

DEFINICIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Ponente: Jean-Pierre Brunet, Ph. D.

Junio 1998

Tratándose de las dificultades de aprendizaje, el presente curso se interesa particularmente por la definición de esta noción, no para cuestionar sus atributos, sino más bien para hacer evidentes las consecuencias operacionales. Desde los inicios de los años noventa, investigadores norteamericanos interrogan sobre la pertinencia del tipo de definición en uso. Sus análisis señalan el carácter postulatorio y declarativo de las principales definiciones en curso.

El examinar las definiciones no tiene sentido, en la medida que aceptemos estar en presencia de una definición construida, que no toma en consideración la perspectiva histórica. En efecto, las definiciones actuales se apoyan principalmente en dos fuentes claramente identificadas. De una parte, los textos científicos, que datan de los inicios del siglo y que proponen una explicación de tipo fisiológico -hacen aquí referencia a la disfunción cerebral mínima. De otra parte, los trabajos de Kirk (1962) que han dado una perspectiva educacional a la noción de dificultades de aprendizaje. Diversos descubrimientos científicos han venido paulatinamente agregándose a la definición.

Los factores asociados

Hasta ahora hemos atribuido una función casual a un cierto número de factores asociados a las dificultades de aprendizaje, como por ejemplo: las dificultades psicomotrices de lateralización de organización espacial, o de ritmo; la situación desfavorable a nivel social, económica o cultural; la atención y la concentración; ciertos procesos cognitivos relativos a la resolución de problemas... Todas estas creencias han terminado por constituir un conjunto de postulados que no han sido realmente cuestionados. Kavale y Forness (1985) han identificado cinco que examinamos a continuación.

El primero tiene que ver con que las dificultades de aprendizaje responden al modelo médico. El segundo postula que estas dificultades son causadas por un disfuncionamiento neurológico. El tercer postulado asocia las dificultades con una perturbación de los procesos psicológicos. El cuarto dice que las dificultades de aprendizaje están asociadas al fracaso escolar, Y finalmente, el quinto postulado afirma que ellas no son causadas en primer lugar por otra condición productora de handicap.

Un análisis en profundidad de estos cinco postulados conduce a Kavale y Forness a concluir que cada uno de los postulados plantea un problema y que, consecuentemente, ninguno puede ser aceptado sin lugar a equívocos. Estiman igualmente, con numerosas pruebas que lo apoyan, que los enunciados presentes en las definiciones no son en general válidos y que, en consecuencia, su valor en cuanto a indicadores de las dificultades de aprendizaje es cuestionable.

Las definiciones en uso son postulativas y no válidas; son de hecho definiciones de tipo declarativo. En ese sentido, no tienen por qué ser verdaderas sino solamente útiles. En realidad, no tienen más que recoger un consenso suficientemente amplio en cuanto a los postulados que ellas llevan consigo para ser aceptadas y utilizadas.

Sin embargo, para ser utilizadas, ellas deben ser traducidas en operaciones. En realidad, de esos cinco postulados, solamente el relativo al fracaso escolar ha sido ampliamente operacionalizado y por lo tanto utilizado en la práctica. En la base de este postulado se encuentra la noción de desviación de retraso constatado entre el rendimiento dado por un alumno y el rendimiento esperado. Este criterio es dominante, a veces único, en la identificación y en la clasificación de estos alumnos. En el plano organizacional este criterio ha sido el más utilizado para la identificación de los alumnos que tienen derecho a servicios particulares. Su utilización sugiere, sin

embargo, una cuestión fundamental. En efecto, es necesario explayarse sobre lo que significa "no dar el rendimiento o la marca esperada o no producir en la medida de sus potencialidades".

Este aspecto refleja completamente el problema de la evaluación, tanto del déficit en los aprendizajes como de las potencialidades del alumno. Esta dimensión compleja y delicada será abordada en este texto posteriormente. Inicialmente, detengámonos por un instante para considerar la principal definición de la noción de dificultad de aprendizaje.

La definición

La definición propuesta en 1987 por el *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) es probablemente el mejor enunciado descriptivo a propósito de la naturaleza de las dificultades de aprendizaje. Doris (1993) subraya que esta fuerte convergencia entre los profesionales, del reconocimiento y de la utilización de una misma definición no se traduce en una convergencia semejante en la operacionalización de ésta.

