

ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE LA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

CRITICAL ANALYSIS OF THE ASSESSMENT AND INTERVENTION IN LEARNING DIFFICULTIES

José Luis Galve Manzano*

Recibido: julio de 2014**Aceptado:** agosto de 2014**Resumen**

El concepto “*Dificultades de Aprendizaje*” ha sido usado con múltiples y diversas acepciones, llegando a producirse una distorsión sino confusión en el uso de dicho término. Con relativa frecuencia aparecen en la literatura relacionada con el aprendizaje escolar una serie de términos, como son *retraso, trastorno, alteración, déficit, deficiencia, necesidad educativa, dificultad, discapacidad, desventaja, minusvalía,...* que pueden llegar a situar al lector en una confusión debido al solapamiento de conceptos y definiciones, así como a la diferentes acepciones que puedan tener. Por ello, en el siguiente artículo se va a realizar una aclaración de estos términos que creemos puede resultar clarificadora. De igual forma procede aclarar la diferencia entre *retraso* y *trastorno*, ya que en la práctica cotidiana se suelen solapar. Así como de los términos: *intervención, reeducación, rehabilitación*. El sistema cognitivo está integrado por una serie de subsistemas, como son el de *atención, de percepción, de lenguaje, de pensamiento, de aprendizaje y memoria, etc,...* que se pueden considerar hasta cierto punto independientes, pero relacionados entre sí. Cada uno de esos subsistemas, está integrado por una serie de componentes. Pudiendo estar cada uno de estos componentes dañado por una afectación cerebral sin que necesariamente estén los demás. Desde la misma perspectiva cognitiva de las dificultades de aprendizaje se considera que para aprender se debe procesar información, debiendo percibir, seleccionar, codificar, elaborar, retener y utilizar información para adaptarse y dar respuesta a las demandas del medio/contexto, resolviendo los problemas o demandas que se le presentan en los procesos de aprendizaje escolar.

Palabras clave: aprendizaje, evaluación, intervención**Abstract**

The concept “*Learning Difficulties*” has been used in many different ways, and this has caused a distortion or even confusion in its use. A series of terms quite often appear in literature related to school learning, such as *retardation, disorder, disturbance, deficit, deficiency, educational need, difficulty, disability, disadvantage, handicap,...* which may confuse the reader due to the overlapping of concepts and definitions and the different meanings that some of these terms may have. For this reason, this article presents a clarification of these terms which we believe will be enlightening. In the same way the difference between *retardation* and *disorder*

*CIDEAS, Colectivo para la Investigación y Desarrollos Educativos Aplicados. Guadalajara. España. jlgalve@telefonica.net

will be clarified, since in daily practice their use is often overlapped. The same applies to the terms: intervention, re-education, rehabilitation. The cognitive system is made up of a series of subsystems such as attention, perception, language, thought, learning, memory, etc, which may be considered to a certain extent independent, although at the same time interrelated. Each of these subsystems comprises a series of components, each of which may be damaged by a brain involvement which does not necessarily affect the rest. From the same cognitive perspective of learning difficulties it is considered that in order to learn one must process information by perceiving, selecting, coding, elaborating, retaining and using information to adapt and respond to the demands of the environment/context, solving the problems or demands presented in the processes of school learning.

Keywords: learning, assessment, intervention

Existen múltiples publicaciones referidas al ámbito educativo relacionadas con el término “*Dificultades de Aprendizaje*” –DA-, basadas en diferentes modelos teóricos explicativos, y que no siempre tienen una acepción común. Muchas veces estos modelos tratan de exponer lo “que pasa”, pero rara vez profundizan en las actividades y tareas necesarias para que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje que afectan al alumnado específico. Por ello, a través de este artículo pretendemos aclarar estos términos y procesos de evaluación e intervención.

La acepción del término “dificultades de aprendizaje” se viene debatiendo desde hace más de 50 años, apareciendo múltiples definiciones tanto de autores individuales como de instituciones públicas. Es así, que de igual forma existan muchas acepciones y disparidad a la hora de hablar de “dificultades de aprendizaje”. Partiendo de la definición de Kirk (1962) en la que básicamente se decía que “*una dificultad de aprendizaje se refiere a un retraso, trastorno, o desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras áreas escolares causadas por una posible disfunción cerebral o alteración emocional o conductual. No es el resultado de un retraso mental, privación sensorial o factores culturales o instruccionales*”.

En el Informe Warnock (1978) se dice que: “*un niño tiene una dificultad de aprendizaje si tiene una dificultad para aprender significativamente mayor que los niños de su edad.*” Años después a las dificultades en el aprendizaje se las llega a equiparar con el concepto de necesidades educativas especiales. Es en el Informe Warnock (1987), donde se logró el objetivo de unificar todas las categorías tradicionales de la Educación Especial; junto a la supresión de etiquetas de escaso y cuestionable valor nosológico y con frecuencia poco beneficiosas para la evolución e intervención sobre los alumnos. En las últimas décadas este es el modelo vigente en el sistema educativo español, al que se acogió en la Declaración de Salamanca de 1994.

La Asociación para las Dificultades de Aprendizaje (LDA) norteamericana, adoptó para sus trabajos de investigación y asesoramiento la definición oficial establecida en la Ley Pública 94-142, recogida en el acta para la educación de los sujetos con hándicaps: “*Las DA específicas significan un desorden en uno o más procesos psicológicos básicos empleados en entender o usar el lenguaje hablado o escrito que se puede manifestar en una habilidad imperfecta en tareas de escucha, pensamiento, habla, lectura, escritura o cálculo matemático*”. El término incluía condiciones tales como disfunción perceptiva, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia de desarrollo, etc. Excluyendo a los alumnos afectados por problemas de aprendizaje que son consecuencia de una discapacidad psíquica, motórica o funcional, o sea, que son una derivación de la ceguera, la sordera, la disfunción motora, el retraso mental, los problemas emocionales o problemas producidos por un ambiente cultural o económico deprimido. Sin embargo, circulan informes de este tipo de alumnos con tales diagnósticos de dificultades de aprendizaje.

La definición propuesta por el National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) en 1994 es la más aceptada por la comunidad internacional. Su definición dice: *“Dificultades de aprendizaje es un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso del deletreo, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Tales desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso, y que puede darse en cualquier momento de la vida. Con las dificultades de aprendizaje pueden concurrir déficits en la conducta de autorregulación, en la percepción social y en la interacción social, aunque por sí mismas no constituyen una dificultad en el aprendizaje. Aunque las dificultades en el aprendizaje pueden tener lugar concomitantemente con otras condiciones que generan déficits en el aprendizaje como son los déficits sensoriales, retraso mental, problemas emocionales graves, o con influencias extrínsecas, tales como diferencias culturales, insuficiente o inapropiada instrucción, éstas no son el resultado de tales condiciones o influencias”.*

En cuanto a la definición del DSM en su cuarta versión (DSM-IV) dice así: *“Se diagnostican trastornos del aprendizaje cuando el rendimiento del individuo en lectura, cálculo o expresión escrita es sustancialmente inferior al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia, según indican pruebas normalizadas administradas individualmente. Los problemas de aprendizaje interfieren significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren lectura, cálculo o escritura. . (APA, 1994, pp. 48-49). Incluye otros cuatro trastornos en su apartado de trastornos del aprendizaje: lectura, cálculo, expresión escrita y trastorno no especificado. Cuando específicamente trata del trastorno de la lectura añade que se trata de un rendimiento en precisión, velocidad o comprensión lectora sustancialmente por debajo del esperado en función de la edad, el cociente de inteligencia y la escolaridad.*

La novedad de la IDEA de 2004 está en los procedimientos adicionales establecidos en las regulaciones de 2006 por el Departamento de Educación norteamericano, para la identificación de este alumnado. Incluyen tres criterios generales que de forma sintética resumimos, y que son:

1. No se debe exigir el uso de una discrepancia severa entre la capacidad intelectual y el rendimiento para determinar si un alumno tiene una dificultad específica de aprendizaje;
2. Se debe permitir el uso de un proceso basado en la respuesta del alumno a una intervención basada en la investigación científica; y
3. Se puede permitir el uso de otros procedimientos alternativos basados en la investigación para determinar si tiene una dificultad específica de aprendizaje.

