

WHEN POOR READERS BECOME LEARNING DISABLED

Louise Spear-Swerling and Robert J. Sternberg

Westview Pres, EEUU, 1996

Para aquellos seguidores de las publicaciones del profesor Sternberg, como por ejemplo el que suscribe, puede sorprender este libro dedicado íntegramente, como su título indica, a las Dificultades del Aprendizaje de la Lectura. Sin embargo, esta ruptura epistemológica no es lo que interesa comentar, sino el nuevo enfoque que representa el contenido de este libro en relación con las Dificultades del Aprendizaje de la Lectura en particular y con las Dificultades de Aprendizaje en general. Igualmente, me parece interesante dejar constancia, antes de comentar su contenido, de la amenidad que supone su lectura, a pesar de la densidad y de la rigurosidad con que el tema ha sido tratado.

En líneas generales, el nuevo enfoque defendido por los dos autores de este libro consiste en romper definitivamente con la clásica dicotomía que ha sido objeto de la práctica totalidad de la investigación mundial acerca de las Dificultades del Aprendizaje, durante todo el siglo veinte, consistente en alinearse en torno a uno de estos dos polos dicotómicos: o bien considerar que dichas dificultades obedecen a una perspectiva intrínseca (es decir, esforzarse por encontrar causas puramente biológicas o psicológicas en la base de dichos trastornos), o bien alinearse en una perspectiva extrínseca (es decir, atribuir esas causas únicamente a factores externos al propio niño: casi siempre en torno a las carencias sociofamiliares y pedagógicas). Como veremos después, dichos autores defienden una perspectiva interactiva de tipo dialéctico.

Ambos autores, sin caer en un exceso absolutamente innecesario y presuntuoso de citas bibliográficas, ofrecen a lo largo de las páginas del libro testimonios claros y concisos que demuestran la inutilidad de esas perspectivas dicotómicas, sobre todo para poder comprender mejor cuáles son los problemas reales de los niños que padecen tales dificultades de aprendizaje y, en consecuencia, para poder ayudarles a mejorar su proceso de apropiación del lenguaje escrito. Sin embargo, como no podía ser de otra manera en unos autores de tanto prestigio, no caen en otro reduccionismo paralelo, como hubiera sido el negar que pueden existir niños con Dificultades en el Aprendizaje del Lenguaje Escrito cuya causa sea un déficit biológico o psicológico, aunque afortunadamente estos casos suelen ser mínimos.

Otro aspecto que me parece muy importante destacar se refiere a los datos que aportan los autores para demostrar empíricamente el escaso o nulo valor que han tenido las políticas mayoritarias de los Estados Unidos en relación con las ayudas tecnológicas diseñadas para estos niños, consistentes en sacar a estos alumnos de las aulas ordinarias a tiempo parcial para proporcionarles una serie de apoyos reeducativos a cargo de un personal teóricamente experto en el tema. Este dato me parece tremendamente importante porque es bien sabido que en nuestro país se están reclamando ese tipo de políticas educativas para esos niños por parte de ciertos colectivos, siendo que existen suficientes datos a nivel internacional del fracaso de las mismas. Como demuestran los referidos autores, el enfoque educativo tiene que partir del profesorado ordinario dentro de las aulas regulares, y de una política de formación permanente del profesorado destinada fundamentalmente (aunque, por supuesto, no exclusivamente) a modificar las actitudes relacionadas con el supuesto déficit de esos alumnos y con el papel interventor de los supuestos expertos.

Asimismo, antes de entrar a comentar de forma más detallada en qué consiste el enfoque ofrecido por los autores del libro, entiendo que debo dedicar unas líneas a reseñar el interés que poseen los datos que se ofrecen en el libro acerca del enorme daño que supone para estos alumnos los enfoques diagnósticos tradicionales, basados en la evaluación de los coeficientes de discrepancia entre su C.I. o entre su supuesto potencial de aprendizaje y sus resultados reales en el aprendizaje del lenguaje escrito. Principalmente, por el efecto que poseen esos enfoques diagnósticos en el autoconcepto del alumno y en las expectativas de sus familiares y de sus profesores, siendo que la mayor parte de los instrumentos diagnósticos empleados no son apropiados para la evaluación de dichas dificultades, tanto por lo que respecta a su validez de constructo, como por su escasa fiabilidad y nula validez predictiva.

A lo largo del capítulo cuatro, los autores demuestran lo difícil que resulta ayudar a estos niños si previamente no se posee un conocimiento preciso de cuáles son los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la lectura, o lo que es lo mismo, cómo se procesa la información ante la presencia de un texto escrito, partiendo del supuesto de que el lector está suficientemente motivado como para intentar desentrañar el contenido del mismo. En dicho capítulo está contenida la fundamentación cognitiva de la teoría, la cual podría resumirse diciendo que toda persona pasa por las siguientes fases a lo largo del proceso de apropiación del lenguaje escrito: reconocimiento de palabras con ayudas de tipo visual, reconocimiento de palabras con ayudas de tipo fonético, reconocimiento controlado conscientemente de palabras, reconocimiento automático de palabras, puesta en juego de estrategias lectoras de apropiación del significado superficial de las macroestructuras y de las microestructuras del texto, y puesta en juego de estrategias lectoras de apropiación del significado profundo de las estructuras del texto. En la primera fase, como puede inferirse, hay un predominio del procesamiento simultáneo; en la segunda, del procesamiento serial o sucesivo; y en las restantes, el predominio pasa a ser de los procesos cognitivos relacionados con la planificación y con la metacognición.

