

REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LOS PRINCIPIOS QUE GUÍAN EL ESTUDIO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

*Review and update of principles
guiding the study of learning difficulties
from a pedagogical approach*

Samuel FERNÁNDEZ
Universidad de Oviedo

Resumen

Revisamos y actualizamos los planteamientos existentes sobre las Dificultades de Aprendizaje para situarlos en un claro avance científico que supeditamos a la evolución de los modelos de evaluación e intervención diagnóstica. En este sentido, nos hacemos eco y abundamos en las reflexiones epistemológicas de Kenneth Kavale sobre el actual estado precientífico de las Dificultades de Aprendizaje (D.A.), abordando el problema pedagógico de este campo de estudio.

La ciencia básica de carácter neurológico y las aportaciones del procesamiento psicológico deficitario resultan insuficientes para conseguir un estatus científico relevante para las D.A. y lograrlo requiere validar la teoría en las condiciones presentes en el mundo real de la educación.

La fuerza del concepto y del modelo causal de las D.A necesita confirmar sus proposiciones mediante la validez educativa para lo cual es necesario centrarse en la aplicación experimental en el aula de las propuestas metodológicas.

Es necesario enmarcar la construcción teórica de la discrepancia diagnóstica y las disfunciones perceptivas al menos mediante tres líneas de actuación: la primera requiere el estudio en detalle de las evaluaciones diagnósticas para identificar al alumnado en situación de riesgo sobre el propio currículo escolar de referencia. La segunda se refiere a la organización de apoyos escolares mediante niveles de intervención progresivos y previos a la modificación curricular amplia o significativa. La tercera consiste en identificar experimentalmente los métodos y programas especializados de mayor eficacia para poder ser aplicados como apoyo al currículo del aula.

Palabras clave: Dificultades de Aprendizaje. Intervención Diagnóstica. Eficacia de la Intervención Educativa Especializada

Abstract

We review and update the existing approaches on Learning Disabilities to put them in a clear scientific progress that joint to the development of assessment models and diagnostic intervention. In this sense, we emphasize in the Kenneth Kavale epistemological reflections on the current pre-

scientific status of Learning Disabilities (LD), addressing the educational problem in this field. The basic contributions of the neurological science and psychological processing deficit are insufficient to achieve a scientific status relevant to LD and validate the theory in the real world of the education.

The strength of the concept and causal model of the LD needs to confirm their proposals through the educational validity for which it is necessary to focus on pilot testing in the classroom of the proposed methodology.

It is necessary to frame the theoretical meaning of the diagnostic discrepancy and perceptual dysfunctions at least by three lines of action: the first requires a detailed study of the diagnostic assessments to identify students at risk on the benchmark curriculum itself. The second relates to organizing school support through progressive levels of intervention and previous to the significant curricular changes. The third should to identify by experimental methods the more effective programs and educational methodology to be applied to support the classroom curriculum.

Keywords: Learning Disabilities. Diagnostic Intervention. Effectiveness of Specialized Educational Intervention

Fecha recepción: 30-08-2010

Fecha propuesta de modificación: 02-12-2010

Fecha aceptación: 07-12-2010

1. INTRODUCCIÓN

Las Dificultades de Aprendizaje (D.A.) se pueden considerar como aquella disciplina que, partiendo del conocimiento de las diferencias entre grupos, sujetos y situaciones educativas, establece una valoración diagnóstica de los problemas, dificultades y situaciones personales y sociales y organiza las actividades educativas que permiten superar esas dificultades.

Aunque en todas las disciplinas de la Pedagogía puede apreciarse la intención de normalización educativa, entendiéndolo por tal, el ajuste entre el potencial aptitudinal y de aprendizaje de una persona y sus intereses, valores y necesidades objetivas o percibidas, tal como señala Tejedor (1988), probablemente el paso más importante en la consideración de las diferencias, y su atención educativa, esté en la «consideración de las intervenciones complementarias o de apoyo, destinadas a compensar las dificultades de los alumnos».