Se incluye de forma sintética los criterios específicos que debe emplearse para determinar la existencia de Dificultades de Aprendizaje:

- a) Rendimiento inadecuado o insuficiente en relación a su edad y curso, habiendo seguido un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, en alguna o varias áreas como son: *Expresión oral; Comprensión oral; Expresión escrita; Habilidad lectora básica; Fluidez lectora; Comprensión lectora; Cálculo matemático; Solución de problemas matemáticos”.*
- b) Mostrar un patrón de puntos fuertes y débiles en su desempeño, rendimiento académico, o ambos, respecto a lo esperado por edad, o para su curso, según los estándares legales establecidos, o por su desarrollo intelectual.
- c) Lo anteriormente indicado no debe tener relación con una deficiencia visual, auditiva o motora, ni con retraso mental o baja capacidad intelectual, ni con un trastorno emocional, ni con factores culturales, ni con una desventaja ambiental o económica, ni con un limitado dominio de la lengua vehicular.

Todo esto considerando que los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido “adecuados”, o sea, “normalizados” y han seguido los estándares del alumnado general y no ha habido negligencia.

Visto esto, se puede uno preguntar: ¿cuál es la realidad?, ¿se lleva lo anteriormente expuesto a la práctica cotidiana del trabajo con estos alumnos?. La experiencia no lleva a decir que de la teoría a la práctica hay una gran distancia y que muchos de estos alumnos no reciben la respuesta adecuada y necesaria para superar sus dificultades. Y esto va desde la falta de una práctica de evaluación que sea desarrollada con la suficiente calidad técnica a la propuesta de programas específicos que den respuesta a esas necesidades para la superación de dichas dificultades.

Aclaración conceptual de términos susceptibles de confusión

Debido al uso indiscriminado e incluso solapado y confuso de una serie de constructos, conviene distinguir entre *retraso* y *fracaso escolar*, así como entre *discapacidad* y *déficit o deficiencia*, lo cual creemos que es necesario para tratar de abordarlo desde esta perspectiva cognitiva y/o neurocognitiva, tanto la evaluación como para la intervención. Hay que diferenciar de forma clara y precisa estos términos. Así podrían definirse como:

- **Trastorno**, se da siempre que existe una lesión o afectación del cerebro (estructural, fisiológica o anatómica) que conlleva siempre una anomalía, y requieren una intervención más específica, ya que requiere establecer estrategias de compensación para esas funciones que ese componente no pueda ejercer. Suele precisar un programa de aspectos muy específicos, siendo propio de la rehabilitación neuropsicológica. Hay autores, que consideran que existe un trastorno cuando en perfiles psicométricos se obtienen puntuaciones de forma generalizada de al menos una desviación típica, por debajo de la media del grupo de referencia.
- **Alteración**, es un mal o incorrecto funcionamiento en una tarea sin que se pueda justificar una afectación o perturbación cerebral, en este caso podría deberse también a un inadecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque en la literatura vigente muchas veces, se suele considerar como sinónimo de trastorno. Por ejemplo, los trastornos de la articulación suelen combinarse con alteraciones en las estructuras fono-articulatorias, en la coordinación motriz durante la fono-articulación, en la eficacia respiratoria y fonatoria, en la prosodia, etc.
- **Déficit o deficiencia**, es un concepto estático, indicativo de aquella anormalidad de la estructura corporal, de la apariencia y a la función de un órgano o sistema, cualquiera que sea la causa. Desde el ámbito de la salud, una deficiencia sería toda pérdida o anormalidad de una estructura o función fisiológica, psicológica o anatómica. Sería el mal funcionamiento de un órgano, aparato o sistema. Pero esto no ayuda a explicar o decir lo que hay que cambiar en el alumno para que siga evolucionando en sus aprendizajes y en su desarrollo personal. El déficit que presente un alumno genera unas necesidades educativas que deben ser respondidas de forma adecuada si se quiere que siga evolucionando en sus aprendizajes.
- **Discapacidad**, es aquel estado que refleja las consecuencias de la deficiencia con referencia al rendimiento funcional y de la actividad de la persona. Sería la ausencia o limitación, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma que se considera normal para el ser humano. Desde la perspectiva médica, la discapacidad se entendería como un trastorno orgánico atribuible a una patología orgánica (se basa en la clasificación de discapacidades psíquicas, motóricas o funcionales –visión/audición-), y la necesidad educativa surgiría principalmente de estas discapacidades.
- **Minusvalía**, es una situación desventajosa para una persona, consecuencia social de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su grupo (en función de

la edad, sexo, factores sociales y culturales).

- **Dificultad**, es la *necesidad educativa que surgiría principalmente de los problemas en la interacción entre el alumno y el contexto*. Sería propia de alumnos con problemas de conducta, o emocionales, o de aprendizaje.
- **Desventaja**, surgiría principalmente por causas socioeconómicas, socio-culturales o lingüísticas.
- **Necesidad educativa**, es *aquella necesidad a la que hay que dar respuesta de forma educativa para seguir aprendiendo, y evolucionando*. El término necesidad educativa, supone la existencia de un continuo en el que todos los alumnos se ubican, ya que todos precisan o pueden precisar determinadas ayudas para enfrentarse a los contenidos de aprendizaje, si bien algunas de estas ayudas serán de mayor profundidad en unos casos que en otros. Así mismo se podría hablar de necesidades específicas y especiales.

El déficit se basa en un modelo médico-asistencialista, mientras que las necesidades educativas especiales (desde 1978, Informe Warnock) se centran en las posibilidades que se le ofrecen al alumno para alcanzar los objetivos de un currículo lo más ordinario posible.

Otros términos que creemos requieren una precisión son:

- **Retraso escolar**, es *una dificultad cualitativa, con un desarrollo más lento en general, o en un aspecto o función concreta que sus iguales, y que es recuperable*. No presupone una afectación cerebral. Tiene buen pronóstico de evolución si se le aplica el programa adecuado y el tiempo necesario. Puede ser generalizado o específico del algún área o materia, o componente de la evaluación realizada. En general, los retrasos deberían ser siempre recuperables.
- **Fracaso escolar**, igualmente tiene múltiples definiciones; entre ellas hemos seleccionado las siguientes:
 - *“a aquellos alumnos, que al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad; encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante. La expresión más simple de este hecho se sintetiza en el porcentaje de alumnos que no obtienen la titulación que acredita haber finalizado satisfactoriamente la educación obligatoria”* (Marchesi, A. 2000).
 - Otra definición muy escueta es *“el fracaso escolar es el hecho de no lograr el título académico mínimo obligatorio de un sistema educativo”*. O dicho de otra manera, *“se entiende por fracaso escolar cuando el alumno tiene dificultades para alcanzar los objetivos marcados por el sistema educativo para lograr una titulación que le faculte para desenvolverse laboral y socialmente en el medio en el que viva”*.

Por último, procede otra aclaración, que aunque pueda parecer que resulta banal, la experiencia diaria nos denota que no siempre lo tienen claro las personas que utilizan los siguientes términos. Tales son:

- **Aptitud**, entendida como *el rasgo con un cierto nivel de estabilidad y consistencia que caracteriza el rendimiento de un individuo, o sea, la capacidad biológica para la adquisición de una habilidad, o bien la posibilidad de llevar a cabo un comportamiento de forma estable*.
- **Habilidad**, sería *el nivel de competencia conseguido por un alumno en la ejecución de un tipo de tarea* (comportamiento cognitivo o instrumental adecuado para lograr una meta). Sería parte de una aptitud, con un diferente grado o nivel de desarrollo.
- **Desarrollo**, sería *el proceso de adquisición progresiva de cierta habilidad*. El **nivel de desarrollo**, sería el

grado en se ha adquirido la habilidad. Desde la perspectiva del Ministerio de Educación español se define **capacidad** como la *aptitud para hacer, conocer, sentir,..* (estas capacidades son cognitivas, motrices, equilibrio personal, relación interpersonal y participación e inserción social).

Criterios de delimitación de un alumno con Dificultades de Aprendizaje

Analizando diversas aportaciones de autores sobre esta temática se podría decir que de forma consensuada se puede asumir que:

- a) El criterio prioritario para identificar a un alumno con DA, es lo referente a la discrepancia entre la capacidad potencial y el nivel de rendimiento real, observándose dificultades significativas en la *adquisición y uso de la comprensión y expresión oral, de la lectura, de la escritura, o del razonamiento y habilidades matemáticas* [por todo ello suelen presentarse perfiles heterogéneos con dificultades en una o varios de estos aspectos y con diferentes niveles de significatividad].
- b) En lo referido a su capacidad intelectual: su inteligencia debe situarse dentro de los rangos de la normalidad o superior al promedio de alumnos de su edad.
- c) Ha presentado retraso o dificultades de forma crónica a lo largo de toda su vida académica.
- d) Suelen estar afectados no sólo sus realizaciones escolares, sino que existen otros componentes de tipo *afectivo-motivacionales*, como pueden ser, por ejemplo, su *autoconcepto, autoestima, asertividad, niveles de ansiedad y estrés, depresión, adaptación,..* los cuales de alguna forma puedan estar afectando a sus relaciones interpersonales y a sus interacciones sociales, académicas (valorando si la dificultad estriba en determinar si son causa o consecuencia de las interacciones de aprendizaje).
- e) En la actualidad se suele aceptar que las DA puedan presentarse concurrentemente con otras condiciones de discapacidad (suele existir una probable comorbilidad).