He ahí, pues, el camino que hay que recorrer para lograr un dominio exitoso del lenguaje escrito. Camino que, según los autores del libro, no puede recorrerse en otro orden, porque una fase implica a la anterior, aunque en ocasiones puedan superponerse. Evidentemente, hay niños que tienen ciertos problemas funcionales, o incluso estructurales, que les impiden recorrer ese camino sin dificultad. Sin embargo, de ello no puede inferirse que no sean modificables dichas dificultades por un planteamiento pedagógico correcto, que necesariamente tiene que ser individualizado. Por otra parte, es bastante fácil que una intervención psicopedagógica incorrecta produzca ciertas disfunciones en ese recorrido que el aprendiz lector tiene que hacer, o que permita compensar las dificultades intrínsecas. De ahí, la importancia que posee la consideración de las Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura como una perspectiva interactiva.

De acuerdo con ese modelo cognitivo del aprendizaje del Lenguaje Escrito, las dificultades que puedan surgir hay que referirlas siempre a los problemas que el niño tenga en cada una de esas fases, y no a supuestos e indemostrados déficits cerebrales, a retrasos evolutivos, o a lo que es peor, a un déficit intelectual basado en un frío C.I. De esa forma, los autores plantean los siguientes niveles de dificultades en el aprendizaje lector, los cuales están totalmente ligados a las fases mencionadas en el párrafo anterior a través de una línea continua: lectura no alfabética, lectura compensatoria, lectura no automática, retrasos lectores y lectura subóptima. A lo largo del capítulo quinto, los autores presenta de forma muy clara cuáles son las características de cada una de esas dificultades, siempre referidas a

los componentes cognitivos implicados, que no describo aquí para no hacer demasiados extensos estos comentarios.

Por último, en los capítulos siguientes los autores ofrecen un detallado plan de intervención psicopedagógica para el diagnóstico y el tratamiento de tales dificultades. En relación con este tema, mi opinión personal es que, dadas las características de nuestra lengua en lo que respecta a la casi total correspondencia entre grafemas y fonemas, no posee tanta trascendencia el extraordinario énfasis que dichos autores conceden a los procesos de codificación y decodificación fonológica y a la consciencia fonológica, representada conductualmente hablando por las habilidades de segmentación fonológica.

En resumen, estamos en presencia de uno de los más importantes libros publicados en los últimos tiempos sobre la problemática de las Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura. Por ello, espero y deseo que muy pronto pueda ser traducido al español, con el fin de que aquellos lectores y lectoras que no puedan leer el inglés también puedan beneficiarse de las ideas contenidas en el mismo.

Santiago MOLINA GARCIA

ESCRITURA Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: TEORIA Y PRACTICA DE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

**N. Roca, R. Simó, R. Solsona, C. González y M. Rabassa
Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1995**

En este libro sus autoras presentan una experiencia de enseñanza del lenguaje escrito con ocho niños con necesidades educativas especiales de la comarca del Garraf (Barcelona), cuyas características diagnósticas se explicitan en la página 37. Dada la crítica que las autoras hacen a los procedimientos tradicionales de diagnóstico, me parece interesante dejar constancia de los criterios que han empleado para realizar el mencionado diagnóstico: WAIS, Columbia, McCarthy, F.T. de Roca Cortés (una prueba de lecto-escritura en catalán que desconozco) y observación sobre los problemas de lecto-escritura.

Cualquier lector mínimamente experto en el tema puede apreciar que no existe ninguna innovación en lo que respecta a las pruebas diagnósticas utilizadas. Por ello sorprende que se atrevan a criticar otras pruebas de evaluación conductual y de las denominadas "madurativas" sobre las que existen serias investigaciones de validación. Pero todavía sorprende más esa crítica cuando en algunos casos se dedican a criticar baterías diagnósticas y planteamientos psico-didácticos tildándolos de "más de lo mismo", cuyos autores hace más de diez años que las retiraron de la circulación, sustituyéndolas por otras basadas en constructos teóricos diferentes.

También sorprende el reduccionismo de la fundamentación teórica que hacen las autoras (págs. 13-33), cuando avalan esa fundamentación bajo el epígrafe grandilocuente de "enfoque psicogenético de la lectura y de la escritura" y, sin embargo, todas las referencias bibliográficas en que han basado dicho planteamiento han sido las procedentes de un solo equipo, integrado por Ferreiro, Teberosky, Tolchinsky y Gómez Palacios. No obstante, hay que reconocer que ello demuestra la lealtad de las autoras a las dos personas que les dirigieron la experiencia (Teberosky y Tolchinsky), quienes, por otra parte, firman el prólogo del libro que estoy comentando.

Pero esos no son los principales problemas de esta obra, como tampoco lo es el hecho de que siempre que aparece la palabra "trastornos" las autoras escriban "transtornos". El problema más importante, desde mi punto de vista, es que con la información que ofrecen sobre el proceso seguido con los ocho niños no se puede saber con exactitud qué nivel de apropiación del lenguaje escrito tenían dichos alumnos, cuáles fueron las ganancias que obtuvieron y mucho menos cuál fue el proceso psico-didáctico empleado, especialmente por lo que respecta al papel mediador del equipo profesional que llevó a cabo la experiencia y de las familias.

Incluso hay otra contradicción mucho mayor y más grave. Cuando presentan el diseño curricular utilizado (págs. 105-125), el lector se percata de que posee un "tufillo conductista" que poco o nada tiene que ver con un modelo de aprendizaje constructivista.

