swerling & Sternberg, no pareciendo válida la distinción de las personas con bajo rendimiento con vs., sin DA (Aaron, 1997). El que no sea válida la distinción entre BR y DA, o que no se dé una situación de todo o nada, no significa que no existan graves problemas de aprendizaje en muchas personas –el caso de la obesidad es palpable, pues se da en un continuo y cualquier criterio de corte no deja de ser arbitrario– y que sea precisa la evaluación e intervención rigurosa, como la que se propone en los modelos componenciales, o en los basados en el desarrollo de dominio (Spear-Swerling & Sternberg, 1994), aprovechando los recursos actuales y los que proporcionen en el futuro para dar respuesta a *todos los alumnos*.

MODELO CAUSAL DE RENDIMIENTO EN LECTURA DE CARVER

Carver y Clark (1998) proponen un nuevo sistema diagnóstico reemplazando la medición de la comprensión verbal por la de la inteligencia en las definiciones de dificulta-

Esquema del Modelo de Componentes de la Lectura de Aaron (Elaboración propia a partir de Aaron, 1997; explicación en el texto)

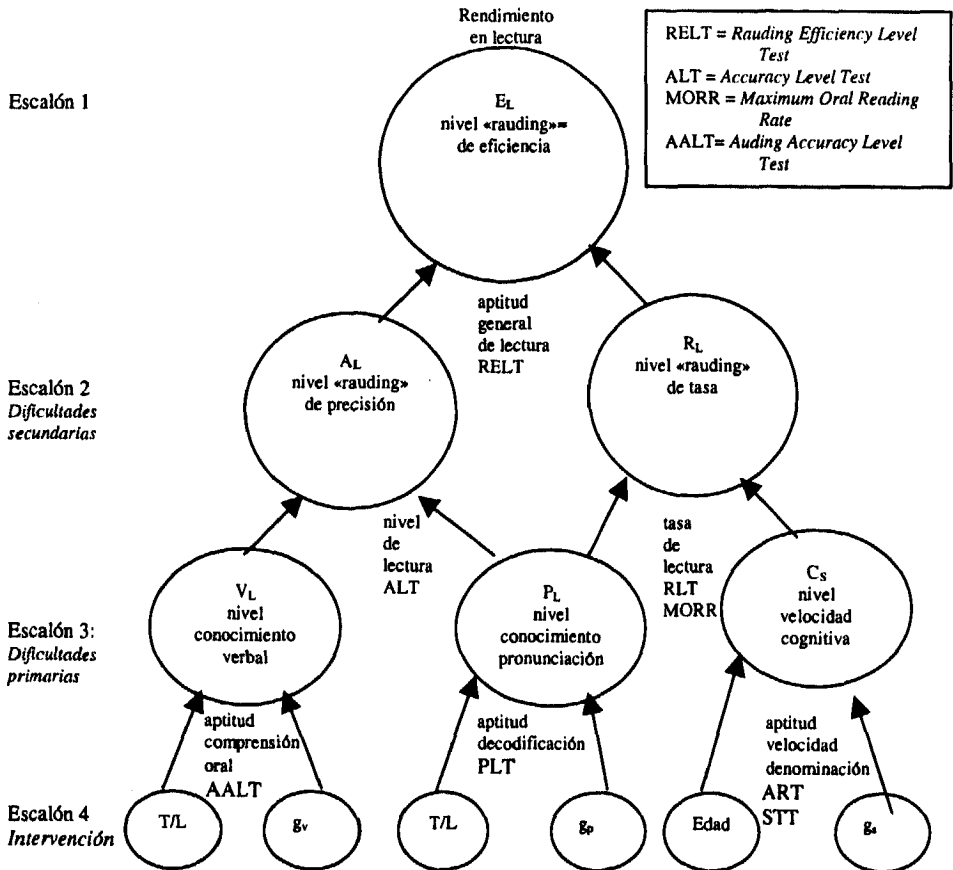
Componentes	Subcomponentes	Significado	Instrucción	Tareas
I. RECONOCIMIENTO DE LA PALABRA	1. Descodificación (<i>decoding skills</i>) (necesario pero no suficiente)	Conversión grafema a fonema	«aprender a leer» (-1º...) (instrucción basada en el código)	1. Conciencia fonológica - oral - escrita 2. <u>No palabras</u> 3. <u>Palabras regulares e irregulares</u> 4. <u>Deletreo</u>
	2. Reconocimiento visual de la palabra	Imagen global de la palabra	« <i>leer para aprender</i> » (-> dominio: 4º)	1. <u>Exposición a lo escrito</u> 2. <u>Memoria ortográfica</u>
II. COMPRENSIÓN		Captación significado. Conexión conocimientos previos. Extracción inferencias, etc.	«instrucción estratégica cognitiva» «auto-instrucción» «auto-monitorización» «enseñanza recíproca», etc.	1. <u>Conciencia del propósito de la lectura</u> 2. <u>Sensibilidad a la gramática de la historia</u> 3. <u>Activación del esquema relevante</u> 4. <u>Mapas de la historia</u> 5. <u>Construcción de imágenes mentales de lo que está leyéndose</u> 6. <u>Generar preguntas y predecir siguientes sucesos en el texto</u> 7. <u>Resumir lo leído</u> 8. <u>Combinación de estrategias</u>