Como apenas ningún otro fenómeno en la historia de , las Dificultades de Aprendizaje se han extendido y consolidado como un campo sólido de investigación y actividad profesional. Debido a este rápido crecimiento, el planteamiento de estudio ha sufrido controversias y disputas en sus principios y prácticas. Una de las primeras conclusiones en nuestro análisis ha consistido en comprobar cómo el empirismo tradicional, al igual que en otros terrenos educativos, proporciona un enfoque no del todo satisfactorio hoy día para la tarea de comprender la naturaleza básica de las Dificultades de Aprendizaje, convenciéndonos de que la forma de intentar resolver las contro-

versias de este campo es empezar por una aproximación a sus fundamentos epistemológicos, cosa que trataremos de reflejar a continuación.

Las Dificultades de Aprendizaje, como categoría de situaciones educativas a analizar desde , emergen hace medio siglo y ha llegado a ser el grupo que contiene el mayor número de alumnos y alumnas recibiendo una educación especializada. Este rápido crecimiento de la categoría ha venido preocupando a los responsables educativos por cuanto aprecian la imperiosa necesidad de atender de forma especializada a un gran número de estudiantes no incluidos hasta ahora en las acciones minoritarias de , la cual incluía únicamente el retraso mental y la disfunción sensorial y del movimiento (Fernández, 1989).

2. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

El estado del conocimiento científico en el campo de las D.A. ha estado sujeto a disputas y malas interpretaciones, como ha podido apreciarse desde siempre en los enfoques confrontados de las revistas especializadas, en particular el *Journal of Learning Disabilities* y el *Learning Disability Quarterly*. Creemos que la razón se encuentra en el dominio epistemológico (Kavale y Forness, 1985), perspectiva fundamental del conocimiento y sobre la que giran los temas de estudio, los procedimientos metodológicos a utilizar y el carácter de los resultados¹.

Las diferencias entre la base epistemológica de las D.A. y la de las ciencias físicas, por ejemplo, son claras. Estas últimas construyen teorías con dos caras: una apunta hacia la justificación empírica, en tanto que la otra busca la unión con los constructos primarios. En D.A., las teorías nunca han profundizado en sus raíces para crear una razón contextual. Por la naturaleza de su construcción, las teorías de D.A. tienden a llevar una vida aparte, sin conectar con universales científicos, por lo que estamos de acuerdo con Kavale y Forness, (2000) en que las D.A. pueden considerarse como una ciencia todavía no desarrollada.

La cuestión es que, aunque en Física una docena de estudios pueden resolver un problema, en un tema como, por ejemplo, la eficacia de la intervención en lenguaje oral, pueden resultar absolutamente inconsistentes.

1 Abundan los debates como el de si una materia en particular puede o no ser tratada científicamente, lo que implica no solo cuestiones empíricas, sino también a la noción de «lo científico». Un aspecto más fundamental que se discute es la consideración de lo que debe ser prioritario, si la cuestión o el método. Aquellos que abogan por la primacía de la cuestión consideran que la agenda de la investigación se cubre con desarrollos teóricos dentro de la ciencia o por el valor de las premisas fuera de ella. Los defensores del método (Mc Phail y Palincsar, 1998), mantienen la existencia de un único método científico (aunque puedan utilizarse diferentes técnicas), y los temas de investigación se eligen sobre la base de que puedan ser manejados por el método. Consideran que si la cuestión es primero, entonces la investigación se hace demasiado filosófica y se pierde el rigor científico. Por el contrario, los defensores de la materia o el hecho, deploran las consecuencias de tener que preocuparse más del método (técnicas, instrumentos), que de los problemas, y proclaman que enfatizar el método supone centrarse en lo externo y descuidar lo realmente significativo y creativo. El ajustar los problemas a las técnicas en lugar de condicionar éstas a nuevos e importantes problemas, así como el establecimiento de una ortodoxia científica que tiende a inhibir nuevos métodos, excluye problemas importantes y hace a la ciencia conservadora y centrada en problemas triviales.

El campo de las D.A. ha sido partidario, desde su aparición, de un enfoque metodológico de tipo «empírico», y definido por su énfasis en el análisis de datos².