Sin embargo, a pesar de esa serie de inconvenientes, entiendo que es justo dar la enhorabuena a sus autoras, por su afán innovador y por la ejemplaridad que representa la experiencia narrada a lo largo de las páginas del libro para todo el profesorado de Educación Especial y también para el profesorado ordinario. El trabajo realizado por estas abnegadas autoras demuestra claramente que cuando se quiere innovar en y desde la propia práctica cotidiana, ello es posible. Por ello, termino estos comentarios recomendando la lectura de este libro a todo el profesorado de primaria que tienen en sus aulas niños con necesidades educativas especiales.

Santiago MOLINA GARCIA

INTRODUCCION A LA PSICOLOGIA COMUNITARIA

María Isabel Hombrados Mendieta

Ediciones Aljibe, 1996

Este libro es, en su sentido más amplio, una interesante introducción a la Psicología Comunitaria, como muy acertadamente la autora ha sintetizado en el título. Sin embargo, aún siendo una *introducción* y debido a la compleja red de antecedentes históricos, sociales, políticos y conceptuales que enmarcan a esta disciplina, este libro es un manantial de acontecimientos y datos interrelacionados que la autora ha organizado enlazando unos capítulos con otros y reiterando los aspectos más importantes para que la lectura de este contenido tan denso y laborioso sea más llevadera y accesible, sobre todo al lector que desconoce el tema, aunque ello no evita el tener que llevar a cabo una lectura pausada y reflexiva para poder procesar adecuadamente esta información teórica tan enraizada a la idiosincrasia histórica, sociopolítica y económica de los diferentes lugares.

El libro está dividido en doce capítulos que, a mi modo de ver, se pueden agrupar en cuatro partes.

En la primera parte se introduce al lector en los orígenes de la Psicología Comunitaria señalando los aspectos más importantes de su nacimiento, después lo sumerge en el Movimiento de Salud Mental y, por último, lo sitúa en la Conferencia de Boston (1965), cuna de la Psicología Comunitaria que significó un avance importantísimo en este campo, además de comentar otras conferencias posteriores en torno a la creación de programas de entrenamiento y modelos de formación del psicólogo comunitario.

En la segunda parte se analiza el nacimiento y desarrollo histórico y sociopolítico de la Psicología Comunitaria en E.E.U.U., Europa, España y Latinoamérica; haciendo hincapié en una serie de motivos comunes en estos lugares excepto en Latinoamérica, donde el surgimiento y evolución de la Psicología Comunitaria se enmarca en unas circunstancias históricas, sociales y conceptuales distintas.

En la tercera parte, una vez ubicados en el marco actual de la Psicología Comunitaria, se describe el ámbito conceptual, el marco teórico y el contenido de la Psicología Comunitaria, aspectos muy confusos debido a la juventud, a la orientación práctica y a la pluralidad y diversidad de temáticas de esta disciplina. Además, termina haciendo una reflexión crítica sobre los procedimientos metodológicos dirigida a la elección de unas determinadas pautas metodológicas que ayudan a delimitar y clarificar este entramado campo. Desde mi punto de vista, éste ha sido el capítulo más rico e interesante del libro.

En la cuarta y última parte, se concluye con unas reflexiones sobre el futuro de la Psicología Comunitaria y aporta las fuentes bibliográficas sobre este campo.

Personalmente, creo que la autora ha llevado un orden muy adecuado en la exposición del tema, puesto que comienza implicando al lector en el nacimiento de la Psicología Comunitaria y le hace *sentir cognitivamente* la vida de esta disciplina, desde su conflictiva infancia hasta su actual crítica y desconcertante adolescencia, en la cual debe encontrarse a sí misma, definirse y delimitarse en todos sus ámbitos como una organización profesional interdisciplinar, entidad que hoy día se está reconociendo. Por otro lado, el libro comienza y termina del mismo modo, definiendo, en líneas generales, a la Psicología Comunitaria; el lector -al menos en mi caso particular- entiende lo mismo tanto al comienzo como al final, hecho que no es debido a que la autora no ha conseguido dar luz al tema sino al confuso contexto que envuelve a esta disciplina.

Por último, en mi opinión, este libro es realmente una interesante exploración y análisis sobre la Psicología Comunitaria y constituye un exhaustivo trabajo que, implícitamente, involucra al lector en una profunda reflexión sobre el tema y logra crear en él un interés y una motivación para seguir indagando en esta materia.

J. Susana PEREZ BERNAL

VIAJE POR LAS ESCUELAS DE CASTILLA Y LEON

A. Escolano Benito

Ambito, Valladolid, 1995

La obra que ahora presentamos, *Viajes por las Escuelas de Castilla y León*, constituye, sin duda alguna, un excelente trabajo basado en un estudio profundo, minucioso y riguroso acerca de la figura y obra de uno de los personajes del periodismo realista y de la pedagogía krausista más apasionantes del tardorregeneracionismo español: Luis Bello. Su intensa vida enraizada en la generación del 98 y en el costumismo, aunque definitivamente adscrito en la del 14 junto a Ortega y Azaña, su espíritu "revolucionario", su continua preocupación y total entrega por lo que él consideraba una causa noble, "promover y conseguir una conciencia nacional en favor de una escuela popular y digna para todos, conforme a las recomendaciones modernas de la higiene, la arquitectura y la pedagogía...