Retomemos y examinemos más de cerca esta definición, que se formula así:

Las dificultades de aprendizaje son un término genérico que designa un conjunto heterogéneo de perturbaciones que se manifiestan por dificultades persistentes en la adquisición y en la utilización de la escucha, de la palabra, de la lectura, de la escritura, del razonamiento o de las matemáticas, o de habilidades sociales. Estos desórdenes son intrínsecos a la persona y son presuntamente causados por un disfuncionamiento del sistema nervioso central. Aunque una dificultad de aprendizaje puede manifestarse en concomitancia con otras condiciones que producen handicaps (por

ejemplo las deficiencias sensoriales, el retraso mental, las perturbaciones sociales o emocionales), con otras influencias socio-ambientales (por ejemplo, las diferencias culturales, una instrucción insuficiente o inapropiada, factores psicogenéticos) y particularmente con una perturbación en la atención, que pueden todas ellas causar dificultades de aprendizaje, las dificultades de aprendizaje no son la consecuencia directa de estas condiciones o influencias.

En breve, estas dificultades, según el NJCLD, serían "intrínsecas a la persona, presuntamente causadas por una disfunción del sistema nervioso central" y posiblemente presentes durante toda la duración de la vida. Dificultades de autorregulación del comportamiento, de la percepción o de la interacción social, así como condiciones que producen handicaps pueden coexistir con las dificultades de aprendizaje pero no son la causa de ellas.

La definición propuesta por el NJCLD no sería, según Swanson (1991), a pesar de sus reconocidas cualidades, verdaderamente operacional porque ella no especifica las operaciones o los procedimientos por los cuales el resultado de las dificultades de aprendizaje puede ser reconocido y medido. La autora recuerda que cuando se quiere operacionalizar la noción de dificultades de aprendizaje, tres parámetros que tocan a los indicadores debe ser considerados: su selección, su función y su parsimonia.

Dentro de su vasto ejercicio para establecer un estado de la cuestión en relación con la definición de las dificultades de aprendizaje, Swanson identifica cuatro condiciones para asegurar su validez. La primera es que las definiciones operacionales deben tener un significado conceptual. La segunda condición es que se deben cuestionar las medidas utilizadas para establecer las diferencias en el rendimiento escolar. La tercera tiene que ver con que los enfoques de

definición no deben ser restrictivas, sino que a la búsqueda de pautas de continuidad en los resultados de investigación. Finalmente, la última condición pide que la noción de dificultad intrínseca en el proceso de la información sea apuntalada.

Como conclusión de su reflexión, Swanson sugiere que se ponga énfasis en la reformulación de las definiciones conceptuales dentro del contexto de las teorías del aprendizaje y que se proceda, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, a validaciones experimentales o cuasi-experimentales de las diversas dimensiones asociadas a las dificultades de aprendizaje.

El análisis crítico de la definición

Como se puede constatar, ninguno de los parámetros, ninguna de las variables o ninguno de los componentes de las diferentes definiciones de las dificultades de aprendizaje logra pasar la prueba del análisis crítico. En este punto de nuestra reflexión sobre el tema, nos asociamos a la posición de Kavale y Forness (1992) para afirmar que es necesario proceder a una reconceptualización de la noción de dificultades de aprendizaje a la luz de nuevos conocimientos y de nuevos paradigmas. Ciertamente, pero ¿en qué dirección deberíamos orientar nuestros esfuerzos?

Las diferentes concepciones de las dificultades de aprendizaje traen consigo toda una panoplia de intervenciones queriendo ser reeducativas pero que desafortunadamente no han logrado más que demostrar, luego de haber suscitado grandes esperanzas, su poca eficiencia. Cuando buscamos comprender esta situación, dos explicaciones emergen. La primera y la más evidente tiene que ver con la evaluación misma de las dificultades de aprendizaje de los alumnos. La segunda cuestiona el modelo de intervención reeducativa.

Si bien los instrumentos utilizados para medir las dificultades de aprendizaje y las informaciones que ellos producen son útiles para fines de identificación y de clasificación de estos alumnos, ellos son, por otro lado, a menudo inútiles para quienes actúan en la intervención. Como lo notan Salvia e Ysseldyke (1991), los instrumentos que miden las habilidades escolares, tales como los tests de lectura o de matemáticas, no proporcionan ninguna información pertinente para la elaboración de programas educacionales para ayudar a estos alumnos.

Nos asociamos a lo dicho por Lloyd (1992:578) que estima que "la evaluación de la enseñanza debería distinguirse de la identificación de los tipos de alumnos en base a sus resultados en test de inteligencia o de personalidad y aproximarse a la apreciación de lo que estos alumnos pueden o no pueden hacer. De allí no hay más que dar un pequeño paso para proporcionar programas individualizados fundados en métodos ideográficos hoy desarrollados".