A la teoría científica le interesan los conceptos y sus relaciones teóricas exactas, a menudo expresadas matemáticamente, pero el empirismo presente en D.A. se caracteriza por el uso de categorías definidas observacionalmente, por lo que no pueden relacionarse por medios teóricos. Así, la teorización empirista en D.A. ha sido genérica y vaga, más que abstracta y exacta. La propuesta de la teoría de la ciencia es explicar, predecir y guiar nuevas investigaciones, pero el carácter empírico de la teorización en D.A. consiste nada más que en generalizar. Este resumen de observaciones pasadas no puede emplearse para explicar y predecir, debido a que su inherente vaguedad limita la exactitud. Después de 50 años de investigación, el fenómeno de las D.A. todavía no puede explicarse ni predecirse, por lo que no podemos decir que posea un sistema eficaz de conocimiento. Esta carencia se refleja en el esfuerzo que pone en organizar su metodología científica, aunque esto no redunde en una mayor sofisticación de métodos, sino que pone de manifiesto la ausencia de éxito en la construcción de una ciencia resolutive.

La metodología primaria encontrada en D.A. solo apunta hacia la mejora de la observación pero no hacia técnicas que eleven esas observaciones hacia un nivel teórico de pensamiento racional y abstracto. Puesto que las conexiones son solo en el nivel de observación, el pensamiento empírico representa únicamente a un conjunto integrado de percepciones sobre el fenómeno a estudiar y, puesto que carecen de relación a nivel teórico, esas percepciones no encuentran los requerimientos para el desarrollo de conceptos científicos o ideas. Por ese motivo, las escuelas de pensamiento en D.A. presentan una situación en la que cada uno se cree sus propios planteamientos y rechaza los de los demás, lo que lleva a la actual competición entre teorías y proporciona un cuerpo de conocimiento desorganizado, con total ausencia de reglas que conecten resultados y muestren los elementos comunes que caracteriza la unicidad de las ciencias organizadas.

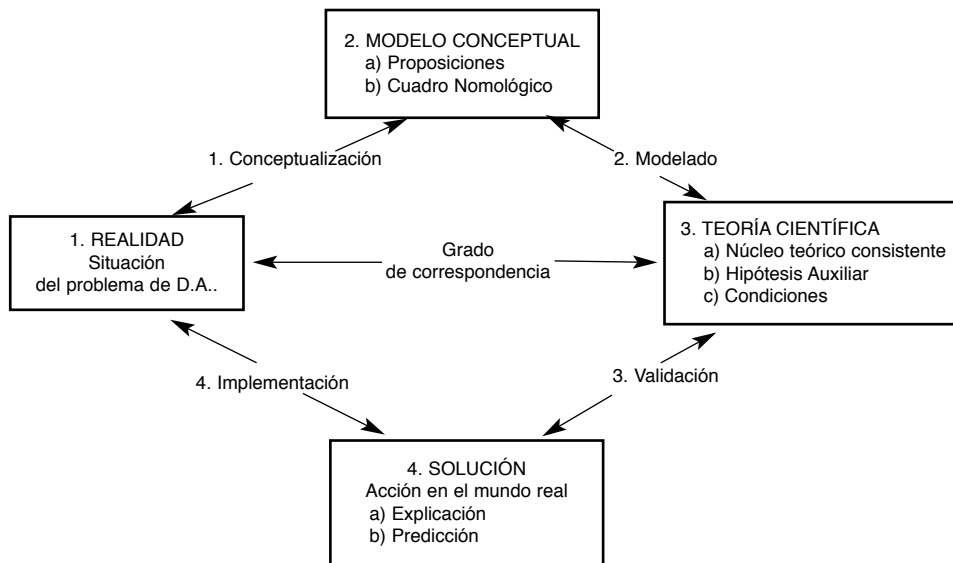
El «desencuentro» en D.A. se basa en las diferencias de método, lo cual representa una gran oposición conceptual (holismo vs. atomismo; subjetivo vs. objetivo, idiográfico vs. nomotético) y aunque las D.A. poseen abundantes pertrechos científicos, esto llega a ser, incluso, un problema por lo que supone de complejidad, competición y confusión, cuando lo que se necesita es simplicidad y organización.

