

LA PERCEPCION DEL PROFESOR COMO INDICADOR DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Samuel Fernández
Universidad de Oviedo

En la atención educativa al alumnado con necesidades especiales resulta esencial considerar conjuntamente la valoración tutorial y la evaluación psicopedagógica. De acuerdo con este estudio, la identificación de alumnos con dificultades de aprendizaje mediante las Escalas Weschler confirma un 71% de los casos estimados por los tutores; sin embargo, el 50% de los identificados como alumnos con D.A. por el diagnóstico formal no son considerados por sus tutores como alumnos con dificultades de aprendizaje. El trabajo realizado plantea el carácter complementario de estas dos formas de diagnóstico para evitar la hiperidentificación del modelo psicométrico y la tendencia hacia los valores medios de la percepción tutorial.

Teacher's estimation as indicator of learning disabilities. In order to give attention to pupils with special needs, the author considers it is essential to join the procedures of the tutorial assessment and the psychopedagogical measurement. According to this study, the formal assessment of pupils with learning disabilities, based on the Weschler Scales criteria, confirms in a 71% of the cases the tutorial assessment estimation. However, 50% of pupils identified by the formal assessment as LD, are not perceived as having those difficulties by their tutors. The need to complement these two assessment's ways in order to avoid the hyperidentification of the psychometrical model and the tendency towards mean values of the tutorial model is concluded from this study.

El diagnóstico de alumnos con Dificultades de Aprendizaje requiere que el profesorado planifique los procesos de observación y análisis de tareas y logros de forma que pueda juzgar los niveles de dominio y potencial que poseen los alumnos, ya que la complementariedad de los procedimientos de valoración tutorial — más centrados en la enseñanza y el currículum— y de medición psicopedagógica

—más basada en capacidades determinadas en relación a baremos poblacionales— es considerada hoy como algo fundamental y deseable en el ámbito de atención al alumnado con necesidades educativas especiales (Deno, 1985; Meltzer, 1993).

La negociación de competencias y funciones entre tutores y especialistas supone tener que establecer procesos colaborativos para la atención del alumno con Dificultades de Aprendizaje y hace interesante el objetivo de intentar conocer el nivel con el que el profesorado «detecta» al alumnado con dificultades

des y, por supuesto, las dificultades concretas de dichos alumnos. Este interés pasa a ser de enorme importancia cuando el alumnado es sometido directamente a apoyo escolar, sin más criterio valorativo que el del profesor tutor, puesto que, en palabras de Rosenthal (1971, en Lesser, 1981: 110), podríamos estar generando «víctimas desafortunadas de las profecías autosatisfactorias del maestro».

La importancia del conocimiento y acierto en el juicio sobre el rendimiento del alumno fué puesta de manifiesto por los trabajos de Rosenthal y Jacobson (1981), al comprobar que en siete de cada diez profesores, la relación expectativa/rendimiento es directa y con independencia de la capacidad real del alumno. En esta línea, Beez ya comprobó en los años 60 los efectos de esta relación al demostrar sobre 60 alumnos con Dificultades de Aprendizaje por privación sociocultural que el 87% de los maestros que esperaban de los alumnos un buen rendimiento enseñaron un determinado nivel de tareas, en tanto que ese mismo nivel de enseñanza sólo fue observado en el 13% del profesorado que esperaba rendimientos menores en el mismo grupo de alumnos.

Conocida, pues, la influencia en el aprendizaje de las expectativas docentes (Wang y Walberg, 1986), el presente trabajo trata de conocer el grado de acuerdo o coincidencia existente en la valoración o detección del alumnado con Dificultades de Aprendizaje, en función de dos modelos diagnósticos, uno formal o psicométrico y otro, tutorial, de expectativas o idiográfico.

Diagnóstico de la población de referencia

Los enfoques teóricos con que trabajan los investigadores en este campo permiten apreciar diferentes enfoques diagnósticos, como los pedagógicos (Brueck-

ner y Bond, 1980; Salvia & Ysseldyke, 1981; Bloom, 1983), los neurológicos (Hartlage y Telzrow, 1983; Gaddes, 1983), los sociológicos (Morrison y col., 1983; Gresham y Reschly, 1986), etc.