¡Un ideal de cal y canto!", es una constante en su trayectoria vital que prende, rápidamente, en las mentes progresistas de la España de los años veinte y engancha en amplios sectores del magisterio inmersos en estructuras y formas de vida arcaizantes y con limitados horizontes para la educación como queda perfectamente reflejado a lo largo de las 205 páginas que cincelan una parte importante de la trayectoria biográfica de aquel "misionero laico" de Alba de Tormes, y retratan escenas de una España ágil y perezosa, unas veces, brillante y oscura, otras. El ideal de cal y canto postulado por Luis Bello es un bando en favor de la dignidad de la escuela. En él se denuncia la cruda, sangrante y miserable realidad que ofrecen las aún "cavernas del maestro neolítico" destinadas a estos fines.

En un libro de las características de éste es obligación resaltar el exquisito cumplimiento de determinados rasgos didáctico-procedimentales, de contenido y de formado que, como lector, considero imprescindibles y que, una vez más, avalan, sobradamente, la categoría intelectual de su autor, el amplio bagaje de conocimientos que como historiador de la educación siempre le acompañan y su dilatada y brillante experiencia como docente universitario.

Su estructura interna gira en torno a tres bloques temáticos perfectamente entretnejidos. El primero se concreta en un estudio que el editor de esta obra realiza acerca de la figura y el programa de Luis Bello. El segundo aglutina un conjunto importante de artículos relativos a los viajes realizados por las escuelas primarias de Castilla y León y publicados por este columnista y *Misionero de la Escuela* que fue Luis Bello, entre los años 1925 y 1930, en uno de los periódicos de mayor peso en la vida pública española anterior a la guerra civil del 36, como era, en aquel entonces, el diario madrileño *El Sol*. Al mismo tiempo, el editor de la obra ha sabido dar un toque especial a este bloque con la inclusión de otros escritos salidos de la pluma de Luis Bello y publicados por él mismo en el primero de un total de tres volúmenes destinados a relatar sus apasionantes andanzas de *Quijote de la Escuela*, como gustaba dibujarle su amigo D. Luis Araquistain: El Prólogo a la edición de su obra, un estudio sobre la figura del Maestro y el anteproyecto para la creación en Madrid, y en cuantas provincias así lo deseasen, de una Sociedad de Amigos de la Escuela, al estilo de las Sociedades Económicas de Amigos del País. Finalmente, y en el bloque tercero, se integran dos breves trabajos que glosan y enaltecen sobremanera la personalidad de nuestro infatigable viajero y predicador de "la verdad sobre el estado de las escuelas y sus maestros", que fue Luis Bello: El Prólogo de Azorín al volumen III (1927) de los viajes del autor, titulado *Un misionero*, y la convocatoria para el homenaje que se tributó a tan insigne periodista de *El Sol*, publicada por Luis Araquistain, en este diario el día 24 de marzo de 1928.

Su riqueza de contenido, producto de una investigación rigurosa, objetiva y perfectamente atinada, junto con la habilidad intelectual que siempre le caracteriza al profesor Escolano Benito, como experto en el manejo e interpretación de los acontecimientos históricos, cobran un renovado significado en el tratamiento de la figura de Luis Bello y de la problemática que presentaban la mayoría de las escuelas por él visitadas. Efectivamente, la obra presenta, como si de una pintura surrealista se tratase, uno de los problemas capitales de la España del primer tercio del siglo XIX: Una escuela de educación primaria pobre, abandonada, vieja e insuficiente. El autor de este cuadro, defiende la idea de que la escuela debe ser el rincón más agradable, alegre y hospitalario en el que se han de formar y crecer culturalmente todos los niños porque ellos han de ser siempre dignos de las mejores escuelas imaginables. Para ello, y cual caballero errante, se echó por los polvorientos y fatigosos caminos de una España sedienta y callada por el desánimo, con el propósito de llevar a cabo una popular campaña periodística en defensa de una escuela nacional digna y

para todos. Sus viajes constituyen un excelente instrumento de observación, estudio y conocimiento para argumentar y defender con ahínco el lema educativo que le tuvo ocupado la última década de su vida: La reforma del hombre vendrá por la reforma de las escuelas.

Destaca también, como característica formal de esta obra, el diseño de formato elegido (a dos columnas), su cuidada y atractiva presentación, su riguroso soporte documental, su abundante apoyo fotográfico, su estilo literario ameno y claro y su especial agudeza y finura de pensamiento al que, por otra parte, ya nos tiene acostumbrados el Profesor Escolano Benito a quienes somos asiduos lectores de sus muchos libros y artículos publicados.

Los relatos reunidos en este volumen, como si de breves y espléndidas piezas musicales se tratara, suponen para el conjunto de los lectores interesados en esta temática (estudiosos de la educación, pedagogos, maestros, estudiantes), una nueva y atractiva posibilidad de acercamiento real a la obra de este autor, a través de la sabia batuta del profesor de la Universidad de Valladolid, D. Agustín Escolano Benito.

En definitiva, esta nueva publicación, como parte de un proyecto de investigación titulado *Memoria de la Escuela*, dentro de un ámbito mucho más amplio (Programa Propio, MEC, 1993), se ofrece como un instrumento de reflexión y de análisis sobre un tema que enraizado en el pasado es plenamente vigente en los tiempos actuales.

Rufino CANO GONZALEZ

EDUCACION COGNITIVA (Vol. I y II)
Santiago Molina y Manuel Fandos (Coords.)
MIRA Editores, Zaragoza, 1996

Durante los días 13 al 16 de Septiembre de 1995, tuvo lugar en Zaragoza el Congreso Internacional sobre Educación Cognitiva, organizado por la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, en colaboración con los departamentos de Ciencias de la Educación, Psicología y Sociología e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Los dos volúmenes que conforman la presente obra constituyen la recopilación de las ponencias y comunicaciones presentadas en el mencionado congreso. Su publicación brinda la oportunidad a los profesionales interesados en el tema de conocer las distintas aportaciones científicas que fueron dadas a conocer en el transcurso del mismo.