Dicho esto, diremos que lo importante no es “poner una etiqueta”, sino más bien realizar un **diagnóstico diferencial** que concrete qué componente o componentes específicos del sistema cognitivo del alumno están dañados o funcionan incorrectamente, y esto es lo que nos va a permitir elaborar, y planificar la respuesta educativa adecuada para mejorar sus rendimientos. Pues bien, esto que parece tan básico, con relativa frecuencia no aparece en los informes psicopedagógicos de alumnos evaluados como alumnado con DA.

De igual manera, es muy importante tener en cuenta las aportaciones de la Psicología Cognitiva, que nos explicarán cómo procesa la información un cerebro sano, mientras que la Neuropsicología Cognitiva nos explicará cómo se desorganiza el procesamiento de la información cuando alguno/s de los componentes del sistema cognitivo está dañado como consecuencia de un daño cerebral.

En el siguiente gráfico se realiza esta síntesis conceptual de las dificultades de aprendizaje.

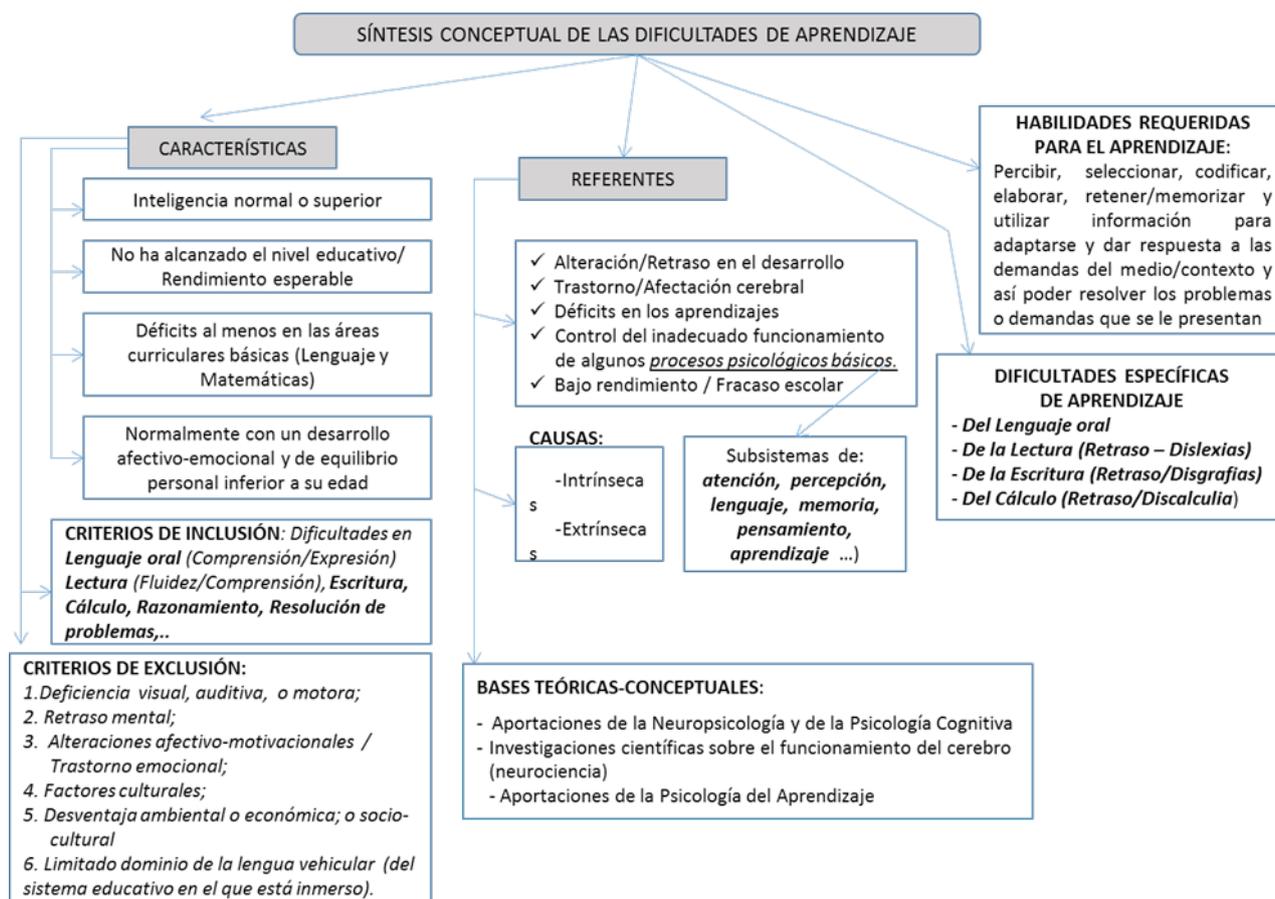


Figura 1. Síntesis conceptual de las dificultades de aprendizaje

En España existe una propuesta inicial para la realización de un estudio sobre el alumnado con necesidades educativas (que incluía las DA), que aunque centrado en el alumnado disléxico, trataba de recabar información sobre diferente tipo de alumnado con causas incidentes en sus aprendizajes. Este estudio en el sistema educativo español surgió como un encargo del Senado al Gobierno anterior, el cual lo trasladó al Ministerio de Educación. La Conferencia Sectorial de Educación de Educación aprobó que el estudio lo realizase el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Aunque a pesar de las expectativas generadas en su inicio, al día de hoy no hay datos públicos sobre dicho y necesario estudio, y menos sobre una toma de decisiones. En ese estudio partían de la siguiente clasificación:

Necesidades específicas de apoyo educativo				
Necesidades Educativas Especiales	Dificultades Específicas de Aprendizaje	Altas Capacidades Intelectuales	Incorporación Tardía al Sistema Educativo	Condiciones personales o de historia escolar

Y de nuevo y en relación a este estudio español, cabe hacerse unas preguntas para la reflexión,...

¿Pero se están “diagnosticando/evaluando” alumnos como tal?, ¿se les está dando la pretendida respuesta educativa, que por ley tienen derecho?, ¿tienen estos datos las comunidades autónomas?, ¿han sido incluidos estos alumnos entre los que eran susceptibles de recibir respuesta educativa diferenciada?

Pues la respuesta es rotundamente NO, ya que en general la mayoría de las comunidades no han estado dando respuesta a la totalidad de este tipo de alumnado en los últimos años. Por consiguiente, existe un número significativo de alumnos que no están recibiendo la respuesta educativa que precisan, tiene derecho y que no reciben, al menos de forma suficiente y adecuada.

En este estudio (Eurydice España-REDIE) se hacen una serie de definiciones que consideramos adecuadas. Definen al **alumnado con necesidad específica de apoyo educativo** como: *“Alumnado que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar”*.

Definen al **alumnado con necesidades educativas especiales** como: *“Alumnado que requiere, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”*. Así mismo definen al **alumnado con dificultades específicas de aprendizaje** como: *“Término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones en uno o más de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción del lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo aritmético con implicaciones relevantes para el aprendizaje escolar. Estas alteraciones son de base neurobiológica y pueden manifestarse a lo largo del ciclo vital”*. Lo anteriormente indicado se concreta en:

Dificultades Específicas de Aprendizaje					
	De la lectura				
Del lenguaje oral	Retraso lector	Dislexia	De la escritura	Del cálculo	Otras (especificar cuáles)

Relacionando esto con la conceptualización previa que se ha hecho, se podría decir que las dificultades de aprendizaje, son alteraciones con base neurobiológica que afectan a los procesos cognitivos, en especial a los implicados en el lenguaje, como son el lenguaje oral y lecto-escrito –lectura y escritura-, así como en las matemáticas (en el cálculo aritmético/discalculia, y/o resolución de problemas,...), y que de una u otra manera inciden en los aprendizajes escolares, incluso sociales. Así aparecerán diferentes patologías en lenguaje oral como afasias/disfasias que conllevan la pérdida o alteración del lenguaje debido a una lesión cerebral; en la lectura (dislexias), en la escritura (disgrafías, disortografía, disgrafía caligráfica,..., así como alexia y agrafia, entendidas como: a) alexia es la incapacidad para comprender el lenguaje escrito a consecuencia de una lesión cerebral, mientras que la agrafia sería la incapacidad para escribir. Los síndromes aléxicos, agráficos y afásicos representan modalidades distintas de asociación entre sí –y suelen ser poco significativos en el ámbito educativo normalizado- Para seguir avanzando con esta introducción creemos que es preciso considerar las definiciones que se incluyen en ese estudio. Así tomamos las definiciones de **dislexia** y de **retraso lector** por la significatividad e incidencia que tendrán en las dificultades de aprendizaje en general.