La ciencia difiere del empirismo puesto que, aunque incluye conexiones empíricas que relacionan observaciones y conexiones racionales entre conceptos, la ciencia se define por la conexión abstracta de conceptos teóricos con observaciones, con el fin de adquirir significado empírico. Si se asume que el conocimiento científico debe ser acumulativo, la proliferación de investigación primaria, que simplemente añade nuevas muestras y nuevos análisis, se limita a corroborar o contradecir los resultados previos pero hace que cada estudio permanezca aislado, no creciendo el contexto teórico.

2 Las manifestaciones de empirismo en la investigación de D.A. se remontan a los trabajos de Werner y Strauss (Franklin, 1987).

La estructura epistemológica de las D.A. ha sido planteada por Kavale y Forness (1985:17) mediante el siguiente esquema:

FIGURA 1: Estructura epistemología de las dificultades de aprendizaje



El modelo comienza considerando la «Realidad» cuando una situación problemática en torno a un fenómeno se considera que requiere explicación para los propósitos de predicción y explicación del fenómeno. En este sentido, podemos plantearnos conocer quién muestra D.A. y porqué.

Una vez descrito el problema, el siguiente paso consiste en formular un modelo conceptual del problema (Fase 2), definiéndolo de la forma más elemental y a la vez más amplia posible. Un modelo conceptual debe presentar un enfoque desde el cual comprender la composición causal del fenómeno, acercándose a las propiedades de un cuadro nomológico, en el sentido de proporcionar un conjunto integrado de proposiciones.

Establecido el modelo conceptual, deberá desarrollarse una formulación detallada, y precisa, es decir, una teoría científica (Fase 3). Ésta difiere de las teorizaciones puramente lógicas en que algunas de sus proposiciones pueden coordinarse con datos para producir hechos. Este tipo de coyuntura teórica posee una explicitación y un rigor que permite a su vez una adecuada articulación con la realidad (Fase 4).

Los resultados en D.A. no poseen estatus epistemológico de validación de teoría, dentro de un paradigma evaluador de significación estadística. El resultado es una carencia de significado teórico, frecuentemente ocultado por un blanqueo de legitimaciones que incluyen las nociones de: 1) unicidad (las D.A. son una situación única y, por lo tanto, es imposible realizar un valoración objetiva por diferentes investiga-

dores en lugares y momentos distintos), 2) carácter axiológico (las D.A. responden a un determinado valor, lo que hace imposible la objetividad teórica), 3) enfoque selectivo (los investigadores de D.A. seleccionan su propia metodología, lo que impide un enfoque común y objetivo) y 4) complejidad (los fenómenos de D.A. son mucho más complejos que los naturales, no pudiendo ser estudiados por los métodos lógicos de la Ciencia).

En realidad, no hay una absoluta distinción entre la situación de unicidad en las ciencias, ni en las físicas, ni en las sociales, y algunos aspectos físicos son igualmente complejos. Aunque no puede dudarse que el estatus actual de la teoría en D.A. está en un estado muchos más primitivo que las ciencias físicas, puede concluirse, de acuerdo con Kavale (2005), que no existen barreras teóricas para el avance del estudio científico de las D.A.. Hay, seguro, problemas que vencer, a la vez que elevar el nivel teórico, pero estos son obstáculos presentes en cualquier área científica. Teóricamente, la ciencia puede ser aplicable a las D.A. y en particular, bajo el enfoque educativo.

3. SITUACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE COMO PROBLEMA PEDAGÓGICO

El campo de las D.A. presenta modelos teóricos alternativos, en competencia, como el conductual y el cognitivo o procesual, a los que se enfrenta el enfoque sociocultural. Estos modelos confrontados conducen a formas diferentes de analizar y realizar las investigaciones.

La diversidad de enfoques paradigmáticos viene de lejos, concretamente de los citados Werner y Strauss (Franklin, 1987), que sugirieron que el núcleo del problema estaba dentro del individuo, lo que representaba un modelo que estableció los siguientes postulados:

El sujeto con D.A. se ajusta al modelo médico por cuanto se constata que algo funciona mal internamente. Las D.A. se asocian o están causadas por una disfunción neurológica. Los problemas escolares de la personas con D.A. están relacionadas con anomalías perceptivomotoras. Las D.A. se asocian a fallos académicos a establecer mediante discrepancias. Las D.A. no se deben a otras anomalías o discapacidades.