Como quedó reseñado en la conferencia de apertura, a cargo del Dr. Santiago Molina, presidente del Comité Científico, director del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, era objeto del congreso el análisis de la educación cognitiva en el marco de la reforma del sistema educativo español, a partir de los fundamentos teóricos y de las implicaciones socioprofesionales para la práctica educativa, de cada uno de los componentes curriculares. Resaltó, el profesor Molina la importancia de la educación cognitiva como componente básico, pero no único, de la educación integral que la reforma propugna.

Las bases teóricas de la educación cognitiva como tal, se completan con los textos correspondientes a las ponencias presentadas por tres científicos relevantes: los doctores Feuerstein, Das y Sternberg. Los elementos fundamentales de la teoría de la modificabilidad

estructural cognitiva son descritos por su autor, el Dr. Reuven Feuerstein, a partir de la consideración de la inteligencia como un proceso que abarca distintos fenómenos con una base común: la dinámica y la mecánica de la adaptación en su acepción más genérica. La Experiencia de Aprendizaje Mediado será el determinante responsable de la plasticidad y la flexibilidad de adaptación, que él denomina inteligencia y, la cual, explicaría tanto la universalidad como la diversidad de comportamiento humano. La intervención mediada constituye, además, para el profesor Feuerstein, un valioso instrumento para crear dicha flexibilidad y modificabilidad "en cualquier condición, edad, fase del desarrollo o nivel de gravedad, de la condición del individuo". Se resalta, por otra parte, la relevancia de la afectividad como generadora de procesos cognitivos y, a la vez, generada por ellos. Por tanto, la motivación y las actitudes no podemos considerarlas aisladamente de distintos factores cognitivos como, por ejemplo, el conocimiento y la adopción de estrategias. El texto presentado por el Dr. Feuerstein se ilustra con numerosos ejemplos y con una descripción de las funciones cognitivas deficientes que pueden afectar, tanto a la fase de input como a la de elaboración y output del funcionamiento cognitivo. De la filosofía del E.A.M. se derivan la técnica de Evaluación del Potencial de Aprendizaje (L.P.A.D.) y los Programas de Enriquecimiento Instrumental (P.I.E.), destinándose este último al desarrollo de los prerrequisitos de aprendizaje y a corregir deficiencias en las operaciones y funciones cognitivas, constituyendo, asimismo, un remedio útil para aquellos individuos que han tenido una E.A.M. insuficiente o ineficaz. Para su utilización, el profesor debe haber sido específicamente entrenado como mediador.

El Dr. Das, de la Universidad de Alberta (Canadá) presenta un sistema para entender y evaluar las funciones cognitivas, así como para implementar programas correctivos de las funciones deficientes. El modelo de funciones cognitivas P.A.S.S., que comprende la planificación, la atención y el procesamiento simultáneo y sucesivo, tiene sus raíces en la neuropsicología y la psicología cognitiva, en clara concordancia con las expectativas de otros investigadores contemporáneos y surge, según su autor, de un mejor entendimiento de los sistemas cognitivos. El Dr. Das es el autor del programa P.R.E.P., destinado a estimular tanto el procesamiento sucesivo como el simultáneo y cuya utilidad, en la reeducación de las dificultades de aprendizaje lector, es objeto de estudio en esta misma obra (Carlson y Das, vol. 1, p. 221). Asimismo, en el segundo volumen, se recoge una comunicación referida a la investigación llevada a cabo con escolares aragoneses, cuyo objeto fue comprobar los efectos que posee dicho programa en los niños con dificultades de aprendizaje (Garrido y Molina: *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje a través de un programa de estimulación cognitiva*).

Mitos, contramitos y verdades sobre la inteligencia humana, título del trabajo correspondiente a la ponencia presentada por el Dr. Robert J. Sternberg, constituye, en mi opinión, un broche de honor a los aspectos teóricos de la educación cognitiva, dejando meridianamente claras (o confusas) distintas cuestiones relativas a la inteligencia como multidimensión. Las tablas que se recogen en el texto reflejan el pensamiento del autor respecto a la inteligencia, dejando patente la necesidad de romper definitivamente con ciertos mitos y contramitos relativos a la misma y muchos de los cuales todavía constituyen la impronta de la práctica educativa.

Los textos que completan el primero de los volúmenes están referidos directamente a la práctica educativa:

Respecto a la evaluación del potencial de aprendizaje, el profesor Hamers presenta estudios referidos a la misma, aplicando no sólo tareas de tipo general, sino también de

ámbito específico, las cuales se hallan intrínsecamente relacionadas con el currículum escolar y permiten al profesor observar las respuestas del alumno a las sugerencias y claves instruccionales, así como identificar los casos que requieran una intervención instruccional complementaria que les facilite, por ejemplo, la adquisición de la lectura. Se critica, por otra parte, la tipificación de los tests, realizada generalmente, con grupos de la cultura dominante, lo cual, obviamente, consituye un grave perjuicio a los grupos minoritarios. La Dra. Fdez-Ballesteros, en la misma línea que su colega holandés, incide en los problemas que plantea la medida del potencial de aprendizaje, presentando los estudios y experimentos que han servido de base al EPA (Evaluación del Potencial de Aprendizaje; Fdez-Ballesteros, Calero, Campllonch y Belchi, 1987/89), insistiendo en la necesidad de que este tipo de pruebas posea los requisitos psicométricos de validez y fiabilidad.