Los **trastornos/alteraciones en la lectura**, pueden afectar a uno o varios procesos cognitivos implicados en la lectura, que con frecuencia suele ir acompañado de problemas es la escritura. El ejemplo más notorio son las **dislexias** (con sus diferentes tipos).

Los **trastornos/alteraciones en la escritura**, al igual que lo dicho en la lectura, pueden afectar a uno o

varios procesos cognitivos implicados en la escritura. El caso más notorio son las **disgrafías** (con sus diferentes tipos). Procedería diferenciar este término de **disgrafía caligráfica**, que sería entendida como alteraciones en el trazado o grafía de los grafemas/letras. Y también, el término, **disortografía**, entendida como alteraciones en la aplicación de la correcta ortografía del idioma concreto.

Los **trastornos/alteraciones en el cálculo**, se manifiesta en las dificultades para aprender a numerar, contar, adquirir conceptos matemáticos, y su aplicación a la resolución de problemas aritméticos. El ejemplo más notorio es la **discalculia**.

Pautas generales para la evaluación psicopedagógica de D.A.

Existen diversas teorías y modelos explicativos de las dificultades de aprendizaje. Unos se centran prioritariamente en la dimensión biológica y neurofisiológica; otros ponen de relieve las estructuras y procesos psicológicos implicados, que van desde lo cognitivo a lo afectivo; y los hay que tienen muy en cuenta la incidencia de los factores socio-ambientales (familiares, escolares y socio-culturales), con mayor o menor incidencia.

Rara vez diferentes modelos teóricos se pueden compatibilizar. Hay que dejar claro que no es válido un modelo ecléctico, ya que lo que se requiere es tener claro el *modelo conceptual* (ECRO: Esquema Conceptual Referencial Operativo) que se va a utilizar, ya que a partir de este modelo emanará una *metodología* que le será específica, así como el uso de *instrumentos* que debe dar respuesta a dicho modelo teórico en el que se fundamentan. De esta vertebración emanará un *informe psicopedagógico* en el cual se integrarán las *conclusiones* explicativas y unas *orientaciones* conexas con el modelo de evaluación seguido, siendo toda esta coherencia la base para generar unas *orientaciones priorizadas* y unas *propuestas de intervención* coherentes, organizadas y emanadas del modelo teórico-práctico seguido. Pues bien, este es uno de los fallos bastante generalizado en los informes al uso, existiendo una falta de coherencia y continuidad conceptual.



Figura 2. Esquema conceptual de la Evaluación Psicopedagógica

En cuanto a la funcionalidad de la evaluación queda resumida en la respuesta a las preguntas que integran el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Claves a responder para la evaluación de alumnado con D.A.

¿QUÉ Y PARA QUÉ?	¿QUIÉN?	¿CUÁNDO? ¿CUÁNTO/s?	¿CÓMO?	¿CON QUÉ? ¿PARA QUÉ?	¿POR QUÉ? ¿PARA QUIÉN?
Valorar los puntos fuertes y débiles de un alumnado que pueda presentar dificultades de aprendizaje y/o de adaptación	Orientador (*) apoyado/ con la colaboración del profesorado	Al detectarse una "dificultad, alteración, retraso, o trastorno" significativo.	Mediante un modelo conceptual (ECRO) ** que posibilite la explicación de lo que pasa y genere la respuesta a las demandas a través de unas orientaciones y unas propuestas para la intervención: <i>Conclusiones → Determinación de Necesidades educativas-Orientaciones → Propuestas para la intervención.</i>	Con instrumentos que tengan un modelo teórico explicativo (validados científicamente) y que tengan continuidad en la intervención	Si no es así no tienen razón de ser evaluar. No sólo debe servir para incluir en listados de medidas de atención a las necesidades educativas; sino preferentemente para proporcionarle la respuesta educativa que precise. Para el alumno.
Los informes deben ser operativos y funcionales para poder seguir aprendiendo y "madurando como persona"	Elaborados por el orientador (también con las aportaciones del profesorado)	Al menos revisable cada 2 años	Con calidad científica, pero que sean entendibles, o sea, con un lenguaje adecuado para el lector no profesional.	Para que sean útiles, respondiendo a las necesidades de alumnos, profesores y padres.	Ya que de no ser así, no sirve de nada el recurso de orientación, ni a quien lo demanda, ni a quien lo financia.

... (*) [Orientador, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo] imposibilitan esto.

(**) Los modelos eclécticos en general

Como génesis y síntesis de la evaluación psicopedagógica en general, y de forma más específica del alumnado con dificultades de aprendizaje, en dicho informe hay que resolver las siguientes incógnitas:

- a) La incidencia e importancia del *estilo de enseñanza-aprendizaje* en cada caso.
- b) La importancia de saber analizar y explicar cómo se elicitaba una conducta y cómo se mantiene o extingue. Básico para poder realizar un análisis funcional de problemas conductuales.
- c) La incidencia de las *variables afectivo-emocionales*, como pueden ser el *autoconcepto, la autoestima, la asertividad, adaptación,...* los niveles de *atención, percepción, memoria* (o sea, los *subsistemas cognitivos previos: sensorial, perceptivo, gnóstico, práxico*), para ver si existen problemas o no.
- d) El nivel de las *capacidades cognitivo-intelectuales (generales y específicas)*.
- e) Las posibles *dificultades en la lecto-escritura* (sin olvidar el *lenguaje oral*, ni las *matemáticas,...*)

En todo este proceso es vital la actuación y participación del tutor y de los profesores, ya que deben ser la vía de canalización hacia una intervención más técnica como es la del psicólogo (orientador) ante “un caso problemático”. El profesorado debe detectar, analizar y canalizar la demanda de estos alumnos con posibles D.A.

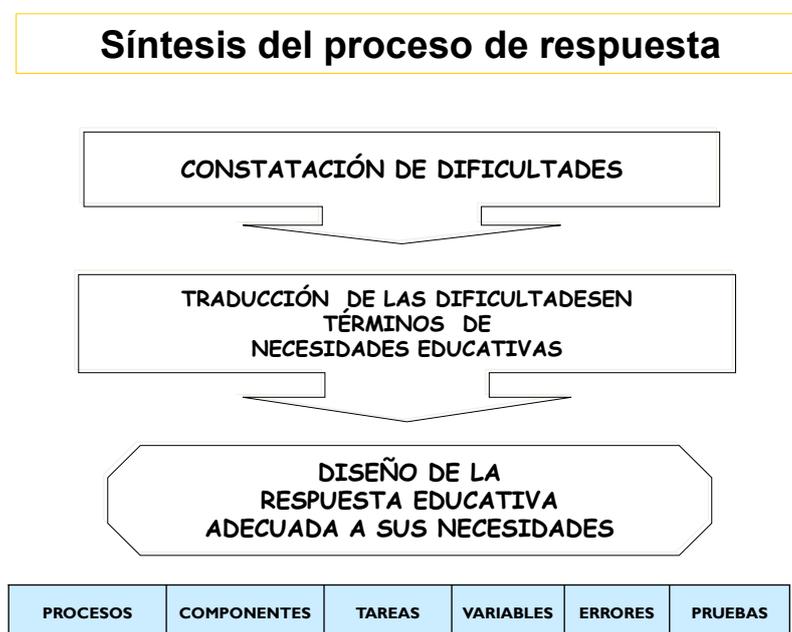


Figura 3. Síntesis del proceso de respuesta a las dificultades de aprendizaje

A modo de síntesis, proponemos seguir el siguiente protocolo de pasos o fases, siempre indicando los puntos fuertes y débiles de cada alumno evaluado:

Fase 1 y 2: Derivación. Antecedentes personales, análisis de contextos personal, socio-familiar y escolar

a) **Datos personales:** *datos personales, familiares, evolutivos, historia familiar y escolar. Mediante un Cuestionario de Antecedentes Personales, Cuestionarios de contextos escolar y socio-familiar.*

Fase 3. Condiciones personales, con indicación de *puntos fuertes y débiles.*

b) **Condiciones personales:** donde se podrían incluir todas las variables influyentes en el aprendizaje y en su desarrollo personal. Pero creemos pertinente establecer un orden en base a unos criterios. Para ello creemos que debería empezarse siempre por:

1. **Aptitudes intelectuales y procesos cognitivos** (*capacidad intelectual; razonamiento lógico, verbal, espacial, numérico; razonamiento concreto, abstracto,...*). La razón es determinar si su capacidad está dentro de la norma o no –respecto a su curso o grupo de referencia-, ya que esto va a condicionar los resultados de buena parte del proceso que vayamos a seguir a continuación; ya que por ejemplo, nunca podríamos hablar de un alumno disléxico si sus *capacidades y competencias cognitivo-intelectuales* son bajas. Procede valorar también la *memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento.*
2. En general, proseguiríamos por la evaluación de las **aptitudes, competencias y habilidades lingüísticas y de comunicación** (*lenguaje oral, vocabulario y de los procesos de producción y comprensión oral, -en*

función de la edad y/o de la demanda inicial-, *lectura, y escritura*).