Las nuevas tendencias en evaluación, tales como las precisa Meltzer (1994), van en la dirección de los enfoques dinámicos o interactivos que proceden de modelos fundados en un enfoque iniciado principalmente por Feurstein. Estas evaluaciones se distinguen de los modelos psicométricos tradicionales de tres maneras. Por de pronto, ellas reconocen que los procesos, de aprendizaje son modelados de manera importante por el contexto social como lo subentiende la tradición iniciada por Vygotsky. Además, estos enfoques evaluativos estiman que los alumnos pueden llegar a ser más eficaces y que para ello la evaluación de recurrir al aprendizaje guiado para medir su flexibilidad. Finalmente, afirman que su objetivo principal es el mejoramiento de la enseñanza.

Desde una perspectiva como esa, los instrumentos deberán medir los cambios en el desarrollo, las exigencias curriculares y las demandas de la clase. La evaluación interactiva suponen una espiral sin fin de test/enseñanza/test para apreciar bien las diferentes respuestas del alumno a las situaciones de aprendizaje que le son propuestas. Tal enfoque evaluativo se aplica al fin y al cabo tanto a los procesos o a las estrategias de resolución de problemas puestas en marcha por el alumno como a la enseñanza o a los procesos didácticos del docente.

No hay actualmente, según Lloyd (1992), ningún modelo de intervención reeducacional que sea completo o integrador. Estaríamos más bien en presencia de una multitud de intervenciones.

Cada una se dirige a un aspecto particular del problema pero sin establecer lazos con las otras necesidades o con los otros enfoques reeducacionales. Los enfoques reeducacionales por sí mismos no dejan de tener valor o de estar bien concebidos, pero su foco demasiado especializado los confina a una soledad en la que la concertación y la coordinación son muy difíciles.

Hemos reagrupado estos diferentes enfoques en cuatro categorías. Ellas son el enfoque behaviorista o comportamental, el enfoque cognitivo-behaviorista en los campos de la lectura y de la escritura cuyo objetivo es el de formar alumnos autorregulados, el enfoque farmacológico y finalmente el enfoque centrado en los procesos psicológicos deficientes. Hemos visto agregar la enseñanza asistida por computadora sin que ella sea propiamente hablando una nueva categoría puesto que se trata de una modalidad técnica que se inscribe generalmente en una perspectiva behaviorista o cognitivo-behaviorista.

Cada una de las orientaciones dadas a la intervención reeducacional está influenciada por un conjunto de decisiones. Por de pronto, la elección de un objeto sobre el cual se hará la intervención es el

resultado de una creencia en ciertos postulados en cuanto a la causa de las dificultades de aprendizaje. Por ejemplo, si se piensa que las dificultades son debidas al déficit de la atención o de la memoria, se orientará la intervención en ese sentido. en seguida, la forma que adquirirá la intervención es a su vez el fruto de un segundo conjunto de creencias. Se trata esta vez de cómo la idea que uno se hace del aprendizaje y de su corolario de enseñanza, vendría finalmente a influenciar la dimensión didáctica de la intervención. Finalmente, el pronóstico o las expectativas frente a las intervenciones, son funciones de otras creencias, entre otras las que existen en relación con la persona y con su capacidad de cambio.

Ante la complejidad de ciertas situaciones de alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. Lloyd preconiza una mega-reeducación que pondría simultáneamente en acción varias intervenciones, cada una apuntando a un aspecto del funcionamiento de estos alumnos o apuntando a su medio ambiente escolar y familiar.

Los maestros y maestras se ven confrontados a una situación tan compleja y ambigua, que les es difícil salir de ella como ganadores. En efecto, ¿qué pistas de intervención elegir para ayudar a estos alumnos? ¿Qué comprensión desarrollar en relación con el fenómeno? ¿Cómo innovar en las técnicas de enseñanza? A todas estas preguntas absolutamente legítimas no podemos proponer respuestas que sean seguras, satisfactorias y que puedan sin equivocación apoyar la intervención reeducacional. A fin de cuentas, ¿cómo juzgar la eficacia del trabajo? ¿Cómo pueden los docentes evaluar los resultados que obtienen por estos alumnos? Frente a tal situación, ¿qué se les puede decir?

