La investigación en dificultades de aprendizaje en España

Francisco Mateos Claros

RESUMEN

Este trabajo analiza el panorama de la investigación en el campo de las dificultades de aprendizaje en España durante el periodo comprendido entre los años 1980 y 2003, a través de tres revistas científicas: Infancia y Aprendizaje, Estudios de Psicología y Cognitiva.

Se estudian los campos que han despertado mayoritariamente el interés de los investigadores, los paradigmas de investigación que se han adoptado y los diseños que se han empleado.

Los resultados confirman que las dificultades de aprendizaje son un campo relativamente joven, que se enfrenta aún a problemas de índole metodológico entre los que se pueden destacar: la falta de sintonía entre la construcción teórica y los instrumentos con los que se investiga y la ausencia de investigación de corte longitudinal que es el resultado de no considerar el carácter transitorio de las dificultades de aprendizaje.

ABSTRACT

The present article analyzes the view of investigation in the learning difficulties field during the period 1980-2003, through of three scientific magazines: Childish and Learning Studies, Psychology Cognitive.

We study the fields that wake up to the majority the focus of investigation, the paradigm of the investigation of we adopted and the design that we use.

he result confirm what the learning difficulties are one field so young, that still fight with problems of methodological character between we can emphasize: the lack of harmony between the theory construction and the instrument which is possible in our investigation field an the need of research of longitudinal style that is the result of provisional character of the learning difficulties.

INTRODUCCIÓN

El campo de las dificultades de aprendizaje es un campo relativamente joven, su origen puede establecerse en Norte América, entre Estados Unidos y Canadá, al comienzo de los años 60 del siglo XX. Sin embargo, coincidiendo con la opinión de Escoriza (1998), es en la década siguiente cuando el incremento del apoyo legislativo, por parte de las administraciones, supuso un afianzamiento del citado campo. A ello contribuyó una enorme mejora en el ámbito institucional: desarrollo

de recursos, celebración de congresos y creación de instituciones específicas para investigar las dificultades de aprendizaje y, sobre todo, la Ley de Educación de 1975 de los Estados Unidos para todos los Niños con Discapacidad como resultado de la gran presión realizada por la sociedad, a través de los padres, y del avance de los trabajos de investigación, cuyos frutos se vieron en la aparición de nuevos programas destinados a prevenir y corregir las dificultades de aprendizaje.

Por estas fechas también podemos referirnos a España pues, aunque Beltrán y Santiuste (1998) aluden al año 1940 cuando Mira publica "el niño que no aprende", y a los años 60 en los estudios de García Yagüe, es en el periodo de los años 70 cuando comienza a notarse una creciente preocupación por este campo en nuestro país. Por estas fechas aparecen en España publicaciones relacionadas con esta temática. Así Sánchez en1972, publica dos libros sobre la lectura y la escritura. También se tradujeron trabajos que tuvieron gran influencia sobre las dificultades de aprendizaje, tales como el de Michel Lobrot, en 1974, titulado *Alteraciones de la lengua escrita* y remedios, los dos volúmenes de Ajuriaguerra, en 1973, uno dedicado a la evolución y dificultades de la escritura y el otro a la reeducación de la escritura, los test ABC de Filho, en 1979.

Pero en España son más influyentes los años 80, años en los que también se promulga una ley que influiría decisivamente en este campo: *La Ley sobre la Integración Social del Minusválido* de 1985, que dio respaldo e impulsó a todo el movimiento social sobre las personas con problemas y que se reflejó en todos los ámbitos educativos y, naturalmente, también en las dificultades de aprendizaje. Durante estos años aparecen ya muchas publicaciones específicas sobre las dificultades de aprendizaje y en las universidades se diseñan disciplinas dedicadas a las dificultades de aprendizaje. Estas disciplinas son incluidas por Miranda en 1986 en la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia y por Jiménez en 1988 en la Universidad de La Laguna.

Por su parte, Monedero(1982) trabaja en el campo del cálculo, Portellano(1983) sobre los trastornos de la escritura y González-Pienda (1983) sobre las dificultades matemáticas. En la Universidad de Zaragoza Molina(1984) se ocupa de la vertiente didáctica y Escoriza (1986) sobre la madurez lectora.

Estos trabajos dieron como fruto el desarrollo de materiales para el diagnóstico y una gran cantidad de programas de recuperación, tales como los publicados en la editorial CEPE o Magisterio Español, por citar algunas editoriales que, también, dedicaron grandes esfuerzos económicos a este campo lo que nos permite hacernos una idea aproximada del auge que toman las dificultades de aprendizaje durante este periodo en España, que es un reflejo más de la preocupación mundial sobre esta temática.

A partir de 1990 hay un giro espectacular asociado al incremento de los modelos teóricos, más precisos cada vez en su explicación sobre las dificultades, y un imparable aumento de la investigación, que lleva a las dificultades de aprendizaje a ser la disciplina científica que en este momento puede considerarse.

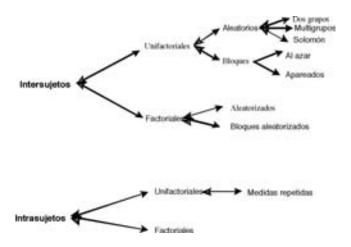
Desde el punto de vista metodológico, la investigación en el campo de las dificultades de aprendizaje también ha recogido las evoluciones que en el ámbito paradigmático se han venido estableciendo. En este trabajo nos propusimos como objetivo tomar contacto con la realidad de la investigación en dificultades de aprendizaje, los modelos conceptuales en los que se sitúan y, sobre todo, los métodos más utilizados.