Consideramos que a partir de aquí procedería hacerse un replanteamiento o reflexión sobre el siguiente paso a seguir; pues a tenor de los resultados anteriores procedería una evaluación más o menos profunda o amplia, y con diferentes enfoques a tenor de las diferentes casuísticas.

Fase 4. Competencia curricular y proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo relativo a los **aprendizajes escolares** y más concretamente al *rendimiento académico* creemos que procedería hacer una distinción entre:

- a) Evaluación de la **competencia curricular** –*competencias básicas o aspectos instrumentales básicos*-, que se podría hacer a través de la información del profesorado y/o a través de pruebas específicas ad hoc o de pruebas estandarizadas de evaluación de aspectos instrumentales básicos de las áreas curriculares de lenguaje y de matemáticas.
- b) Evaluación del **estilo de enseñanza-aprendizaje**.
- c) Evaluación del nivel de **estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio** (en los cursos avanzados, o sea, a partir del último ciclo de E. Primaria).

En lo relativo al apartado 3.a) cabe decir que aún no hay muchos instrumentos, pero poco a poco van apareciendo pruebas como (PAIB 1-2-3, PRO 1-2-3, EVAMAT,...), pero en lo relativo al apartado 3.b) estilo E-A hay poco pero nos pueden ser útiles materiales como REAM. Y en lo relativo al apartado 3.c) en nuestra opinión se ha abandonado bastante en los últimos años (generalmente porque no se hacía casi nada a partir de los datos constatados en muchos informes), y ha acabado por obviarse este apartado en muchos procesos evaluativos. Un material bastante útil como es CEAM).

Fase 5. Variables Afectivo-Emocionales y Adaptativas.

Normalmente habría que tener suficiente información sobre lo que podríamos llamar de forma amplia capacidades o competencias de **“equilibrio personal”**; aquí podríamos ubicar todo lo concerniente a las **capacidades de relación interpersonal, equilibrio personal y emocional e interacción social** (*habilidades sociales –adaptación, asertividad, agresividad, ansiedad, pasividad/retraimiento-*, junto a **variables afectivo-motivacionales** –*motivación, atribución, autoeficacia, autocontrol, ansiedad, estrés, autoconcepto, autoestima,...-*). De igual forma hay que tener controlada la incidencia o interferencia de estas variables en los datos obtenidos en las fases 3 y 4.

Fase 6. Variables Neuropsicológicas y Habilidades Específicas.

En casos concretos, se podría hacer una evaluación de aspectos de **variables de tipo neuropsicológica, o de tipo variables motrices**. De igual forma hay que tener controlada la incidencia o interferencia de estas variables en los datos obtenidos sobre todo en las fases 3 y 4.

Creemos que en muchos casos también procedería realizar un **análisis funcional de conducta** que serviría para explicar cómo se producen muchas conductas operantes, cómo se elicitan, o sea, cuál es la *situación antecedente*, qué **componentes tiene esas conductas** (*cognitivos, emocionales, fisiológicos o motores*), así como las **consecuencias y contingencias** que de ellos emanan (que contribuyen a mantenerlas o extinguirlas). Este procedimiento es sumamente útil para explicar “cómo funciona” cada alumno concreto.

Hasta aquí, en un informe estaría incluida la recogida de datos e informaciones, llegar aquí es un proceso relativamente fácil, o sea, es seguir lo indicado por los autores en cada instrumento, siempre que se tenga claro para qué se eligió dicho material. En mi opinión, el problema surge cuando se tiene que “integrar, interrelacionar, y ver la influencia de unas variables sobre otras, etc”. Este es el momento clave de la evaluación. Estaríamos hablando de la integración de datos en las conclusiones globales o generales, y aquí en muchos casos aparece una gran incoherencia en su integración conceptual.

Fase 7: Integración y análisis interrelacionado de los datos

- a) Elaboración de **Conclusiones globales/generales**, con la interrelación de todos los datos o al menos los relevantes y significativos, integrándoles y relacionándoles. En suma, dando la explicación a qué está pasando y por qué se producen tales dificultades o alteraciones. También procede incluir los datos relevantes positivos no sólo los deficitarios. Esto conlleva la **determinación de las posibles necesidades educativas –específicas, especiales y/o generales-** que presenta cada alumno concreto. Y a partir de aquí se generarían las orientaciones y propuestas para la intervención.
- b) **Orientaciones y Propuestas para la intervención.** Estos son dos apartados-clave en todo informe, ya que si este apartado se desarrolla de forma adecuada, va a ser la base para diseñar las estrategias correctoras de dichas dificultades y los programas de intervención educativa (escolar/académico y/o conductual) para lograr dicho fin. Por el contrario, si lo que incluye es una serie de generalidades nos encontraríamos con informes “administrativos” que difícilmente servirán para dar respuesta a las **necesidades y derechos** del alumnado que hemos evaluado. Pues bien, en muchos informes aparecen generalidades que se usan en la mayoría de los informes al uso, sin ser las adecuadas y necesarias que requiere cada caso de forma específica.

De forma constante en la formación de postgrado, tanto con recientes egresados como con profesionales con años de experiencia, vengo observando las mismas dudas, las mismas preguntas, los mismos errores conceptuales, las mismas dificultades a la hora de abordar la evaluación, y más aún la intervención. De igual forma, los profesores manifiestan desde hace décadas que de poco les sirven los informes que reciben a la hora de intervenir, que los informes sirven para poco más que ubicar un alumno en una lista siendo susceptible de apoyo educativo en función de las posibilidades del centro, más que de las verdaderas necesidades de cada “persona” evaluada. Esto lleva a cierto nivel si no de desprestigio profesional si al menos a considerar poco eficaz la ayuda que se puede recibir desde los servicios de orientación en este campo (quede claro que no entramos a analizar otras funciones diferentes de la evaluación psicopedagógica en esta afirmación).

Un informe debe ser no sólo descriptivo (como suelen ser las más de las veces los informes psicométricos/psicopedagógicos) sino que también debe ser explicativo. Es decir, nos debe explicar las dificultades del alumno para aprender a leer y/o escribir (en este caso concreto), en términos de qué componente de su sistema cognitivo-emocional es el responsable de sus dificultades; si realmente se trata de un componente de los que participan exclusivamente en el procesamiento de la lectura (en cuyo caso, estamos ante una dislexia) o de la escritura (en cuyo caso estaríamos hablando de una disgrafía); en caso contrario, cómo el sistema primariamente dañado incide secundariamente en la función de otro u otros subsistemas (como pueden ser los visuales, auditivos, atencionales, memorísticos, etc.), hasta llegar a presentarse falsa-mente como una dislexia/disgrafía; llegando a unas conclusiones de esta información, que conlleve el plantear unas orientaciones y propuestas para la intervención que conlleve la rehabilitación de las correspondientes alteraciones detectadas. Como indica Benedet (2013) y ya hemos dicho esta información no puede ser nunca sustituida por una etiqueta diagnóstica, sea ésta del tipo que sea. Es más, el informe neuropsicológico

que se entrega al profesional que ha de rehabilitar a un alumno, no debería contener jamás una etiqueta diagnóstica, si esta no está explicada y descrita; y con la información e indicaciones suficientes para guiar la explicación que dé respuesta a “qué pasa y qué tengo que hacer”, si no queremos contribuir a confundir a ese rehabilitador.

Por último, el modelo vigente, al menos en la legislación oficial que regula la evaluación psicopedagógica es el modelo bio-psico-social, también denominado socio-psico-pedagógico, o ecológico-sistémico, en el cual se parte del reconocimiento de que el alumno tiene múltiples facetas (personal, interpersonal, contextual), y que todas ellas se integran en un todo interrelacionado.