Creemos que el consejo más acertado consiste en sugerirles el acompañar personalmente a cada alumno, el desarrollar un enfoque clínico y el maximizar una intervención pedagógica fundada en la

metacognición. Su trabajo debería ser uno que acepte la duda, la puesta en cuestión, así como los ensayos y los errores.

Las nuevas pistas de reflexión

Parece cada vez más cierto que se debería privilegiar la pista del enfoque constructivista y holístico. Gobecker (1996) estima por su parte que sería interesante enfocar los procesos mentales, es decir que se debería tratar de describir lo más fielmente posible la actividad cognitiva de construcción del conocimiento desplegada por estos alumnos en su esfuerzo por aprehender lo real. Esta investigadora cree que al examinar estas espirales de actividades de estructuración mental, se estará en condición de identificar las diferencias en las maneras de aprender. Tal enfoque supone, sin embargo, que se acepta no disociar las diferentes dimensiones de la persona humana y que, por lo tanto, se acepta funcionar de manera holística. La realidad estudiada es, evidentemente, no tan fácil de captar pero, por otro lado, se encuentra enriquecida con su propia complejidad.

A partir de una óptica semejante, Larson y Gerber (1992) ponen el énfasis en la necesidad de desarrollar un modelo de enseñanza dentro del cual metacognición sería vista como una construcción social. Esta pista, aunque poco presente en los medios escolares, es una de las más promisorias porque, al partir del perfil cognitivo de cada alumno, desemboca directamente en la intervención reeducacional.

Habremos comprendido que con un enfoque constructivista que pone el énfasis en la metacognición social, las dificultades de aprendizaje no se sitúan ya exclusivamente dentro del alumno, sino más bien entre él y su entorno, es decir entre sus estrategias de resolución de problemas y los desafíos que le son propuestos por parte del medio escolar. En esta perspectiva, el alumno no es más el único propietario de las dificultades, que son entonces compartidas con el conjunto del

medio escolar. El desafío es entonces bien diferente. En efecto, ¿qué se va a evaluar? ¿A quién se va a ayudar? ¿Qué se va a tratar de transformar? Y finalmente, ¿cómo disociar las dificultades propias del alumno de las insuficiencias didácticas del docente?

Una estrategia global que supone varios gestos podría ser avanzada. Un primer gesto consistiría en cesar de modificar las definiciones y en aceptar que estamos todos en una fase pre-paradigmática. En este estadio de desarrollo, lo sabemos, todos los enfoques y todas las conceptualizaciones son admitidas para describir la realidad de un fenómeno, lo que podría tener como efecto abrir nuevos horizontes a las experiencias.

Se podría, como un segundo gesto, tal como lo sugiere Swanson (1991), explorar y desarrollar maneras alternativas de evaluar el potencial y el rendimiento. Ello no tiene evidentemente sentido, sino en la medida en que los objetos por medir son claramente identificados y por lo tanto definidos con suficiente precisión.

Se podría igualmente, en un tercer gesto, trabajar en la reformulación de la definición conceptual de las dificultades de aprendizaje inspirándose en las nuevas teorías del aprendizaje. En ciertos medios, el acento está ya puesto en el papel de la metacognición en el enfoque de las dificultades de aprendizaje. Investigadores como Larson y Gerber (1992) han marcado notablemente los fundamentos teóricos de la metacognición que conducen al análisis de las interacciones sociales entre los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y sus maestros.

Como cuarto gesto, se podría hacer que la investigación se preocupe de la validez de la construcción de las diferentes medidas utilizadas, que ella utilice una comparación más rigurosa de los alumnos que

presentan dificultades de aprendizaje con los otros alumnos y que ella proceda a la evaluación de las hipótesis en contextos variados.

Finalmente, como último gesto, si se quiere continuar ligando las dificultades de aprendizaje con características neuropsicológicas, habría que proceder a la demostración de la influencia de éstas.

Concluiremos esta breve exploración de la noción de dificultades de aprendizaje en dos tiempos. Inicialmente, citaremos las palabras de Hammill, quien ya en 1990, nos recuerda de manera enfática que:

Es difícil comprender cómo un profesional logra identificar, diagnosticar, ordenar un tratamiento, enseñar o reeducar, motivar o mejorar de manera general la vida de una persona que presenta dificultades de aprendizaje sin tener previamente una idea clara y precisa de la naturaleza de las dificultades de aprendizaje.

Finalmente, retomamos las palabras impregnadas de humanidad pero necesarias de Morensa (1997 : 24):

En el caso de las dificultades de aprendizaje creo que los especialistas hemos trabajado y aún hoy seguimos trabajando con ideas no muy claras y poco precisas acerca de la naturaleza de las dificultades en el aprendizaje.