Este modelo ha proporcionado la ciencia «básica» y sus resultados han sido incorporados a las definiciones, pero la cuestión de cómo son de válidos esos postulados, salta rápidamente y, en buena lógica científica, el enfoque debe ser cuestionado como orientación teórica fundamental si la investigación se opone a la validez de esos postulados.

Desde se ha criticado ampliamente el modelo, al existir poca evidencia que sugiera que el origen es de base fisiológica (Romero y Lavigne, 2005; Escoriza, 2002). Además, el modelo médico define parámetros de intervención no relevantes para la educación y de poco valor heurístico para desarrollar una prescripción educativa apropiada. Por otra parte, la persona con D.A. se sitúa en un sistema social que puede influirle, positiva o negativamente, por lo que cualquier descripción completa de las D.A. requiere una valoración de condiciones y factores ambientales.

El segundo modelo supone que son las deficiencias de procesamiento psicológico las que orientan el campo de las D.A. y en concreto, las disfunciones perceptivas, concep-

tuándolo como un problema que dificulta el aprendizaje académico. A pesar de la fuerte retórica ideológica y filosófica que conlleva la hipótesis de las deficiencias perceptuales, la base empírica que relaciona estas dificultades (basadas más bien en evidencias clínicas), con los niveles académicos, es muy débil (Fernández, 1995). En concreto, las anomalías de la percepción auditiva y visual resultan insuficientes para validar esta relación causal con las D.A., si bien pueden considerarse factores de interés para la predicción de, por ejemplo, el rendimiento lector.

El fallo de la hipótesis perceptual es no reconocer que también pueden contribuir otros factores a la dificultad, de tal forma que, por ejemplo, un enfoque inadecuado en la secuenciación de tareas, en tanto que habilidad de aprendizaje, puede verse reflejado como bajo nivel perceptivo, y también en otras tareas académicas. Esta hipótesis es similar a la de Torgesen. (2006), que ve al alumnado con D.A. como «aprendices inactivos», en el sentido de considerar más relevantes los problemas de ejecución que las capacidades deficientes. En este sentido, el bajo nivel del alumnado con D.A. en muchas tareas es atribuible al fallo para emplear estrategias de aprendizaje apropiadas o eficaces y no a la limitación de sus capacidades.

Los fracasos de los paradigmas médicos y psicológicos están centrando todos los objetivos en lo que nunca ha dejado de ser el campo de las D.A., esto es, un problema pedagógico.

Desde que Strauss y Lehtinen (1989) asumieron la presencia de dificultades escolares al sugerir que la respuesta a la situación escolar de los niños con lesiones cerebrales era frecuentemente inadecuada y problemática, la característica más común y aceptada de las D.A. ha sido el «underachievement» o rendimiento por debajo del nivel. Este concepto de discrepancia entre la medición intelectual y la puntuación de un test de conocimientos escolares es, hoy día, la característica más general y consensuada por todos los especialistas.

Otro hecho que en su día removi6, no solo el 6mbito de las D.A., sino a toda la educaci6n especial, fue la denominada «Iniciativa de Educaci6n Regular» (Reynolds, Wang y Walberg, 1987), cuyo prop6sito, aunque hoy nos parece una obviedad, en aquellos a6os fue considerado poco menos que revolucionario:

Las categorías psicológicas utilizadas en educaci6n especial para el alumnado con deficiencias medias no son fiables ni v6lidas como indicadores de formas de educaci6n particular. Su empleo es caro e ineficaz y causan muchos desajustes en los programas escolares. Se recomienda iniciar un programa de proyectos piloto en conjunci6n con los educadores regulares u ordinarios para redise6n los programas y planes de acci6n categorizados (pag. 391).

En aquellos momentos se iniciaba el l6gico predominio del modelo educativo. La escolarizaci6n y educaci6n del alumnado con D.A. es, precisamente, la que m6s se ha desarrollado desde entonces y lo que ha planteado un mayor desafío al sistema educativo, por cuanto el n6mero de estudiantes con D.A. se ha incrementado notablemente.