En cualquier caso, la identificación del alumnado con Dificultades de Aprendizaje se produce siempre sobre la base de una cierta discrepancia, bien sea ésta entre las capacidades o aptitudes manifestadas y los conocimientos escolares, es decir, en el rendimiento, bien entre aptitudes o áreas de habilidad, o incluso entre elementos como la edad y el curso escolar. En este sentido, resulta de interés la formulación del Análisis 20/20, planteada recientemente por Reynolds, Zetlin y Wang (1993), para identificar a aquellos alumnos cuyo nivel de aprendizaje escolar (estimado sobre pruebas de lectura o cálculo) se sitúa dentro de un determinado porcentaje en ambos extremos de la distribución de la población considerada.

En nuestro caso, la identificación psicométrica del alumnado con Dificultades de Aprendizaje se ha realizado mediante la prueba WISC, debido a su elevada validez externa a la hora de fijar criterios diagnósticos y como consecuencia de las múltiples recategorizaciones (Kaufman, 1982) que se han elaborado con esta escala.

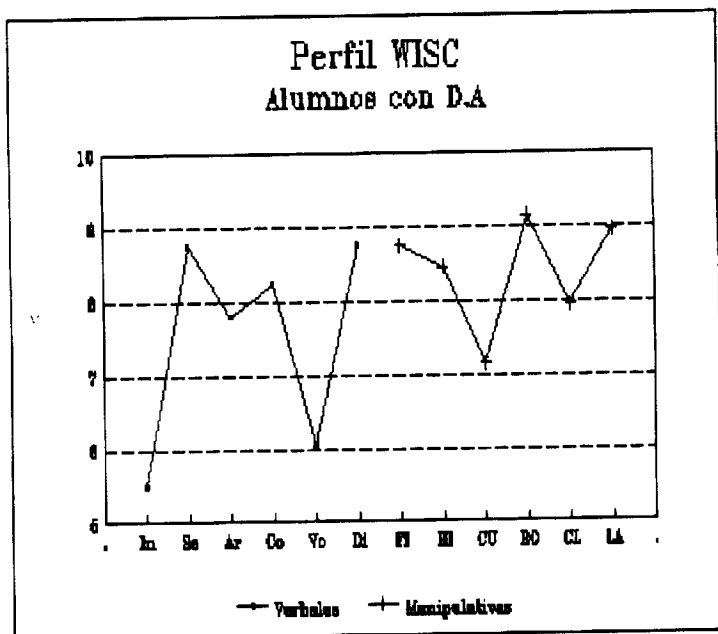
Tomado un grupo de referencia de 92 alumnos con bajo rendimiento, de 6º, 7º y 8º grado, de un centro escolar de internado, y aplicada a cada uno la escala WISC completa (Ver figura 1), resaltamos a continuación sus características fundamentales:

1.—Todos los valores de subtest se sitúan por debajo del percentil 40, no apreciándose discrepancia Verbal-Manipulativa (CIV=83; CIM=85).

2.—Agrupados los subtests según los factores más contrastados (Kaufman, 1982), las puntuaciones muestran un nivel

Figura 1

Perfil aptitudinal medio de los alumnos diagnosticados



más bajo en tareas de Comprensión Verbal (percentil 22), y un poco más alto en el factor de Organización Perceptiva (percentil, 28).

3.—Las pruebas de Información y Vocabulario (percentil 8 y 13 respectivamente) reflejan cierta privación sociocultural ya que ambas pruebas están sujetas a la influencia de «oportunidades culturales en la familia, a la riqueza del ambiente temprano y a los aprendizajes escolares» (Kaufman, 1982: 125)

4.—El factor de Organización Perceptiva, aún siendo de nivel general bajo, es muy homogéneo. Las mínimas oscilaciones van desde el percentil 22, de la prueba de Cubos, sujeta a capacidades de visualización espacial y formación de conceptos no verbales, hasta el percentil 32 de las pruebas de Figuras Incompletas y Laberintos, cuyas capacidades pueden concretarse en torno a la

secuenciación temporal y la organización visual.