des de lectura, desarrollando una teoría de la comprensión verbal y de la lectura (*auding and reading: «rauding» theory*) en un modelo causal del rendimiento en lectura, concretada en tareas y pruebas computarizadas (Computer Assisted Reading Diagnosis: CARD). El sistema diagnóstico de «lectura y comprensión verbal» -*rauding system*- diagnóstica dificultades en la comprensión verbal, en la decodificación, y en la velocidad de denominación para explicar las dificultades de precisión y la tasa de desempeño en niños y adultos pobres lectores. Carver & Clark (1998) proponen (i) descartar a la inteligencia general, a la inteligencia fluida o al CI como *medidas de potencial* ni para diag-

nosticar *dificultades en lectura*; (ii) el descartar también a la comprensión verbal como medida de potencial; (iii) e incluir para la medida de potencial la aptitud de conocimiento verbal, la aptitud de pronunciación y la aptitud de velocidad cognitiva; (iv) y el uso del nuevo sistema diagnóstico en sustitución de los sistemas diagnósticos de disléxicos, hiperléxicos y pobres lectores de variedad jardín.

La lógica del modelo causal podría ser extendida a otras áreas académicas como las matemáticas y la escritura, dada su coherencia y rigor. Lo que ocurre que en el ámbito de la lectura el nivel de conocimientos específicos es mucho mayor.

Modelo Causal del Rendimiento en Lectura (Adaptado a partir de Carver & Clark, 1998, p. 456; explicación en el texto)



El modelo determina cuatro escalones organizados jerárquicamente para la conquista del logro en lectura.

El sistema es más eficaz sobre todo en los alumnos de grados medios y adultos, sean «pobres lectores» o «muy pobres lectores». Un «pobre lector» es aquel que obtiene un nivel de eficiencia entre 1 y 2 unidades equivalentes de nivel *–grade-equivalent units–* por debajo del grado-equivalente de edad. Un «lector muy pobre» obtendría en su nivel de eficiencia al menos dos unidades equivalentes de nivel por debajo del grado-

equivalente de edad. Si el nivel de eficiencia está al nivel o por encima del grado-equivalente de edad, no se considera problema.

En el escalón 1 estaría el *nivel de eficiencia* (E_L) o el mayor nivel de dificultad de un texto (DL) que una persona puede comprender con precisión (64% o más) cuando el material se presenta a una tasa similar en unidades equivalentes de nivel ($R_L = D_L$). Desde esta perspectiva, en círculos se ubican los constructos teóricos y debajo sus equivalentes tradicionales junto

con las iniciales de los subtests desarrollados para su medición. Sería posible la identificación de hasta *cinco posibles dificultades –disabilities–*, dos que serían secundarias en el escalón 2 y tres primarias en el escalón 3.

Podríamos decir que las causas próximas, en el escalón 1, de unos *resultados bajos en lectura –reading efficiency level (E_L)–* pueden estar, en el escalón 2 o dificultades secundarias, bien en un *nivel bajo de lectura –reading accuracy level (A_L)–*, bien en una *tasa baja de lectura –reading rate level (R_L)–*, bien en ambos a la vez.