Síntesis de propuestas de evaluación de lenguaje oral (con posibles DA)

PRELO. PROTOCOLO PARA LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL				
ELEMENTOS DE LA EVALUACIÓN				
PROCESOS FONÉTICOS Y FONOLÓGICOS				
PARTE 1				PARTE 2
I	II	III	IV	V
ANÁLISIS DE LAS ESTRUCTURAS FONO-ARTICULATORIAS	ANÁLISIS DE LA COORDINACIÓN MOTRIZ DURANTE LA FONOARTICULACIÓN	ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO/ DESEMPEÑO DE LAS ESTRUCTURAS DE BASE DURANTE EL HABLA	ANÁLISIS DE LA EFICACIA RESPIRATORIA Y FONATORIA	ANÁLISIS DEL COMPONENTE FONÉTICOFONOLÓGICO DEL LENGUAJE (FONÉTICA Y FONOLÓGIA)
<ul style="list-style-type: none"> • Labios • Articulación Temporo-Mandibular • Lengua • Dientes y oclusión • Configuración del Paladar • Esfínter velo-faríngeo 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación motriz durante la fono-articulación 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las praxias orofaciales • Articulación 	<ul style="list-style-type: none"> • La voz • Coordinación de la deglución de saliva-habla • La respiración 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetición de sílabas (<i>análisis fonético</i>) • Repetición oral de palabras (<i>análisis fonético-fonológico, según el modelo de producción, o según el punto de articulación</i>)* • Discriminación de puntos de articulación de fonemas
PARTE 3		PARTE 4		PARTE 5

PROCESOS DE COMPRENSIÓN ORAL/ AUDITIVA (COMPRESIÓN)		PROCESOS DE PRODUCCIÓN ORAL (EXPRESIÓN)		Comple- mentario
COMPONENTE LÉXICOS (a nivel de pa- labra)		COMPONENTE LÉXICOS (a nivel de palabra)		
• Reconocimiento Auditivo de Palabras (Decisión léxica)		• Identificación de Imágenes/Palabras homónimas		CON- CEP- TOS BÁSI- COS: <i>temporales</i> <i>espaciales</i> <i>cualitativos</i> <i>cuantitati- vos/ numéri- cos/ordinales</i> <i>Prueba inde- pendiente</i>
• Comprensión Auditi- va de Palabras (Em- parejamiento Pala- bra-Imagen) (<i>entrada auditiva</i>)		• Repetición Oral de Palabras		
		• Denominación Oral de Imágenes		
COMPONENTE SINTÁCTICO-SE- MÁNTICOS (a nivel de oración)		COMPONENTE SINTÁCTICO-SEMÁNTICOS (a nivel de oración)		
• Comprensión de Estructuras Sintácticas Oracionales (Estructuras gramaticales)		• Producción de Estructuras Sintácticas Oracionales (Estructuras gramaticales)		

Cuadro 2. Propuesta para la evaluación de posibles dificultades del lenguaje oral

Síntesis de propuestas de evaluación de posibles dificultades de aprendizaje de la lectura/dislexias y/o de la escritura/disgrafias.

Desde la perspectiva cognitiva o de los procesos, su objetivo básico en la evaluación del lenguaje es determinar las causas cognitivas que subyacen a las dificultades específicas de un alumno por referencia a un modelo de procesamiento, para que a través de este modelo poder establecer las hipótesis sobre las causas de dichos problemas. La contrastación de las hipótesis se realiza por medio del control y la manipulación de factores que afectan al procesamiento en distintos niveles de la actividad lingüística (como son la *frecuencia de uso, la regularidad, el grado de abstracción, la reversibilidad semántica, la complejidad sintáctica*, etc). Desde un modelo cognitivo (neurocognitivo), procedería la valoración de dos componentes: *a) Los componentes del sistema cognitivo; y b) Los componentes del sistema lingüístico.*

Antes de iniciar la evaluación se debería tener en cuenta lo siguiente:

➤ **Componentes del sistema cognitivo:**

- Evaluación del **nivel de capacidades cognitivas** (incluyendo los subsistemas cognitivos: *atención; perceptivo-gnóstico; sistema práxico; memoria y pensamiento*), que pueden afectar, tanto al procesamiento del lenguaje como a su evaluación en general, ya que, si no son debidamente controlados, constituyen elementos de contaminación de los resultados de la evaluación, y muy posiblemente la interpretación errónea de los datos obtenidos en la evaluación de la lecto-escritura. En el caso de la producción del lenguaje (lectura), también hay que descartar la existencia de *déficit articulatorios apráxicos* (de carácter central) y de *déficit articulatorios motores* (de carácter periférico).
- Evaluación del **nivel de competencia curricular en el área de lenguaje**. También hay que valorar los

posibles déficits conceptuales en alumnos con retraso curricular significativo o con limitaciones cognitivo-intelectuales (procede controlar el nivel de capacidad de memoria operativa -memoriza a corto plazo-, y de velocidad de procesamiento).

- También hay que descartar la posible existencia de *déficit auditivos* (de carácter periférico) y de *déficit visuales*. También los posibles *déficit perceptivo-gnósticos* (de carácter central).

➤ **Componentes del sistema lingüístico:**

Una vez evaluados los aspectos anteriormente citados, procede evaluar la:

- **Lectura:** *lectura en voz alta y silenciosa, y la comprensión lectora*, y sus componentes.
- **Escritura:** *dictado de palabras y/o textos*, así como la *escritura desde la semántica/espontánea/elicitada*, junto a la *grafía/caligrafía*.

Así pues, el **objetivo fundamental de la evaluación** debe ir encaminado a identificar *qué proceso o procesos tiene dañados o alterados cada alumno*, y más concretamente *qué componentes de esos procesos tiene alterados*, y cuál es el alcance de su funcionamiento alterado, si es que existe tal alteración respecto a la norma de su edad y nivel escolar, junto a esto es también necesario *cuáles funcionan correctamente*.

De igual forma y a tenor de lo dicho la evaluación se debería organizarse en torno a tres ejes conceptuales:

- la modalidad de procesamiento: procesamiento auditivo/oral y/o visual/escrito,*
- la conducta verbal implicada: comprensión (lectura) y/o producción escrita (escritura al dictado y escritura espontánea o desde la semántica), y*
- dentro de cada una de ellas, *el nivel lingüístico (procesamiento subléxico, léxico, y sintáctico-semántico), tanto a nivel de palabra, como de oración y de texto para la lectura, y de igual forma para la escritura (en los niveles de procesamiento de planificación, sintácticos, semánticos, léxicos y motores)*. Junto a esto es importante valorar el funcionamiento de las diferentes rutas.

Para ello, hay que tener en cuenta tres tipos de índices o indicadores de cada **componente**, como son:

- Las **tareas** que puede hacer correctamente, y las que no es capaz de realizar o realiza con alteraciones o retrasos respecto al grupo normativo de referencia.
- Las **variables que influyen en su ejecución**, como pueden ser *frecuencia, longitud e imaginabilidad*.
- Los **tipos de errores** que comete, como pueden ser *visuales, lexicalizaciones, semánticos, morfológicos*, junto a los *errores fonémicos o gráficos como serán las omisiones, inversiones, rotaciones, adiciones, sustituciones,...* junto a *vacilaciones, repeticiones y rectificaciones* en el caso de la **lectura**, además de las *uniones, y fragmentaciones*, en el caso de la **escritura**.

A continuación de forma muy sintética procederemos a indicar los procedimientos aconsejables para cada uno de los **procesos, componentes, tareas, variables y errores**, así como los pasos a seguir e instrumentos recomendables para la evaluación de las posibles dificultades de aprendizaje en la lectura y en la escritura.