Estimación de dificultades de aprendizaje por criterios de identificación aplicados a las puntuaciones WISC de la muestra de alumnos

Criterio I. Categorización de Bannatyne

Según Bannatyne (1971, 1974, 1978), puede considerarse que los subtests de la categoría Espacial del WISC son más adecuados para la valoración de la capacidad intelectual en el caso de los alumnos con privación cultural por su independencia de aspectos culturales («En cualquier sistema escolar, entre el 60-80% de alumnos con Dificultades de Aprendizaje poseen una adecuada capacidad espacial —spatially competent Learning Disability»).

La reorganización factorial de este autor mantiene que los alumnos con Difi-

cultades de Aprendizaje obtienen las puntuaciones más altas en los subtests de la categoría espacial (Figuras Incompletas, Cubos y Rompecabezas); puntuaciones intermedias en la conceptualización verbal (Semejanzas, Vocabulario y Comprensión); y las más bajas en los subtests que presentan tareas o estímulos secuenciados (Aritmética, Dígitos y Claves), por lo que podemos concretar este primer criterio en la expresión:

$$\text{CAPACIDAD ESPACIAL} > \text{VERBAL} > \text{SECUENCIAL}$$

ya que la gran mayoría de autores que han replicado esta ordenación (Rugel, 1974; Anderson, 1976; Vance, 1980) la confirman como una clara característica en el alumnado con Dificultades de Aprendizaje.

Criterio II. Discrepancia Verbal/Manipulativa de Weschler

La discrepancia entre las escalas Verbal y Espacial o Manipulativa es indicativa de importantes diferencias en el Estilo de Aprendizaje de los alumnos y en su capacidad para manejar diferentes tipos de estímulos, pudiendo interpretarse ésta desde las dicotomías de inteligencia verbal/no verbal o capacidad fluida/cristalizada. Así, los alumnos de medios privilegiados pueden mostrar una relación $V > M$ que indique una inteligencia cristalizada por capacidades adecuadamente entrenadas y aprendizajes mediados. Por el contrario, los alumnos con Dificultades de Aprendizaje pueden obtener una relación $M > V$. ¿Qué magnitud puede ser característica del alumno con Dificultades de Aprendizaje en la discrepancia V-M. De acuerdo con los análisis de Shepard (1983) y Kaufman y McLean (1986), la discrepancia de 15 puntos establece una diferencia suficiente como para poder discriminar al alumnado con Dificul-

tades de Aprendizaje, por lo que nuestro segundo criterio de identificación será

$$CI_v + 15 < CI_m.$$

Criterio III. Discrepancia Inteligencia / Conocimientos

Uno de los métodos de análisis de discrepancia que satisface un mayor número de criterios estadísticos es el modelo de predicción de Reynolds (1985).

El objetivo de esta formulación consiste en encontrar aquellos alumnos cuya

$$\hat{Y} - Y_i \leq S Z_{\alpha} \sqrt{1 - r_{xy}^2} - 1.65 SE_{\hat{Y} - Y_i}$$

diferencia entre su puntuación particular de Conocimientos Escolares y la media de los alumnos con igual nivel de inteligencia supera un punto de corte que suele situarse inicialmente en $Z=2$.

Una vez estimadas las fiabilidades medias de los subtests del bloque Manipulativo del WISC como medida de inteligencia y de los subtests de Información y Vocabulario como medida de conocimientos escolares (McKinney, 1984), así como las correlaciones correspondientes, el criterio se concreta en la discrepancia:

Aplicados los tres criterios de DA a los perfiles individuales de los 92 alumnos,

$$\hat{Y} - Y_i \geq 1$$

comprobamos que son 62 (67%) los que cumplen alguno de éstos y de los 62 alumnos, 33 (53.2%) presentan normalidad de CI, lo que supone, siguiendo a Smith y col. (1977), un CI global por encima de 76 con al menos uno de los CIs parciales (Verbal o Manipulativo) de 90 o más.