Referencias:

- BATEMAN, B.D. et CHARD, D.J. (1995) Identifying Students Who Have Learning Disabilities. *The Oregon Conference Monograph*, vol. 7, 10 p.
- DRIS, John L. (1993). Defining Learning Disabilities. In: Lyon, G. Reid et al. (Editors). *Better Understanding Learning Disabilities*

New Views from Research and Their Implications for Education and Public Policies. (p. 97-115). Baltimore (Md): Paul H. Brookes Publishing Co.

FREEMAN, R.D. (1976). Minimal brain dysfunction, hyperactivity, and Learning Disorders: Epidemic or episode? *School Review*, vol. 85,5-30.

GROBECKER, Betsey (1996). Reconstructing The Paradigm of Learning Disabilities: A holistic/Constructivist Interpretation. *Learning Disabilities Quarterly*. vol.19, summer, 179-200.

HAMMILL, Donald D. (1990). On Defining Learning Disabilities; An Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 23, February, 74-84.

IJZENDOORN, W.J.E. et BUS, A. G. (1993). How valid are Experts' Prognoses on Children with Learning Problems. *Journal of School Psychology*, vol. 31, 317-325.

KAVALE, K.A. et FORNESS, S.R. (1985). Learning disability and the history of science: Paradigm or paradox? *Remedial and Special Education*, vol. 6, 12-23.

_____ (1992). History, definition and diagnosis. In: Singh, N.N. and Beale, I.L. (Editors). *Learning Disabilities. Nature, Theory and Treatment.* (p 3-43). New York: Springer-Verlag.

_____ et LORSBACH, T.C. (1991). Definition for definitions of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, vol. 14, Fall, 257-266.

KAVALE, K.A. et MUNDSCHENK, N.A. (1990). A critique of Assessment Methodology. In H.L. Swanson (Ed.), *Handbook on the assessment of learning disabilities* (p.407-432). Austin, TX: PRO-ED.

KAVALE, K.A. et NYE, C. (1985-1986). Parameters of learning disabilities in achievement, linguistic, neuropsychological, and social/behavioral domains. *Journal of Special Education*. vol. 19, 443-458.

KIRK, Samuel (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

LARSON, K.A. et GERBER, M.M. (1992). Metacognition. In: Singh, N.N. and Beale, I.L. (Editors). *Learning Disabilities. Nature, Theory and Treatment* (p 126-169) New York; Springer-Verlag.

LEGENDRE, Renald (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montreal: Guérin. Éditeur limitée.

LEVINE, M.D.; HOOPER, S.; MONTGOMERY, J.; REED, M.; SANDLER, A.; SWARTZ, C. and WATSON, T. (1993). Learning Disabilities. An Interactive Developmental Paradigm. In: Lyon, G.R.; Gray. D.B.; Kavanagh, J.F. and Krasnegor, N.A. *Better understanding learning disabilities. New Views from Research and their Implications for Education and Public Policies* (p 229-250). Baltimore (Md):Paul H. Brookes Publishing Co.

LLOYD, John Wills (1992). A Commetary on learning disabilities. In: Singh, N.N. and Beale, I.L. (Editors). *Learning Disabilities. Nature, Theory, and Treatment*. (p 569-585). New York: Springer-Verlag.

MELTZER, Lynn J. (1994). Assessment of Learning Disabilities. The Challenge of Evaluating the Cognitive Strategies and Processes Underlying Learning. In: Lyon, G. Reid (Editor). *Frames of Reference for the Assessment of Learning Disabilities. New Views on Measurement Issues.* (p. 571-606). Baltimore (Md): Paul H, Brookes Publishing Co.

SAFER, D.J. et KRAGER, J.M. (1988). A Survey of medication treatment for hyperactive/inattentive students. *Journal of the American Medical Association*, vol. 260, 2256-2258.

SALVIA, J. and YSSELDYKE, J. (1991). *Assessment in special and remedial education.* Boston: Houghton Mifflin.

SHAW, F.S.; CULLEN, J.P.; McGUIRE, J.M. et BRINCKERHOFF, L.C. (1995). Operationalizing a Definition of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities.* vol. 28 no. 9, November, 586-597.

SWANSON, H. Lee (1991). Operational Definitions and Learning Disabilities: an Overview. *Learning Disability Quarterly.* vol. 14, Fall, 242-254.