Cuadro 3. DISOCIACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS NIVELES DE PROCESAMIENTO EN LA LECTURA Y DISLEXIAS

PROCESOS	COMPONENTES	TAREAS	VARIABLES	ERRORES	PRUEBAS	
PERCEPTIVOS	Análisis visual de las letras y grupos de letras (<i>rasgos visuales</i>)	Discriminación de letras aisladas	Frecuencia		PROLEC-r: Identificación de las letras (nombre) y sílabas	
	Discriminación de grupos silábicos	Estructura y frecuencia		Visuales y/o atencionales	PROLEC-r: Igual/Diferente??	
	Discriminación de grupos silábicos en palabras	Longitud, estructura silábica y frecuencia.				
	Discriminación: Igual-Diferente					
LÉXICOS	Léxico-semántica	Léxico visual, u ortográfico (<i>léxico grafémico de entrada</i>)	Decisión léxica auditiva/visual	Frecuencia léxica	Lexicalización, semánticos y visuales.	BECOLE: Decisión léxica PROLEC-r: Decisión léxica
			Asociación de palabras en general y de homófonos con su definición		Ortográficos (y semánticos)	BECOLE: Asociación palabra con definición (palabra/homófono) (ADP/ADH)
		Emparejamiento palabra-dibujo	Imaginabilidad	(Memoria) visuales, semánticos		
		Discriminación: Igual-diferente	Similitud de palabras	Errores fonémicos: adiciones, uniones,, fragmentaciones	PROLEC-r: Igual/Diferente	
	Subléxica-fonológica	Conciencia fonológica	Análisis y síntesis de sílabas y fonemas en palabras (ej. tareas de identificación, adición y omisión).	Dificultad de las tareas	Errores semánticos	ELO: Evaluación Lenguaje oral PECO: Ev. Conocimiento Fonológico.
			Lectura de palabras	Frecuencia grafémica, longitud y grupos silábicos	Errores fonémicos: omisiones, adiciones, sustituciones,	BECOLE: Lectura de palabras y pseudopalabras
		Mecanismo conversión grafema-fonema	Lectura de pseudo-palabras			PROLEC-r: Lectura de palabras y pseudopalabras (Tb en PROLEC-Se)

<p>SINTÁCTICOS</p> <p>Uso de signos de puntuación</p> <p>Estructuras sintácticas</p>	Reconocimiento gramatical	Comprensión de órdenes escritas	Nº y orden de palabras,	Semánticos Visuales	BECOLE: Comprensión de órdenes escritas (COR)
	Emparejamiento dibujo-oración		Nº de palabras funcionales	...	
	Completar palabras en oraciones (ajuste gramatical)			..	
	Ejercicios de lectura con signos de puntuación	Nº, lugar y frecuencia de los signos de puntuación			<p>PROLEC-r y PRO-LEC-Se: Emparejamiento dibujo-oración</p> <p>PRO-1-2-3. Rendimiento ortográfico</p> <p>PROLEC-r: Signos de puntuación</p> <p>PRO-LEC-Se: Signos de puntuación (lectura)</p>
Comprensión de las diferentes estructuras sintácticas oracionales	Tipo de estructuras sintácticas		Errores semánticos	<p>BECOLE: Comprensión de estructuras sintácticas oracionales (CS)</p> <p>PROLEC-r: Estructuras gramaticales</p>	

SEMÁNTICOS (1)	<p>Extracción del significado</p> <p>Realización de inferencias</p> <p>Integración en la memoria</p> <p>Recuperación de los conocimientos previos</p> <p>Generar vocabulario (palabras) a partir de una premisa dada.</p> <p>Lectura de textos (en voz alta y en silencio) y realizar tareas que demuestren comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responder a cuestiones literales (principales y de detalle) e inferenciales (con relaciones semánticas y estructuras retóricas), con comprensión lectora de frases y de textos. - Completar frases del texto con palabras omitidas/dadas. - Seleccionar la respuesta correcta entre opciones dadas. <p>Clasificar palabras en base a una categoría o familia semántica o conceptual.</p>	Identificación de la estructura del texto		<i>Semánticos</i>	PROLEC-Se: <i>Estructura de un texto</i>
			Familiaridad temática.	<i>errores morfológicos y derivativos, errores fonémicos (omisiones, adiciones)</i>	
			Vecindad ortográfica y frecuencia léxica	<i>[completar con una letra, o sílaba]; [que empiece por..., que termine por..., que lleve...], [que sean de la misma familia...]</i>	
			Tipo y estructura de textos (narrativos, expositivos, etc.).	BECOLE: <i>Comprensión lectora de textos (CL: relaciones semánticas)</i>	

BECOLE:
Comprensión lectora de textos / Estructuras retóricas: ECLD/ ECLT)

PROLEC-r:
Comprensión de oraciones y de textos (Tb en PRO-LEC-Se)

ECLE -1-2-3:
Comprensión lectora de frases y textos (narrativos y expositivos)

Cuadro 4. DISOCIACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS NIVELES DE PROCESAMIENTO EN LA ESCRITURA Y DISGRAFÍAS

PROCESOS	COMPONENTES	TAREAS	VARIABLES	ERRORES	PRUEBAS
PLANIFICACIÓN	Reformulación o reescrita de un texto	Reformulación/Reescrita de un texto (ordenar frases)	Tipo de texto escrito y características del mensaje	<p><i>Secuencia lineal.</i></p> <p><i>Ideas inco-nexas.</i></p> <p><i>No existencia de estructura.</i></p>	<p>PROESC. Escritura de una redacción</p> <p>RECUTE: Registro de evaluación cualitativa de textos escritos (escritura espontánea)</p> <p>PEPTE: Prueba de Evaluación de la Producción Escrita de Textos (narrativos y expositivos)</p>
	Ejecutar órdenes de dificultad creciente	<p>Dar instrucciones (las leerá y las realizará por escrito)</p> <p>Escribir autoinstrucciones por escrito</p>			
	Lenguaje escrito compositivo.	<p>Escribir distintos tipos de textos, dada un guión o pauta diferente por cada estructura: Descripción, Narración, Redacción, Cuento, Diálogo</p>			
	<p>Producción de textos desde la semántica o Escritura espontánea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Generación y organización de ideas.</i> - <i>Organización de esas ideas</i> - <i>Revisión del mensaje.</i> <p>Se pueden usar viñetas, imágenes, o imaginación creativa, etc.</p> <p>Generar una historia: <i>Dada una serie de dibujos que debe describir, integrarlos formando una historia.</i></p> <p>Escribir cartas</p> <p>Escribir una instancia o solicitud</p>				
	Estrategias organizativas para el análisis y/o producción de textos	<p>Producción de textos con estructuras retóricas:</p> <p><i>Comparación, Causalidad, Problema-solución, Secuenciación/Enumeración, Descripción</i></p>			

SINTÁCTICO-SEMÁNTICOS	SINTÁCTICOS	Uso de signos de puntuación	<ul style="list-style-type: none"> - Dado un texto escrito sin puntuar, deberá puntuarlo mientras otra persona lo lee en voz alta respetando las pausas y entonaciones del texto original. - Escribir un texto al dictado. El profesor ofrece ayudas visuales y auditivas para la colocación correcta de los signos de puntuación. 	Nº, lugar y frecuencia de los signos de puntuación	<p>Visuales</p> <p>Semánticos</p> <p>Unión-separación de palabras incorrectas en las frases.</p>	<p>PRO-1-2-3. Rendimiento ortográfico</p>
		Separación correcta de las palabras en las frases.	<ul style="list-style-type: none"> - Escribir frases al dictado sin una separación ostensible del que dicta las frases. - Separar las palabras de una frase dada con todas las palabras juntas. 	Longitud de las frases. Uso de palabras funcionales Estructura de las frases		
		Construir frases	Construir frases de dificultad creciente, a partir de la ordenación de palabras dadas		<p>BECOLE: Ordenación de las palabras de una oración (ODF)</p>	
		Producción de Estructuras Sintácticas	Construir diferentes estructuras sintácticas oracionales	Tipo de estructuras sintácticas	Errores semánticos	<p>BECOLE: Comprensión de Est. Sintácticas-Oracionales (CS)</p>
	SEMÁNTICOS	Reconocimiento gramatical	Emparejamiento palabra-dibujo y atribución de etiquetas por escrito	Imaginabilidad	<p>Visuales</p> <p>Semánticos</p>	
			Emparejamiento Dibujo-Palabra-Escritura.			
			<ul style="list-style-type: none"> - Completar frases con palabras [sin palabras, con palabras, con dibujos] - Escribir frases (con o sin palabras dadas). - Ordenar palabras para formar una frase. 			
		Extracción del significado	Completar/escribir frases con homófonos	Frecuencia léxica	Visuales	<p>BECOLE: Dictado de homófonos (DHP)</p>
			Comprensión de órdenes de dificultad creciente. Ordenaciones conceptuales	Imaginabilidad	Semánticos	<p>BECOLE: Comprensión de órdenes escritas (COR)</p>
			Dictado frases con homófonos	Frecuencia léxica		<p>BECOLE: Dictado de homófonos (DHP)</p>
Realización de inferencias			Generar vocabulario (palabras) a partir de una premisa dada. Escribir palabras derivadas de una dada [completar con una letra, o sílaba]; [que empiece por..., que termine por..., que lleve...], [que sean de la misma familia...]	Frecuencia léxica Vecindad ortográfica	<p>Morfológicos y derivativos</p> <p>Errores gráficos: omisiones, adiciones,</p>	
Integración en la memoria						