Del conjunto de alumnos identificado, 37 (59.6%) cumplen uno sólo de los tres criterios; 14 (22.5%) alumnos cumplen dos criterios y 11 (17.7%) cumplen los tres.

Tabla 1
Apreciación de Capacidad y Conocimientos por los Tutores

CATEGORIAS	CAPACIDAD		CONOCIMIENTOS ESCOLARES	
	Nx	Z	Ny	Z
1. Muy inferior	28	-1.25	53	-69
2. Algo inferior	36	-03	33	69
3. Promedio	26	1.18	6	1.08
4. Algo superior	2	2.4	0	3.47
5. Muy superior	0		0	
TOTAL ALUMNOS	92		92	

Resulta interesante saber que de los 62 alumnos identificados, 40 (64.5%) son chicos y 22 (35.5%) son chicas, porcentajes algo más igualados que los estimados por otros trabajos (US General Accounting Office, 1981), que presentan valores del 72% par los chicos y del 28% para las chicas.

Estimación de dificultades de aprendizaje por expectativas docentes

Para la valoración de expectativas se pidió a los tutores de los 92 alumnos que enjuiciaran la Capacidad y Conocimientos Escolares que consideraban tenían cada uno de ellos por medio de una escala con cinco categorías, de muy inferior a muy superior (Ver Tabla 1).

Estas dos valoraciones fueron homogeneizadas mediante la transformación a puntuación típica de cada una de las categorías de la escala (Rodríguez, 1982), pudiendo observarse que el valor medio de la capacidad estimado por los tutores se sitúa algo por debajo de la categoría 2 (algo inferior) y el nivel medio de los conocimientos escolares apreciado tiene aún una posición todavía más baja.

A partir de estos datos se estableció la relación entre Capacidad y Conocimien-

tos con dos niveles (I y II), según que la valoración del tutor a la capacidad y a los conocimientos difiriese en 1 ó 2 categorías. De acuerdo con esta formulación, los tutores perciben dificultades de aprendizaje en 38 alumnos. En 21 alumnos apreciaron una diferencia entre Capacidad/Conocimientos de una categoría y en 17 una diferencia de 2 categorías.

Comparación entre los dos modelos de identificación

Conocidos los valores objetivos y subjetivos que permiten identificar y situar a un alumno en una posible categoría de Dificultades de Aprendizaje, la cuestión a dilucidar ahora gira en torno al grado de acuerdo existente en estos dos planteamientos diagnósticos.

Los criterios de diagnóstico aplicados sobre la prueba WISC identifican como alumnos con D.A. a 62 de los 92 evaluados (67.4%), en tanto que los criterios empleados sobre las expectativas de los tutores identifican a 38 alumnos (41.3%).

La comparación entre el número de criterios psicométricos cumplidos (1,2 ó 3 criterios) y el nivel de diferencia de categorías (I ó II) en la expectativa del tutor entre Capacidad y Conocimientos (Tabla

Tabla 2
Grado de Acuerdo entre Criterios de D.A. y Expectativas de Tutores

NUMERO DE CRITERIOS DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EL WISC	NIVELES DE DIFERENCIA DE EXPECTATIVAS CAPACIDAD/CONOCIMIENTOS ESCOLARES			
	I	II	DESACUERDO	TOTALES
Un Criterio	8	7	22	37
Dos Criterios	4	3	7	14
Tres Criterios	4	1	6	11
Desacuerdo	5	6		
TOTAL	38			62

2), indica que la coincidencia en la designación de Dificultades de Aprendizaje entre los dos modelos diagnósticos (Criterios de Identificación WISC y Expectativas Docentes) es del 29,3% (27 alumnos).