Igualmente, las causas próximas, en el escalón 3 o dificultades primarias, del *nivel bajo de lectura (A_L)* pueden estar bien en una *aptitud de comprensión verbal baja –verbal knowledge level (V_L)–*, bien en una aptitud de decodificación baja *–pronunciation knowledge level (P_L)–* bien en ambas a la vez.

Del mismo modo, la *tasa baja de lectura (R_L)*, tiene como causas próximas, en el escalón 3 o dificultades primarias, bien la *aptitud de decodificación (PL)*, bien la *aptitud de velocidad cognitiva en la denominación –cognitive speed level (C_v)–*, bien en ambas.

Las causas próximas de *VL*, *PL* y *CS* están en el escalón 4 o de la *intervención*. Para el *nivel verbal* son las *experiencias de aprendizaje y enseñanza (teaching& learning experiences: T/L)* y la *aptitud de conocimiento verbal (g_v)*. Las causas próximas del *nivel de pronunciación* está igualmente en *T/L* y en la aptitud de conocimiento de pronunciación (*g_p*). Por último, las causas próximas del *nivel de velocidad cognitiva* está en la edad *–factor madurativo–* y en la *aptitud de velocidad cognitiva (g_c)*. A este nivel se podría actuar de forma instruccional, enriqueciendo las experiencias de enseñanza y aprendizaje, en función también de las tres aptitudes primarias, la verbal, de pronunciación o de velocidad cognitiva, e incidiendo de forma causal directa en el escalón 3, y en concreto en la *comprensión verbal y en la decodificación*.

El bajo rendimiento en lectura puede, pues ser originado por diferentes causas, explicables sucesivamente por déficits en los escalones 2, 3 y 4 y dar lugar a cinco tipos de dificultades: en el nivel de lectura y en la tasa de lectura o en ambas, y en la aptitud de *comprensión verbal*, de decodificación o de velocidad de denominación o en dos de ellas o en las tres. Está claro, las experiencias de enseñanza y aprendizaje inciden directamente en la comprensión verbal y en la decodificación, siendo los factores madurativos los que más determinan el nivel de velocidad cognitiva.

Aunque este modelo necesita ser validado en diferentes ámbitos, con niños más pequeños, en otros entornos culturales, e incluso necesita ajustes para incluir otras aptitudes y componentes, utiliza una lógica nunca antes utilizada en la historia de las dificultades de lectura y merece la pena ser explorada en otros dominios específicos.

OPERACIONALIZACIÓN DE LA DEFINICIÓN CONSENSUADA DEL NJCLD

La ya clásica definición consensuada del NJCLD se basaba en cinco constructos:

- Las DA son heterogéneas, inter e intra individualmente.
- Las DA implican dificultades significativas en la adquisición y uso de la comprensión, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento y/o las habilidades matemáticas.
- Las DA son intrínsecas al individuo.
- Las DA pueden ocurrir de forma concomitante con otros trastornos que constituyen por sí mismos una DA.
- Las DA no están originadas por influencias extrínsecas.

Ante los problemas originados para su aplicación, el NJCLD (1998b) en la última propuesta recomienda el uso de un sistema en cuatro pasos como forma de operacionalizar la definición para diagnosticar una DA e intervenir en consecuencia proporcionando educación especial y otros servicios relacionados.

En cada uno de los pasos, se hace una descripción del mismo, se analiza el propósito, las cuestiones clave que han de responderse, el proceso a seguir, las alternativas de toma de decisiones y una síntesis del mismo. En este proceso se admite el que pueda haber DA con o sin discrepancia aptitud-logro:

Considerar toda la evidencia, incluyendo los datos cualitativos y las diferencias intra-individuales dentro de los puntos fuertes y débiles del aprendizaje. Las *discrepancias aptitud cognitiva/rendimiento* deben de usarse con precaución porque una DA puede existir cuando no hay discrepancia numérica. Tales comparaciones pueden ayudar en el diagnóstico del proceso. Los diagnosticadores cuidadosos examinan toda la información y reconocen los factores del desarrollo, incluyendo la edad y la experiencia académica, en la determinación del valor de tales discrepancias (NJCLD, 1998b, pp. 190-191; cursiva mía).