Ser6 responsabilidad de los equipos psicopedag6gicos que diagnostican y escolarizan a un estudiante en un programa especial el demostrar que cualquier etiqueta empleada est6 relacionada con una prescripci6n diferencial o distintiva de pr6ctica educativa que conduzca a mejores resultados escolares (Heller, Holzman y Messick. En Reynolds, Wang y Walberg, 1987 : 94).

Otra iniciativa que muestra este predominio se concreta en el lema «Derechos sin Etiquetas» (Hawley y Ready, 2003), que propone tres pasos que aseguren una acción educativa eficaz en el alumnado con dificultades: primero, el empleo de evaluaciones y acciones tutoriales previas, con el fin de limitar las exploraciones diagnósticas a aquellos con condiciones de dificultad claramente identificables; segundo, la incorporación de evaluaciones basadas en el currículum, con el fin de asegurar actividades y programas educativos apropiados y, tercero, la redistribución de los recursos de la educación especial, de forma que proporcione servicios eficaces para el alumnado con necesidades especiales dentro de las aulas regulares u ordinarias.

Durante mucho tiempo, el profesorado ha seguido el curso de acción comentado para ayudar al alumnado con problemas escolares, consistente en remitir al estudiante de bajo rendimiento a una valoración psicopedagógica externa y sin haber organizado, con un procedimiento claro, una siempre recomendada fase previa de actuación preventiva, de base escolar y con actividades de apoyo en aula (García, 2001). Los equipos orientadores diagnosticaban las necesidades educativas especiales y prescribían una adaptación curricular o una escolarización determinada en función de las dificultades específicas apreciadas.

El modelo evaluador se conoce con la denominación de «discrepancia» (Bailey, 2003: 58; Fletcher et al., 2004), consistiendo en que el estudiante realiza una serie de pruebas estandarizadas con dos partes, una relativa a pruebas aptitudinales o de CI, para establecer la capacidad o potencialidad, y otra de rendimiento académico, con cuyo valor se relaciona el CI para determinar el ajuste o discrepancia de ambas medidas. *Aunque el planteamiento de análisis de la discrepancia mantiene una lógica educativa adecuada y técnicamente consistente, actualmente se empieza a considerar, al menos insuficiente, por cuanto se aplica una vez constatado el fallo escolar (wait to fail).*

Otra de las razones para la desconfianza con el método es que resulta bastante frecuente en una valoración de primeros cursos de enseñanza primaria el que el alumnado no presente la discrepancia buscada, lo que impide recibir un apoyo escolar diferenciado, pese a que el profesorado constata dificultades iniciales en su aprendizaje. Estos «falsos negativos» pueden consolidar unas dificultades en los cursos siguientes por el hecho de no haberse identificado una diferencia de puntuaciones suficiente para iniciar un cambio de actividades escolares. Entre los más claros representantes de este grupo se encuentra el alumnado con altas capacidades.

En el otro lado de la discrepancia están los «falsos positivos», aquellos estudiantes cuya discrepancia entre CI y nivel de conocimientos puede deberse a circunstancias culturales o inadecuación de las enseñanzas recibidas y cuya solución no está tanto en la actuación sobre el estudiante, como sobre el contexto social o educativo en el que se encuentra.

Otro de los puntos débiles de la actual situación es la carencia de metodologías de intervención basadas en investigación. Las enseñanzas especializadas referidas como de «validez científica» identifican técnicas educativas que han demostrado su efectividad en la aplicación al alumnado con dificultades de aprendizaje y discapacidades. A menos que los equipos de profesorado puedan garantizar que el alumnado con problemas de aprendizaje o en riesgo de fracaso ha recibido enseñanzas de calidad contrastada y programas de intervención validados por la investigación, no se debe concluir que tiene

dificultades de aprendizaje. En otras palabras, sería un error asumir una identificación de un alumno o alumna con dificultades de aprendizaje sin confirmar que los métodos de enseñanza utilizados con él o ella son válidos y adecuados para sus características personales y estilo de aprendizaje.

4. CAMBIOS Y NUEVAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA ESPECIALIZADA

Más currículum y más validez de las intervenciones especializadas. Esta es la propuesta educativa para el alumnado con dificultades de aprendizaje. Más currículo para evitar inferencias diagnósticas de carácter psicométrico y más trabajo diferenciado y adaptativo en los componentes escolares del aprendizaje; presentación de contenidos, actividades y resolución de tareas en función de estilos propios de aprendizaje y capacidades personales.