Si consideramos el grado de acuerdo de cada método sobre los alumnos identificados por el otro método, vemos que éste es del 71% de los alumnos apreciados por el profesorado (27 de 38) y del 43,5% (27 de 62) de los identificados mediante los criterios formales; es decir, 27 de los 38 alumnos identificados por los tutores cumplen alguno de los criterios formales y sin embargo, de los 62 alumnos que cumplen los criterios formales, los profesores perciben una discrepancia Capacidad/Conocimientos sólo en 27 alumnos.

El análisis pormenorizado del grado de acuerdo permite apreciar también que éste aumenta aproximadamente al 50% cuando la identificación sobre la prueba WISC requiere cumplir más de un criterio.

Conclusión

Al margen de que una determinada expectativa puede llegar a generar un deter-

minado rendimiento —según las tesis de Rosenthal—, el nivel de acuerdo entre los datos del diagnóstico objetivo, formal o psicométrico y las expectativas del profesorado, en tanto que diagnóstico subjetivo, informal o edumétrico, no es grande, pudiendo estimarse entre un 30 y un 50%. De éllo se deriva según nuestra opinión la necesidad de organizar procedimientos diagnósticos conjuntos, de nivel tutorial y de nivel formal, bajo modelos de acción colaborativa en los que los orientadores, educadores especialistas y tutores reúnan su información en torno a un estudio de caso.

Este estudio no pretende analizar si la percepción del profesor constituye o no un criterio fiable para la identificación de alumnos con D.A. o si éste resulta más o menos válido que los criterios de CI o Logro Académico. Nuestro objetivo, recordamos, ha sido, simplemente, conocer el grado de proximidad o acuerdo entre dos técnicas de análisis de la realidad escolar, una centrada en la medición de habilidades básicas y otra en la percepción tutorial del rendimiento escolar.

Según nuestro trabajo, sobre los casos de Dificultades de Aprendizaje considera-

dos por los tutores (en base a una diferencia estimada de uno o dos niveles entre Capacidad y Conocimientos Escolares), el diagnóstico formal (basado en el cumplimiento de alguno de los tres criterios establecidos sobre la prueba WISC) confirma, en más del 70%, la apreciación tutorial; sin embargo, un 57% de los alumnos identificados por el diagnóstico formal no son percibidos por el criterio subjetivo de la diferencia observada por el tutor.

Esta necesidad de diagnósticos comparativos, y apuntada con anterioridad por otros autores (Salvia e Ysseldyke, 1981; Pfeiffer y Naglieri, 1983) puede conseguir equilibrar los sesgos de ambos modelos por separado, es decir, la hiperidentificación del modelo psicométrico y la tendencia hacia los valores medios del modelo tutorial.

El nivel de coincidencia entre los dos modelos diagnósticos seguramente hubiera sido superior si se hubiese confrontado una única variable, capacidad o conocimientos escolares. En este sentido, el modelo de análisis 20/20 propuesto por Reynolds, Zetlin y Wang (1993), al considerar como alumnos de atención especializada al 20% de mayor y menor nivel sobre una prueba estandar de conocimientos y habilidades, estamos seguros que mejoraría el nivel de acuerdo con el

profesorado, aunque este análisis 20/20, por ser un modelo básico o general, no se plantea el diferenciar al alumnado con Dificultades de Aprendizaje del alumnado de aprendizaje lento o del bien dotado.

En nuestro trabajo hemos considerado que la valoración del alumnado para su identificación como alumno con Dificultades de Aprendizaje debe de hacerse a partir del modelo de Rendimiento Académico y no sólo del de Aprendizaje, por lo que consideramos fundamental la relación de las dos variables, capacidad y conocimientos escolares. La combinación de éstas y la apreciación de discrepancia entre ellas es, a nuestro juicio una información imprescindible para la organización de procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que como educadores, nuestro objetivo consiste en dar respuesta a la diversidad mediante una pedagogía adaptativa (Wang, 1993) y en esta línea, la identificación del alumnado con Dificultades de Aprendizaje debe procurar poner en funcionamiento estrategias y procedimientos educativos diferenciados, según que los alumnos sean de aprendizaje rápido o lento por su capacidad, o muestren dificultades de aprendizaje al aplicar su potencial intelectual a la adquisición de los conocimientos y habilidades escolares previstos por el sistema educativo.