El primer paso supone la *descripción de los problemas de aprendizaje antes de la derivación para la evaluación formal*, que consiste básicamente en un proceso de apoyo y de solución de problemas, como una especie de evaluación informal y de intervención inicial en el contexto del aula y con los recursos ordinarios del sistema.

El segundo paso es la *identificación de individuos como teniendo DA*. Este paso diagnóstico e identificatorio debiera ocurrir una sola vez en la vida de una persona -habitualmente-.

El tercer paso, consiste en la *determinación de la elección para educación especial y servicios relacionados*. Esta determinación puede hacerse muchas veces a lo largo de la vida de una persona con DA.

El cuarto paso implica la *conexión -bridge- de la evaluación con las acomodaciones e instrucción especializada*. Es decir, el

desarrollo del plan concreto de intervención, p. ej., el PDI -*Individualized Education Plan: IEP*- en un proceso colaborativo⁴, como todos los cuatro pasos.

Esta operacionalización supone un avance, ya que el concepto de discrepancia no es un requisito obligatorio, sino lo obligatorio es el que se den *dificultades significativas*, aunque la presencia de las mismas ha de ser considerada lo que en la práctica puede ser un dato importante en la toma de decisiones. El basarse en una primera fase de evaluación formal y de introducción de adaptaciones y búsqueda de soluciones, supone una aproximación a los modelos basados en la validez del tratamiento, pero puesto que se trata de una «proclama» de muchas organizaciones -lo firman 9 organizaciones- no descende a modelos concretos, que al nivel en que estamos haciendo la reflexión es exigible, como pueden ser las propuestas de la CBM u otras que hemos ido delineando.

AGENDA ESPAÑOLA PARA EL CAMPO DE LAS DA

Es necesario la elaboración de una agenda específica de actuaciones y de investigación aplicada en nuestro país en el campo que proporcione una clarificación terminológica, fomento intercambio de investigaciones, promueva iniciativas y contribuya a la formación de profesionales, profesores y público en general, incluidas las Administraciones públicas. Lo importante es la importancia del tema en la creación de servicios educativos y de toda índole para estas personas.

CONCLUSIONES

Se han de primar las alternativas que enfatizan la conexión entre evaluación e inter-

(4) Para ver cómo se puede desarrollar un proceso colaborativo de esta naturaleza cfr., REID et al. (1999).

vención en un proceso continuo y mutuamente apoyado:

[...] estos enfoques de evaluación e intervención permiten crear lazos más estrechos entre ciencia, política, y prácticas educativas cotidianas que han estado prácticamente ausentes para los niños con DA. (Fletcher et al., 1998, p. 201) [cursiva mía].

Entre las alternativas de interés están los modelos de componentes, como los de lectura (Aaron, 1997; Carver y Clark, 1998; Spear-Swerling & Sternberg, 1994), de escritura (García, 1999a, b), o de matemáticas (Aaron, 1997). Además de otros modelos más generales que abordan el bajo rendimiento (Goldstein & Mather, 1998). El ubicar estas alternativas directamente relacionadas con la instrucción o intervención es irrenunciable, como el caso de la evaluación centrada en el currículum (Fuchs y Fuchs, 1998) o la operacionalización de la definición consensuada, en la primera fase comentada otra vez por el NJCLD (1998b).

Pocos dudan en este momento, de que todos los alumnos con bajos rendimientos precisan diferentes tipos de ayuda. El basar la decisión de proporcionársela o no en el criterio de discrepancia no es asumible, puesto que usemos la medida que sea o la fórmula o el criterio específico que sea, va a dar lugar a una selección de alumnos diferente. Lo más pertinente es iniciar la intervención de forma precoz y que sea esta intervención la que valide la propia selección, asegurándonos que todos los alumnos con bajos rendimientos reciben ayuda de forma preventiva y más eficaz.