Más validez en las intervenciones especializadas, lo que requiere exigir a cualquier metodología o programa diferencial el rigor de la experimentación, de manera que su edición, difusión y aplicación estén justificadas por los beneficios educativos que comporta al alumnado. Al igual que la aplicación de medicinas requiere, antes de su comercialización, una fase de ensayos estrictos a nivel experimental y un prospecto indicativo de efectos, dosis y formas de administración recomendables, la aplicación de técnicas, métodos y materiales correctivos o diferenciales requiere de aplicaciones y ensayos y de un manual que establezca las formas de trabajo escolar con el material y los efectos esperables en función de las dificultades de aprendizaje del alumnado.

El primer cambio de situación se ha de producir en la medida en que las incipientes «evaluaciones diagnósticas», de carácter institucional, se generalicen a todos los estudiantes con la finalidad de establecer *screenings* de rendimiento académico. Estas pruebas generales deben llegar a identificar al alumnado en riesgo poniendo de manifiesto las diferencias de valor apreciadas entre el alumnado del grupo-clase o del curso en un centro o zona escolar. Así, los estudiantes deben ser analizados más estrechamente por su profesorado y recibir una enseñanza especializada en momentos anteriores a los que hoy son identificados, además de hacerlo con una comparación más directa y no sobre baremos indirectos, como ocurre con las pruebas estandarizadas.

Pero uno de los cambios más relevantes que se deben producir tiene que ver con la organización de intervenciones diagnósticas a diferentes niveles (Fuchs y Fuchs, 2006), de manera que cada uno de estos niveles ofrezca una intensidad de apoyos diferenciados que evite consolidar la discrepancia del modelo anterior. Este enfoque se conceptualiza como un modelo de tres fases que se ilustra mediante una pirámide, en cuyo nivel de base se encuentra la actividad curricular ordinaria y en el segundo, las actividades de apoyo sobre el currículum de aula, validadas en su metodología con evidencias de investigación, y dirigidas al alumnado en situación de riesgo académico según estimación del propio equipo docente. Solamente en el caso de que las intervenciones realizadas en este segundo nivel no resulten efectivas para mejorar el rendimiento académico del alumno o alumna, según evidencias documentadas del trabajo escolar complementario realizado, estos podrán ser propuestos para una modificación curricular amplia o una escolarización diferenciada. Con este esquema se pretende actuar pre-

ventivamente y no de forma remedial, es decir, una vez, constatada, diagnosticada y consolidada la dificultad de aprendizaje. Se evita el «wait to fail» y se actúa con más inmediatez, sin tanta burocracia, y sobre el propio curriculum de aula.

El otro gran cambio propugnado es la utilización por parte de los equipos educativos y orientadores, de valoraciones basadas en el curriculum (Jones, 2008). Esta metodología no es en absoluto novedosa y a menudo ha sido tachada de excesivamente objetiva y «conductual», pero su validez es obvia cuando se trata de registrar rendimientos y progresos escolares basados en competencias u objetivos de logro académico. Además, el objeto de análisis es la tarea escolar y el profesorado de aula el encargado de los registros. Al hacer este análisis sobre una base regular de recogida de información (nos referimos a las tareas y actividades escolares), y no puntual, como ocurre con los tests, los equipos de profesorado identifican permanentemente las diferencias de progreso respecto a sus compañeros de clase y respecto a sí mismos, lo cual hace que las variaciones de actividad sean inmediatas.

Así pues, proporcionar apoyos y servicios complementarios sin necesidad de diagnósticos formales y etiquetas previas supone un cierto cambio de mentalidad en la práctica educativa pues deja de tener vigencia el modelo considerado por muchos profesionales de la educación por el cual la única opción de que un estudiante reciba apoyo escolar es que el equipo psicopedagógico organice una compleja evaluación de capacidades. Por el contrario, la situación de cambio en la práctica de intervención en dificultades de aprendizaje dirige al equipo docente hacia una pregunta previa al diagnóstico formal semejante a ésta: ¿se ha hecho a nivel de aula todo lo posible para que el alumno tenga un rendimiento acorde con su capacidad?.