La educación cognitiva en las distintas etapas, Infantil, Primaria y Secundaria, contiene las ponencias presentadas por los doctores Haywood, Samuels y Bernad, presentando, éste último, su modelo de diagnóstico del aprendizaje *Tipología de estrategias de aprendizaje: escala*, la cual afecta al conocimiento declarativo, procedimental y cognitivo; la traducción de la misma a los variados contextos disciplinares permitirá obtener una visión relevante y del proceso de aprendizaje por parte del alumno en perfiles de pensamiento estratégico específico. El profesor Haywood nos ofrece, como clave para el éxito escolar, una educación cognitiva temprana (él utiliza el programa Bright Start), preparando, de este modo, a los niños para que obtengan beneficios más sustanciales de los subsiguientes programas de educación cognitiva. Se aboga, en resumen, por la adopción de un enfoque cognitivo total en las escuelas. La Dra. Samuels repasa algunos programas de educación cognitiva, haciendo énfasis en las múltiples diferencias entre ellos. Se reflexiona, de nuevo, sobre aspectos de la preparación de los maestros, cruciales para ayudar a éstos a adoptar modelos de educación cognitiva, puesto que ellos son un componente fundamental para la óptima implementación de dicho modelo.

La Educación Especial constituye el eje en torno al cual los más representativos autores exponen el panorama de la educación cognitiva respecto a distintas necesidades educativas especiales, algunas de las cuales, como es el caso de la superdotación, todavía se resisten a ser contempladas en la práctica del aula ordinaria. En torno a este área, el Dr. Castelló, tras revisar los aspectos conceptuales y rasgos de personalidad, adaptación social y madurez del niño superdotado, presenta los elementos básicos de toda acción curricular dirigida a este tipo de alumnos, sin olvidar a los talentosos o precoces, como vía de respuesta educativa más adecuada pero, también, más costosa en cuanto a recursos humanos y materiales se refiere.

La panorámica de la educación cognitivo-lingüística del alumno sordo es expuesta, con la claridad y precisión que le caracteriza, por el profesor Santiago Torres, argumentando, desde una perspectiva oralista, muy acertada en mi opinión, la necesidad de una intervención temprana como soporte de determinados procesos y estrategias cognitivas en el niño sordo hijo de padres oyentes (94% de los casos) e ilustrando sus conclusiones con dos ejemplos, el desarrollo de la memoria y el aprendizaje de la lectoescritura. Para el Dr. Torres, el Modelo Oral Complementado (MOC) constituye la herramienta más adecuada de intervención en las primeras edades.

Las Dras. Prieto y Arnáiz exponen un programa de enriquecimiento cognitivo destinado al entrenamiento de habilidades y estrategias para niños ciegos, en la etapa de Educación Primaria, basado en la teoría de la acción mediada de Feuerstein. El conjunto de habilidades y procesos de pensamiento que se desarrollan con las actividades y problemas de

que consta el programa, además de exigir el uso de estrategias básicas de aprendizaje, consideran las autoras, enriquece la información y experiencias proporcionadas por el sistema somatosensorial, vestibular y auditivo. Supone una propuesta muy valiosa, desde mi punto de vista, como medio de superación de los típicos desfases que la deficiencia visual conlleva, en mayor o menor grado.

En referencia a la deficiencia mental, Santiago Molina plantea que la investigación acerca de las potencialidades de aprendizaje en niños con dicha deficiencia debe ser realizada en los contextos escolares ordinarios, tomando como base el currículo académico e insistiendo, una vez más, en el protagonismo de los profesores como agentes mediacionales. Aboga el profesor Molina por un paradigma ecológico, el cual requerirá elaborar currículos radicalmente distintos a los actuales y presenta los lineamientos mínimos y necesarios que, en su opinión, deberán ser tenidos en cuenta en un diseño de investigación en el contexto de dicho paradigma.

El último apartado de las ponencias presentadas, versa sobre el papel de los equipos psicopedagógicos en la reforma educativa. Resaltaría, como muy oportuna, la reflexión del Dr. Escudero acerca de las nuevas formas de "expertismo" en educación, surgidas en los últimos años y, las cuales, distan de constituir una garantía de contribución a la mejora en la práctica educativa, teniendo, asimismo, presente que la intervención esporádica no suele ser provechosa para hacer frente a problemas educativos complejos. Por consiguiente, el asesor, para el profesor Escudero, debería ejercer una labor de carácter participante: trabajando con otros, siendo sensible a sus contextos y modos de pensar y trabajar y colaborando en el análisis, reflexión, cuestionamiento y mejora de la educación. Los profesores Sinúes y Anés, miembros de Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Zaragoza, aportan su experiencia en la citada área, analizando las distintas funciones que llevan a cabo y las cuales agrupan en torno a tres bloques de actuación, profesores, alumnos y familias, centrándose en aquellas tareas donde la propuesta cognitiva de intervención pueda ser más relevante.

En el segundo volumen, se recogen, también por apartados, las numerosas comunicaciones presentadas en el Congreso, todas de indudable interés, aunque alguna de ellas no se ajusta, en cuanto a su contenido se refiere, al objeto del aludido congreso.