LÉXICOS	Léxico-semántica (no conversión)	Léxico visual u ortográfico <i>(léxico fonológico de entrada)</i>	Decisión léxica auditiva/visual.	Frecuencia léxica	<i>Visuales, lexicalizaciones, semánticos</i>	BECOLE: Decisión léxica)	
			Escribir palabras de ortografía reglada y arbitraria.	Frecuencia léxica y estructura silábica.	<i>Visuales, lexicalizaciones Semánticos.</i> <i>Errores gramáticos secundarios a problemas de ruta fonológica: adiciones, sustituciones, inversiones, uniones y fragmentaciones</i>	BECOLE: Conocimiento ortográfico (ORT) PRO-1-2-3. Rendimiento ortográfico PROESC- Dictados de palabras y de pseudopalabras	
			Dictado de palabras (MCGF)* (*) Algunas tareas en común para ruta fonológica	Frecuencia fonema- grafema (y longitud)	<i>Visuales</i> <i>Lexicalizaciones</i> <i>Semánticos</i>	BECOLE: Dictado de homófonos (DHP) BECOLE: Dictado de palabras y pseudopalabras (DDP)	
			Dictado de palabras y pseudopalabras (MCGF)*				
			Completar/escribir frases con homófonos y otras palabras de dificultad ortográfica	Frecuencia léxica			
			Emparejamiento palabra con dificultad ortográfica-dibujo	Imaginabilidad	<i>Errores gramáticos secundarios a problemas de ruta fonológica:</i>		
	Discriminación con denominación por escrito: Igual-diferente (similar a lectura)	Similitud de palabras	<i>uniones, fragmentaciones, omisiones, adiciones</i>				
	Léxica-fonológica-grafémica (conversión léxica) y Subléxica-fonológica-grafémica (CFG)	Conciencia fonológica	Análisis y síntesis de sílabas y fonemas en palabras (ej. tareas de identificación, adición y omisión).	Dificultad de las tareas .Frecuencia fonema- grafema (y longitud)	<i>Errores gramáticos: omisiones, adiciones, sustituciones, uniones, fragmentaciones.</i>	PECO: Ev. Conocimiento Fonológico.	
			Segmentación fonológica (de sílabas, de palabras de una frase). Completar con letras, o sílabas	Frecuencia léxica Vecindad ortográfica			
		Mecanismo conversión grafema-fonema	Escritura de palabras (con las diferentes estructuras silábicas)	Frecuencia grafémica, longitud y grupos silábicos			BECOLE: Dictado de palabras y pseudopalabras (DDP)
			Escritura de pseudopalabras				

<p>PERCEPTIVO-MOTORES</p>	<p>Automatización de procesos motores</p>	<p>Escritura a mano de palabras, frases y textos: linealidad, direccionalidad, proporcionalidad, enlace de las letras en las palabras y velocidad y eficacia de ejecución tanto en la copia, la escritura al dictado y la composición.</p>	<p>Integración de destrezas visuales y manuales.</p>	<p><i>Falta de linealidad, direccionalidad, proporcionalidad de letras, enlaces, etc.</i></p>	<p>BECOLE: Protocolo de valoración de la GRAFÍA. ROLE: Protocolo de valoración de la GRAFÍA.</p>
<p>Escritura de alógrafos</p>	<p>- Uso de mayúsculas y minúsculas según las normas. - Pasar de mayúsculas a minúsculas y viceversa.</p>	<p>Frecuencia de la palabra. Nombres propios. Uso de signos de puntuación</p>	<p><i>Mezcla de alógrafos (mayúsculas-minúsculas).</i></p>		

....

Respecto a la **intervención** procede hacer las siguientes precisiones:

En cuanto a los términos **reeducación** y **rehabilitación**, consideramos que son términos inexactamente utilizados, ya que de lo que realmente se debería hablar es de **“educación”** puesto que el alumno en cuestión nunca estuvo “educado en estas competencias”. Toda intervención debe tener por objetivo el reforzar o implementar las habilidades que están deficitarias o cuyo desarrollo tiene más lento o retrasado respecto a la media de grupo de referencia o norma, hasta situarlas si es posible dentro de lo considerado como un nivel normal. Esta intervención debería ir destinada a aquellos alumnos cuyas dificultades de aprendizaje se deben a un retraso y, por lo tanto, no tienen por causa una afectación cerebral, ya que estos otros requieren una intervención más específica y diferente.

La **rehabilitación** irá dirigida a todo alumno cuyas dificultades escolares constituyen un trastorno/ alteración, o lo que es lo mismo que están causadas por una afectación cerebral, y tiene por objeto lograr la adquisición/el entrenamiento en el uso de estrategias compensatorias de la función cognitiva que ya no puede utilizar por estar dañada, pero que es probable que en algún momento haya funcionado de forma adecuada. De aquí que sea preciso conocer la situación de cada uno de los componentes del sistema cognitivo (analizando si están dañados o no) siendo susceptibles de participar en esas estrategias compensatorias.

Es necesario realizar un programa personalizado para cada alumno, y rara vez los materiales genéricos editados dan la respuesta adecuada a las necesidades específicas de un alumno con dificultades de aprendizaje significativas, sino que más bien son idóneos para alumnos con retraso o déficit en el desarrollo de ciertas habilidades.

De forma sintética en el siguiente cuadro se indica aquellos elementos que pueden favorecer o dificultar la evolución educativa de un alumno.

PRONOSTICO ACADÉMICO DE ALUMNADO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	
Factores que hacen prever un mejor pronóstico	Factores que hacen prever un peor pronóstico
<ul style="list-style-type: none"> - Una detección precoz, junto con una intervención de calidad, dando la respuesta a sus necesidades. - Buenas habilidades de lenguaje oral (no existencia de <i>dislalias, disfasias, disfonías, disfemia, problemas expresivos y/o receptivos,...</i>). - Habilidades para mantener la atención (<i>selectiva y concentrada</i>). - Un buen apoyo familiar y escolar. - Una metodología y pedagogía adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de problemas o alteraciones significativas a nivel fonológico. Velocidad lenta de p - Una velocidad lenta de procesamiento lingüístico y cognitivo en general. - Falta de recursos compensatorios: estrategias, habilidades y destrezas. - Otras dificultades de aprendizaje concurrentes o comorbidas. - Una detección e intervención tardía o con retraso. - Enseñanza e intervención de baja calidad. Dispedagogía.

Cuadro 5. Pronóstico académico de alumnado con dificultades de aprendizaje

En conclusión, la intervención en Dificultades de Aprendizaje, requiere proveerse de un modelo conceptual adecuado, de unos materiales de evaluación debidamente validados, de un procedimiento metodológico riguroso y sistemático, que posibilite la elaboración del programa de intervención que requiera cada alumno con DA.

De nada sirven la mayoría de los informes psicopedagógicos al uso que son meros productos descriptivos que en poco contribuyen a solucionar las necesidades de este alumnado.

Un informe riguroso, requiere de un tiempo y de unos materiales técnicos, que muchas veces a los profesionales de la evaluación no les aportan ni facilitan sus administraciones educativas.

Referencias bibliográficas

- Ayala Flores, C.L., Martínez Arias, R., y Yuste Hernanz, C. (2004). CEAM. *Estrategias de aprendizaje y motivación*. EOS.
- Benedet, M.J. (2014). *Las dificultades de aprendizaje y/o adaptación escolar*. Madrid: CEPE.
- Galve, J.L. y Ayala, C.L. (2001). *Evaluación e informe psicopedagógico**. Vol. I, II, III. Madrid: CEPE (*Nota: en esta obra se incluye REAM).
- Galve, J.L. (2005). *BECOLE: Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura*. Niveles elemental, medio y superior. Madrid: CEPE.
- Galve, J.L. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la escritura*. Madrid: EOS.
- Galve, J.L.; Trallero, M.; y Dioses, A.S. (2008). *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía*. Madrid: CEPE.

- Galve, J.L.(Coord) (2008). *Evaluación e Intervención Psicopedagógica en Contextos Educativos. Vol. I: Estudio de casos de dificultades de lenguaje (oral y lecto-escrito). Vol. II: Problemática asociada con dificultades de aprendizaje. Madrid: EOS*
- Galve, J.L., Ramos, J.L., y Martínez Arias, R. (2009). *PAIB-2-3. Pruebas de Aspectos Instrumentales Básicos de Lenguaje y Matemáticas (de 3º EP a 1º ESO). Ed. CEPE.*
- Galve, J.L. y Ramos, J.L. (2014). *Dificultades específicas de lectura y escritura: Modelo teórico, evaluación e intervención (EOS).*
- GalveManzano, J.L. (2014). *Evaluación psicopedagógica de las Dificultades de Aprendizaje. Conceptualización, procedimientos, instrumentos de evaluación y elaboración de informes. Vol., 1 y 2. Ed. CEPE*
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29, 73-78.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza. Red española de información sobre Educación (Eurydice España-REDIE). www.mecd.gob.es/redie-eurydice/