Poner por delante las metodologías de valoración curricular, organizar los apoyos de aula por niveles de intervención y utilizar metodologías válidas y basadas en la investigación, son los tres elementos a potenciar en una nueva forma, más pedagógica, de trabajar en dificultades de aprendizaje para intentar conseguir la simplicidad y organización de una teoría científica basada en la realidad educativa que envuelve a las dificultades de aprendizaje del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bailey, D.S. (2003) Who is learning disabled?. *Monitor on Psychology*, 34 (8), 27-42.
- Escoriza, J. (coord.), (2002) *Dificultades de Aprendizaje. Contenidos teóricos y actividades prácticas*. Textos Docentes. Barcelona: Ediciones de de Barcelona.
- Fernández, S., (1989) Formación de Docentes de Necesidades Educativas Especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6. 627-647
- Fernández, S., (1995). La percepción del profesor como indicador de dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7 (2), 309-316.
- Fletcher, J.M., Coulter, W.A., Reschly, D.J. y Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities. Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54 (2), 304-331
- Franklin, B. M., (1987). From brain injury to learning disability: Alfred Strauss, Heinz Werner and the historical development of the learning disabilities field,» in B. M. Franklin (ed.), *Learning Disability: Dissenting Essays* Philadelphia: The Falmer Press, 1987, 29-46.
- Fuchs, D. y Fuchs, L.S. (2006) Introduction to response to intervention: What, why, an how valid is it? *Reading Research Quarterly*. 41 (1), 93-99.

- García, J.N. (2001) Alternativas de Intervención al Modelo de Discrepancia aptitud-rendimiento. *Revista de Educación*, 324. 128-143.
- Hawley, W.D. y Ready, T., (2003) *Measuring Access to Learning Opportunities*. Committee on Improving Measures of Access to Equal Educational Opportunity. Washington. Editors Center for Education and Committee on National Statistics Division of Behavioral and Social Sciences and Education.
- Jones, C. J (2008) *Curriculum-based assessment : the easy way to determine response-to-intervention*. Springfield, Ill. : Charles C. Thomas
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000) What definitions of learning disability say and don't say. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-256.
- Kavale, K. A. (2005). Effective intervention for students with specific learning disability: The nature of special education. *Learning Disabilities*, 13, 127-138.
- Kavale, K. y Forness, S.R., (1985) *The Science of Learning Disabilities*. San Diego. College Hill Press.
- Reynolds, C.R., Wang, M.C. y Walberg, H.J., (1987) The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, 53 (5), 391-398
- Romero, J.F. y Lavigne, R. (2005) *Dificultades en el Aprendizaje. Unificación de criterios diagnósticos*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Strauss, A. Lehtinen, E. y Kephart, N., (1989). *Psychopathology and Education of the Brain-Injured Child*, N. York, Grune y Stratton. (1ª ed., 1949)
- Tejedor, F.J., (1988). en su *Conceptualización Metodológica. Ponencia a las Jornadas de Pedagogía Diferencial*. Madrid. UNED:
- Torgesen, J.K., (2006). Recent discoveries from research on remedial interventions for children with dyslexia. En M. Snowling and C. Hulme (Eds.). *Advances from Research on Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers,

Samuel Fernández Fernández es Catedrático de Pedagogía y profesor del Dpto. de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Su historial investigador se organiza, fundamentalmente, en torno a dos grandes líneas: Educación Especializada e Integración Social de Personas con Discapacidad.

La investigación sobre Educación Especializada incluye estudios evaluativos sobre metodologías de aula y programas de innovación educativa. Los resultados de estos proyectos han dado lugar a diversas publicaciones nacionales e internacionales y al desarrollo de varios trabajos doctorales.

Las investigaciones sobre Integración Sociolaboral de Personas con Discapacidad se centran en el desarrollo y validación de guías metodológicas y en el seguimiento de programas de integración laboral, lo que ha permitido validar la metodología desarrollada y analizar los efectos sobre los propios programas de intervención social.

Dirección del autor: Dpto. de CC. de la Educación. C. Aniceto Sela, s/n 33005 - Oviedo. Email: samuel@uniovi.es, Tfno: +34 985 103240