De la lectura de las ponencias y comunicaciones recopiladas en esta obra, considero se extrae, como conclusión general, la necesidad de analizar las distintas dimensiones del comportamiento de la inteligencia, en aras de una mejor comprensión teórica y de una adecuada aplicación práctica, siendo patente, por tanto, la necesidad de un cambio; un cambio llevado a término por parte de todos los agentes socioprofesionales implicados en la dinámica de la educación. La práctica debe constituir un reflejo de los fundamentos teóricos de nuestro actual sistema educativo, resultando imprescindible el apoyo de la Administración correspondiente, potenciando investigaciones en favor de la validación de programas de intervención en educación y, lógicamente, favoreciendo la formación inicial y permanente del profesorado (no somos educadores cognitivos natos, como recuerda Haywood), ya que muy pocos maestros han recibido preparación de educación cognitiva como parte de su formación y si en algún aspecto es redundante esta obra es precisamente en el protagonismo que le otorga al profesor, como mediador que es en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, si bien es cierto que deben desterrarse definitivamente los diagnósticos psicopedagógicos basados exclusivamente en criterios psicométricos, también lo es que tenemos, en nuestro país, una carencia casi absoluta de pruebas que evalúen el

potencial de aprendizaje, por lo cual deberán impulsarse actuaciones en el sentido de favorecer la creación e implementación de las mismas.

Con seguridad puedo afirmar que la lectura de *Educación Cognitiva* va a ser del máximo interés para todos y cada uno de los profesionales interesados en el tema. Quizá, para muchos de ellos, también un motivo de reflexión sobre su quehacer cotidiano en el ejercicio de su profesión.

Pilar ARRANZ

LA EVALUACION DEL LENGUAJE

V.M. Acosta (dir.), A. Moreno, V. Ramos, A. Quintana y O. Espino
Ediciones Aljibe, Archidona (Málaga), 1996

Evaluar el lenguaje no es tarea sencilla de llevar a cabo y, obviamente, la planificación de la evaluación condicionará en gran medida el éxito de la intervención educativa en los distintos trastornos lingüísticos que puedan presentarse en el niño.

Así lo entienden los autores del presente trabajo, el cual se orienta hacia el análisis de los problemas que puedan producirse en cualquier punto del proceso de la comunicación humana, mostrando una atención prioritaria a las interferencias en el lenguaje hablado. Dicho análisis se realiza a partir de un enfoque integrador, de carácter evolutivo y eminentemente cualitativo, tomando como punto de partida de la evaluación lingüística la observación y el análisis de las interacciones comunicativas que realiza el niño en contextos naturales, teniendo presente la necesaria, en mi opinión, interdisciplinariedad que debe caracterizar el estudio del lenguaje, puesto que la adquisición del mismo no es ajena al desarrollo en otras áreas.

Tal y como puede inferirse del subtítulo de la obra, *Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística*, su contenido se estructura en dos partes. La argumentación teórica con la cual se justifica la idoneidad de la modalidad evaluadora planteada se expone en la primera de ellas, reseñando la necesidad de una reflexión por parte del profesional sobre cuál es la aproximación en la que sitúa su práctica profesional.

El objetivo de la evaluación del lenguaje tiene una triple vertiente para los autores; permitirá, por una parte, la detección y selección en el ámbito escolar de los niños que necesiten un análisis más exhaustivo de su conducta lingüística y, por otra, la obtención de una línea base del funcionamiento lingüístico del niño, la cual posibilitará el diseño e implementación del programa de intervención. Por último, proporcionará un conocimiento de cómo va evolucionando el lenguaje del niño a partir del programa aplicado y realizar, si se considerase necesario, los cambios oportunos; evaluación y programa deben estar en continua vinculación.

Respecto a los contenidos del plan de evaluación, se enfatiza la relevancia del estudio de la dimensión pragmática del lenguaje, abordando tanto las funciones comunicativas como los aspectos conversacionales. Es éste un aspecto que todo profesional del lenguaje, desde mi punto de vista, debe tener presente, puesto que un estudio limitado a los elementos estructurales o formales, prescindiendo del significado de las interacciones y del contexto,

no explica en numerosos casos las dificultades o fracasos que presenta un niño en cuanto a comunicación oral se refiere.

Los capítulos referidos a la evaluación del desarrollo fonológico, morfosintáctico y semántico, respectivamente, completan la primera parte de la obra, incluyendo los autores en cada una de las dimensiones del lenguaje, además de la ya citada anteriormente, las pautas evolutivas correspondientes y una relación de los distintos procedimientos de evaluación que pueden utilizarse en cada una de ellas (pruebas estandarizadas, observación conductual...), lo cual puede ser de utilidad al profesional que esté iniciándose en el área de trabajo que nos ocupa. Se dedica un apartado a las pruebas no estandarizadas, cuyo uso está cada vez más extendido entre los profesionales de la patología del lenguaje.

La aportación práctica por parte de los autores, a la evaluación del lenguaje, constituye la segunda parte del trabajo y consiste en la presentación de un protocolo de evaluación en casos de retraso de lenguaje, elaborando por Acosta y cols. (1995), el cual considero se caracteriza por su exhaustividad. Dicho protocolo, diseñado para niños cuyo intervalo de edad se sitúa entre cuatro y seis años de edad, consta de dos partes:

En la primera de ellas, se recogen un grupo de cuatro tareas cuyo objetivo es obtener una amplia muestra de lenguaje en situaciones libres. A través de las mismas se obtendrá una descripción bastante exacta del desarrollo lingüístico del niño y podrán registrarse situaciones interactivas y comunicativas entre el niño y el adulto, permitiendo, asimismo, el análisis de sus distintas dimensiones y componentes: fonología, morfosintaxis, semánticas y pragmática. Respecto a la recogida de la muestra, se resalta la importancia de los medios de registro, optando por la grabación en vídeo, medio que permitirá analizar el lenguaje gestual.