El problema básico de qué entendemos por DA sigue sin resolverse en nuestro ámbito, y puesto que no podemos aceptar el modelo de la discrepancia, tampoco el de la «vía final común», ni el de equiparar las DA al retraso mental; hemos de buscar alternativas científicas que dé respuestas completas y coherentes. Entre estas alternativas, la que se basa en la validez del tratamiento parece la más coherente y

«justa» y no ha de esperar hasta los diez años para su implementación, y puede aplicarse en todos los momentos del proceso educativo, aunque hasta ahora se ha validado sólo en la lectoescritura y las matemáticas y es necesario extenderlo a otros ámbitos.

BIBLIOGRAFÍA

- AARON, P.G.: «The impending demise of the discrepancy formula» en *Review of Educational Research*. 67, 4 (1997), pp. 461-502.
- ACKERMAN, P.T.; WEIR, N.L.; HOLLOWAY, C.A. & DYKMAN, R.A.: «Adolescents earlier diagnosed as dyslexic show major IQ declines on the WISC-III» en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 7(1995), pp. 163-170.
- ACKERMAN, P.T.; WEIR, N.L.; MELTZER, D.P. & DYKMAN, R.A.: «A study of adolescent poor readers» en *Learning Disabilities Research*. 11, 2 (1996), pp. 68-77.
- BERNINGER, V.W. & ABBOTT, R.D.: «Redefining Learning Disabilities. Moving beyond Aptitude-Achievement Discrepancies to Failure to Respond to Validated Treatment Protocols» en G.R. Lyon (Ed.): *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues*. 1994, (pp. 163-183). Paul H. Brookes Publishing Co, Baltimore, MD, xvii + 650 pp.
- BOS, C.S. & VAUGHN, S.: «Samuel Kirk's Legacy to Teaching Reading: The past speaks to the present» en *Learning Disabilities Research & Practice*. 13, 1 (1998), pp. 22-28.
- BUTLER, D.L.: «The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: A report of three studies» en *Journal of Educational Psychology*. 90, 4 (1998a), pp. 682-697.
- «A strategic content learning approach to promote self-regulated learning by students with learning disabilities» en