Referencias

- Anderson, M.; Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L. (1976). Use of the WISC-R with a learning disabled population: some diagnostic implications. *Psychology in the Schools*, 23 (4), 381-386.
- Bannatyne, A. (1971). *Lenguaje, Reading and Learning Disabilities. Diagnosis and Remediation*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- Bannatyne, A. (1974). Diagnosis: A note on recategorization of the WISC. Scaled Scores. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 272-274.
- Bannatyne, A. (1978). the spatially competent LD child. *Academic Therapy*, 14 (2), 133-155.
- Bloom, L. (1983). *Readings in Language Development*. Nueva York: Wiley Brueckner, L. y Bond, G. (1980). *Diagnóstico y Tratamiento de las Dificultades del Aprendizaje*. (8ª ed.) Madrid. Rialp.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement. *Exceptional Children*, 52 (3), 219-232.
- Gaddes, W.H. (1983). *LD and Brain Function. A Neuropsychological Approaches*. Nueva York: Springer.

- Gresham, F.N. y Reschly, H.J. (1986). Social skills deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 9 (1), 9-32.
- Hartlage, L.C. y Telzrow, C.F. (1983). The neuropsychological basis of educational intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 521-528.
- Kaufman, A.S. (1982). *Psicometría razonada con el WISC-R*. México: El Manual Moderno.
- Kaufman, A.S. y McLean, J.E. (1986). K-ABC y WISC-R factor analysis for a learning disabled population. *Journal of Learning Disabilities*, 19 (3), 145-153.
- Lesser, G.S. (1981). Adecuación de la Enseñanza a las Características del Alumno. En G.S. Lesser (Ed.), *La Psicología en la Práctica Educativa*. México: Trillas.
- Meltzer, L.J. (Ed.) (1993). *Strategy Assessment and Instruction for Students with Learning Disabilities. From theory to practice*. Austin. Pro-ed.
- McKinney, J.D. (1984). The search for subtypes of specific learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 17 (1), 43-49.
- Morrison, S.M.; Forness, S.R. y McMillan, D.L. (1983). Influences on the sociometric ratings of mildly handicapped children: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 64-74.
- Pfeiffer, S. y Naglieri, J. (1983). An integrative multidisciplinary team decision-making. *Journal of Learning Disabilities*, 2, 9-22.
- Reynolds C.R. (1985). Critical measurement issues in Learning Disabilities. *Journal of Special Education*, 18, 451-477.
- Reynolds, M.C., Zetlin, A.G. y Wang, M.C. (1993). 20/20 Analysis: Taking a Close Look at the Margins. *Exceptional Children*, 59 (4), 294-300.
- Rodríguez, S. (1982). *Factores de Rendimiento Escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rugel, R.P. (1974). WISC subtest scores of disabled readers: A review with respect to Bannatyne's recategorization. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 48-55.
- Salvia, J. & Ysseldyke, J.E. (1981). *Evaluación en Educación Especial y Correctiva*. México. El Manual Moderno.
- Shepard, L.A.; Smith, M.L y Vojir, C.P. (1983). Characteristics of pupils identified as learning disabled. *American Educational Research Journal*. 20 (3), 309-331.
- Smith, M.D; Coleman, J.M.; Dockecki, P.R. y Davis, E.E. (1977). Recategorized WISC-R scores of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 19 (4), 195-202.
- US General Accounting Office (1981). Disparities skill exit in who gets special education. Washington, D. Comptroller General of US.
- Vance, H.B.; Singer, M.G. y Engin, A.W. (1980). WISC-R subtest differences for male and female LD children and youth. *Journal of Clinical Psychology*, 36 (4) 953-957.
- Wang, M.C y Walberg, H.J. (1986). Classroom Climate as mediator of educational inputs and outputs. En B.J. Fraser (Ed.), *The study of learning environments 1985* (pp 47-58) Salem OR: Assessment Research.