En la segunda parte se incluyen una serie de pruebas elaboradas con objeto de evaluar componentes específicos para tres de las dimensiones del lenguaje: semántica, fonología y morfosintaxis, intentando abarcar tanto los procesos receptivos como los productivos. En cada una de las tareas se especifican los contenidos, su descripción y procedimiento a seguir por el evaluador, así como los materiales, hojas de registro, tiempo aproximado de ejecución y normas de puntuación. Como ya tienen presente los autores, opino que esta segunda parte del protocolo también puede ser de utilidad para contrastar los resultados obtenidos en la primera parte del protocolo.

Al proceso de transcripción y análisis de las muestras de lenguaje se dedica el último capítulo de esta segunda parte, en el cual se desarrolla detalladamente cómo organizar dicho proceso de transcripción y codificación de cada una de las dimensiones y cómo interpretar la información a partir de la definición de todo un conjunto de categorías de análisis. También se presenta un caso práctico real, con objeto de esbozar cuál es el procedimiento de evaluación de un niño que presenta un retraso del lenguaje.

En conjunto, nos hallamos ante un trabajo que evidencia el profundo conocimiento del lenguaje infantil por parte de los autores, al cual ha contribuido su dilatada experiencia en este ámbito. En su exposición queda patente su postura: el procedimiento de registrar, transcribir y analizar muestras de lenguaje en situaciones espontáneas o libres es insustituible; el resto de los procedimientos se plantearán con carácter complementario. Son muchos ya los profesionales que corroboran este argumento. La metodología propuesta puede resultar ciertamente engorrosa, pero considero que lo que implica es costosidad en cuanto a tiempo se refiere y, aunque no siempre será necesario una evaluación tan

exhaustiva, sí subrayaría que una valoración seria y rigurosa va a implicar, posteriormente una adecuada y más rápida evolución de la conducta lingüística, puesto que el programa que se lleve a cabo estará suficientemente respaldado en un certero conocimiento global del niño.

Quiero destacar la revisión bibliográfica realizada por los autores, la cual se incluye al final de la obra. La lectura de este trabajo, se sea o no partidario de una metodología de carácter etnográfico, resultará enriquecedora para todo profesional cuya labor se halle en relación con la evaluación del lenguaje.

Pilar ARRANZ

EL TRABAJO DOCENTE Y PSICOPEDAGOGICO EN EDUCACION SECUNDARIA

J. Fernández Sierra

Aljibe, Málaga, 1995

En la actualidad, el debate sobre la L.O.G.S.E. ha evolucionado hacia la búsqueda de propuestas, e incluso de respuestas que permitan a la comunidad educativa afrontar los retos inherentes a su implantación. Esta necesidad se ha dejado notar con más fuerza en los centros de Secundaria, posiblemente por la tradición docente-instructiva característica de los centros de Enseñanzas Medias y su "escasa tradición" orientadora, en contraste con la nueva configuración del Sistema Educativo. El libro que se presenta intenta contribuir a una mejor y más adecuada formación de los profesionales de esta etapa.

Se trata de una obra con amplio contenido, en la que distintos autores del campo de la Didáctica y la Orientación van desarrollando algunos aspectos psicopedagógicos claves de la Educación Secundaria Obligatoria. El denominador común o hilo conductor es la propia reforma en su perspectiva de transformación de los centros, de la necesidad de trabajo cooperativo de los distintos profesionales, docentes y orientadores, para una mejora de la calidad educativa. Intenta, para ello, aproximar las perspectivas didáctica y orientadora como vía para afrontar el desarrollo curricular y la atención a la diversidad del alumnado.

La variedad temática combina la somera descripción con algunos análisis interesantes: las propuestas de acción sobre cuestiones puntuales, con orientaciones de carácter más holístico.

El primer bloque nos sitúa en la etapa de Secundaria Obligatoria, con la descripción de los referentes oficiales, y de las características psicoevolutivas de su alumnado. La reflexión crítica sobre algunas cuestiones de la reforma como, por ejemplo, las posibilidades de adaptación del currículum a la diversidad, permiten al lector enriquecer la contextualización que se pretende.

El segundo bloque, de carácter más pragmático, está referido a uno de los aspectos novedosos del currículum: los temas transversales. Se presentan algunas directrices básicas para la elaboración de las programaciones respectivas.

El tercer bloque está dedicado íntegramente a la función orientadora en el centro de Secundaria, con especial dedicación al psicopedagogo y al departamento de orientación. La

amplitud temática puede explicar que, junto a interesantes reflexiones sobre la problemática de la orientación en estos centros, se eche en falta una mayor profundización sobre aspectos concretos.

Finalmente, es en el cuarto bloque donde más claramente se refleja la idea de aproximar docencia y orientación, con la propuesta de un profesional reflexivo-crítico que contribuye a la transformación del centro al integrar la investigación y la evaluación como parte de su actividad.

En consecuencia, se trata de un texto que, si bien con un carácter en algunas ocasiones excesivamente genérico, (por otra parte habitual en las obras con amplitud temática realizadas en colaboración), puede servir de consulta y orientación para algunas cuestiones concretas, e incluso como facilitador de la reflexión y discusión al abrir nuevas vías de perfeccionamiento profesional.

Ana ARRAIZ PEREZ