- D.H.SCHUNK & B.J.ZIMMERMAN (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. 1998b, New York, Guilford Publications, Inc. pp. 160-183.
- «Identifying and remediating students' inefficient approaches to tasks». Paper presented at the 1999 (April) *Meeting of American Educational Research Association in Montreal, Quebec*. 1999.
- CARVER, R.P. & CLARK, S.W.: Investigating Reading Disabilities Using the Rauding Diagnostic System. *Journal of Learning Disabilities*. 31, 5 (1998), pp. 453-478, 481.
- DAVIS, L.P.; FUCHS, L.S.; FUCHS, D. & WHINERY, K.: «Will CBM Help Me Learn?» Students' Perception of the Benefits of Curriculum-Based Measurement, en *Education and Treatment of Children*. 18, 1 (1995), pp. 19-32.
- FLETCHER, J.M.; FRANCIS, D.J.; SHAYWITZ, S.E.; LYON, G.R.; FOORMAN, B.R.; STUEBING, K.K. & SHAYWITZ, B.A.: «Intelligent Testing and the Discrepancy Model for Children with Learning Disabilities». *Learning Disabilities Research & Practice*. 13, 4 (1998), pp. 186-203.
- FOORMAN, B.R.; FRANCIS, D.J.; FLETCHER, J.M.; SCHATSCHEIDER, C. & MEHTA, P.: «The Role of Instruction in Learning to Read: Preventing Reading Failure in At-Risk Children» en *Journal of Educational Psychology*. 90, 1 (1998), pp. 37-55.
- FREDERICKSON, N. & REASON, R.: «Discrepancy Definitions of Specific Learning Difficulties» en *Educational Psychology in Practice*. 10, 4 (1995), pp. 195-205.
- «Phonology in Perspective. A reply to Manianne Whittaker» en *Educational Psychology in Practice*. 12, 2 (1996), pp. 74-79.
- FRITH, U.: «Dyslexia: can we have a shared theoretical framework?», en N.FREDERICKSON y R. REASON (Eds.): *Phonological Assessment of Specific Learning Difficulties*. *Educational and Child Psychology*. 12, 1 (1995), pp. 6-17.
- FUCHS, L.S. & FUCHS, D.: «Treatment Validity: A Unifying Concept for Reconceptualizing the Identification of Learning Disabilities» en *Learning Disabilities Research & Practice*. 13, 4 (1998), pp. 204-219.
- GARCÍA S., J.N. (Ed.): *Instrucción, Aprendizaje y Dificultades*. Barcelona, LUB, 1997.
- GARCÍA S., J.N. (Dir.): *De la Psicología de la Instrucción a las Necesidades Curriculares*. Barcelona, Oikos-Tau, 1999.
- GARCÍA S., J.N.: «El marco teórico de la escritura como construcción de significado» en J.N. GARCÍA S. (Dir.): *De la Psicología de la Instrucción a las Necesidades Curriculares*. Barcelona, Oikos-Tau, 1999a.
- GARCÍA S., J.N.: «Estrategias de intervención en los procesos de planificación de la escritura en alumnos con dificultades de aprendizaje» en J.N. GARCÍA S. (Dir.): *De la Psicología de la Instrucción a las Necesidades Curriculares*. Barcelona, Oikos-Tau, 1999b.
- GOLDSTEIN, S. & MATHER, N.: *Overcoming underachieving. An action Guide to Helping your child succeed in school*. New York, John Wiley & Sons, Inc., 1998.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; NÚÑEZ, J.C. & GARCÍA, M.S.: «Estrategias de aprendizaje» en J.A. GONZÁLEZ-PIENDA y J.C. NÚÑEZ (Coord.): *Dificultades del aprendizaje escolar*. pp. 127-156. Madrid, Pirámide, 1998.
- HARGIS, C.H.: *Curriculum Based Assessment. A Primer*. Springfield, IL, Charles C. Thomas Publisher. (2nd Edit.), 1995.
- HOY, C.; GREGG, N.; WISENBAKER, J.; BONHAM, S.S.; KING, M. & MORELAND, C.: «Clinical Model versus Discrepancy Model in Determining Eligibility for Learning Disabilities Services at a Rehabilitation Setting» en N. GREGG; C. HOY & A.F. GAY (Eds.): *Adults with Learning Disabilities: Theoretical and practical perspectives*, pp. 55-67, New York, Guilford Press, 1996.
- HURFORD, D.P.; J.D. SCHAUF; BUNCE, L.; BLAICH, T. & MOORE, K.: «Early identification of children at risk for reading

- disabilities» en *Journal of Learning Disabilities*, 27, 6 (1994a), pp. 371-382.
- HURFORD, D.P.; JOHNSTON, M.; NEPOTE, P.; HAMPTON, S.; MOORE, S.; NEAL, J.; MUELLER, A.; MCGEORGE, K.; HUFF, L.; AWAD, A.; TATRO, C.; JULIANO, C. & HUFFMAN, D.: *Journal of Learning Disabilities*, 27, 10 (1994b), pp. 647-659.
- ISAACSON, S.: «Instructionally Relevant Writing Assessment». *Reading & Writing Quarterly*. 14(1999), pp. 29-48.
- LYON, G.R.: «Toward a definition of dyslexia» en *Annals of Dyslexia*. 45(1995), pp. 3-27.
- MATHER, N.: «Dr. Samuel A.Kirk: The Complete Professor» en *Learning Disabilities Research & Practice*. 13, 1 (1998), pp. 35-42.
- MCGUIRE, J.: «Educational Accommodations: A University Administrator's View» en M. GORDON & S. KEISER (Eds.): *Accommodations in higher education under the American with Disabilities Act (ADA): A no-nonsense guide for clinicians, educators, lawyers, and administrators*, pp. 20-45, New York, Guilford Publications, Inc., 1998.
- MINSKOFF, E.H.: «Sam Kirk: The man who made special education special» en *Learning Disabilities Research & Practice*. 13, 1 (1998), pp. 15-21.
- NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES: «Operationalizing the NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools. In memory of Samuel A. Kirk, one of the fathers of special education to whom we all owe so much». *Learning Disability Quarterly*. 21(1998b), pp. 186-193.
- NÚÑEZ, J.C., y GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.: *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo, Centro de Publicaciones de la Universidad, 1994.
- PERFETTI, C.A.: «Cognitive research can inform reading education», en *Journal of Research in Reading*. 18, 2 (1995), pp. 106-115.
- PEVERLY, S.T. & KITZEN, K.R.: «Curriculum-Based Assessment of Reading Skills: Considerations and Caveats for School Psychologists» en *Psychology in the Schools*. 35, 1 (1998), pp. 29-47.
- REID, K.D.; HELWICK, G.; FAHEY, K.R.; LEAMON, M.M.: «La colaboración en el aula como medio de ayuda a los alumnos con problemas de lenguaje» en J.N. GARCÍA (Dir.): *Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo*, pp. 209-241, Madrid, Pirámide, 1999.
- RIVERA, D.P.; SMITH, G.; GOODWIN, M.W. & BRYANT, B.R.: «Mathematical word problem solving: A synthesis of intervention research for students with learning disabilities» en *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*. 12(1998), pp. 245-285.
- RUEDA, M.: *La Lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca, Amarú, 1995.
- SCOTT, M.S.; FLETCHER, K.L. & DEUEL, L-L.S.: «The effects of intelligence on the identification of young children with learning disabilities». *Learning Disabilities Research & Practice*. 13, 2 (1998a), pp. 81-88.
- SCOTT, M.S.; FLETCHER, K.L. & JEAN-FRANCOIS, B.; URBANO, R.C. & SÁNCHEZ, M.: «New screening tests to identify young children at risk for mild learning problems» en *Journal of Psychoeducational Assessment*. 16(1998b), pp. 302-314.
- SCOTT, M.S.; DEUEL, L-L.S.; URBANO, R.C.; FLETCHER, K.L. & TORRES, C.: «Evaluating the initial version of a new Cognitive Screening Test» en *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 33, 3 (1998c), pp. 280-289.
- SPEAR-SWERLING, L. & STERNBERG, R.J.: «The road not taken: An Integrative Theoretical Model of reading disability». *Journal of Learning Disabilities*. 27, 2 (1994), pp. 91-122.
- SPEAR-SWERLING, L. & STERNBERG, R.J.: (en prensa): «Curing our "epidemic" of Learning Disabilities». *Phi Delta Kappan*.

- STANOVICH, K.E. & SIEGEL, L.: «Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the Phonological-Core Variable-Difference Model» en *Journal of Educational Psychology*. 86, 1 (1994), pp. 24-53.
- SWANSON, H.L.: «Learning Disabilities from the perspective of Cognitive Psychology». En G.R. LYON; D.B. GRAY; J.F. KAVANAGH & N.A. KRASNEGOR (Eds.): *Better Understanding Learning Disabilities. New views from research and their implications for education and public policies*, pp. 199-228, Baltimore, Paul Brookes Publishing Co., 1993.
- SWANSON, H.L. & ALEXANDER, J.E.: «Cognitive processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning-disabled and skilled readers: Revisiting the specificity hypothesis» en *Journal of Educational Psychology*. 89, 1 (1997), pp. 128-158.
- WONG, B.Y.L.: *Te ABCs of Learning Disabilities*. San Diego, Academic Press, 1996.
- «Research on Genre-Specific Strategies in Enhancing Writing in Adolescents with Learning Disabilities», en *Learning Disability Quarterly*. 20, 2 (1997), pp. 140-159.
- «Reflections on Current Attainments and Future Directions in Writing Intervention Research in Learning Disabilities» en *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*. 12(1998), pp. 127-149.
- WONG, B.Y.L.; BUTLER, D.L.; FICZERE, S.A. & KUPERIS, S.: «Teaching Students with Learning Disabilities and Low Achievers to Plan, Write and Revise Opinion Essays» en *Journal of Learning Disabilities*. 29, 2 (1996), pp. 197-212.
- WONG, B.Y.L.; BUTLER, D.L.; FICZERE, S.A. & KUPERIS, S.: «Teaching Adolescents with Learning Disabilities and Low Achievers to Plan, Write and Revise Contrast Essays» en *Learning Disabilities Research and Practice*. 12, 1 (1997), pp. 2-15.