METODOLOGÍA

Hemos seleccionado los artículos publicados a través de las revistas: *Infancia y Aprendizaje, Estudios de Psicología y Cognitiva*, desde los años ochenta del siglo pasado hasta nuestra actualidad. Con ellas realizamos un análisis de la producción científica y, en particular, sobre cuáles son los aspectos que en este periodo han despertado mayoritariamente el interés de los investigadores.

La posición adoptada resulta de observar la incidencia que, a través de la investigación durante el periodo de tiempo elegido, han tenido los distintos tipos de diseños en el campo de las dificultades de aprendizaje, nos vamos a referir a dos criterios combinados: por una parte el número de variables independientes y, por otra, la técnica de control experimental. De acuerdo con Arnau(1989), Anguera(1991), Alvarado(2000), Fontes(2001) y Fidalgo(2001) los clasificamos en primer lugar atendiendo al criterio de las variables independientes, lo que permite referirnos a dos grupos: unifactoriales y multifactoriales y, en segundo lugar, considerando las estrategias de comparación de los grupos: intersujetos e intrasujetos. En ambos criterios observamos la técnica de control experimental. De acuerdo con lo expuesto seguimos la siguiente clasificación (esquema 1):

ESQUEMA 1.

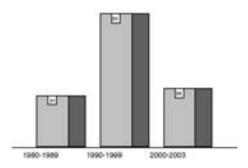


RESULTADOS

La elección de los años ochenta, como principio de la investigación, obedece a que en España son los años más influyentes, sobre todo porque se promulgó La Ley de Integración social del Minusválido que fue decisiva en este campo. Aunque, a tenor de los artículos analizados, no resulta ser el periodo más productivo. En total son 42 artículos que pueden considerarse del campo de las dificultades de aprendizaje.

El decenio más productivo, tal y como puede apreciarse en el gráfico 7,1, es el que corresponde al decenio de los años 90 en el que se realiza el 55% de los artículos. Asimismo la mayor parte de estos trabajos pertenecen a la revista de *Infancia y Aprendizaje* y es la publicación de *Estudios de Psicología* la que tiene la menor cantidad de ellos. A su vez, la revista Cognitiva, a pesar de ser la más joven de las tres, tiene una contribución importante en la investigación de las dificultades de aprendizaje (gráfico7.2).

Gráfico 7.1. Producción por decenios



Metodología experimental.-

La metodología experimental es, con gran diferencia, la más utilizada, el 76,1% de la investigación es experimental y el 19,1% es correlacional, el 4,8% corresponde a la investigación cualitativa.

Considerando los diseños con el criterio de las estrategias de comparación de los grupos, el 57,1% responde a los denominados intersujetos y el 42,9% a los intrasujetos. Con el criterio de las variables independientes observamos que se han aplicado diseños multifactoriales y unifactoriales con pocas diferencias en cuanto a preferencias aunque, en este sentido, son más los multifactoriales y, como podemos comprobar en el gráfico 7.3, también se han utilizado diseños correlacionales así como los de caso único, factorial mixto y secuenciales.

Gráfico 7.4. Áreas en %

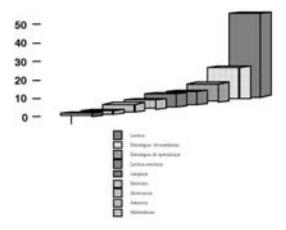


Gráfico 7.2. Producción por revistas

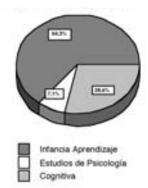
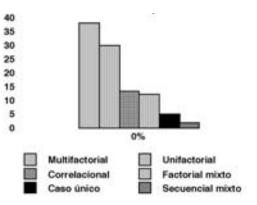


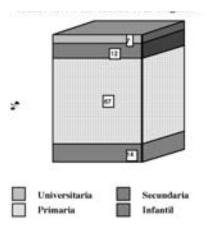
Gráfico 7.3. Tipos de diseños



Desde la perspectiva del control experimental el 57,1% empleó una técnica de muestreo por bloques, el 11,9% empleó grupos aleatorios y el resto, el 31%, llevó a cabo las investigaciones con muestras designadas. A la mayoría de ellos se les aplicaron pruebas pretest-postest (51,2%) y sólo postest al 48,2%.

Las áreas investigadas pueden observarse en el gráfico 7.4, la lectura ha interesado sobremanera a los investigadores, le siguen en importancia las estrategias de enseñanza. Por otra parte, la atención y las matemáticas son las áreas menos investigadas.

Gráfico 7.5. Niveles educativos investigados



Finalmente, al indagar sobre los niveles educativos a los que pertenecen los trabajos podemos comprobar (gráfico 7.5) que el de primaria, con diferencia, es el nivel que centra mayor investigación y el superior el menor.

Diseños intersujetos.

La selección de un diseño determinado se basa en los criterios de calidad siguientes: a) idoneidad o el grado en que el diseño permite poner a prueba la hipótesis de modo adecuado; b) el control de las variables experimentales y extrañas; y c) la validez del diseño para confirmar la hipótesis.

Los diseños intersujetos se han utilizado en las dificultades de aprendizaje para comparar los efectos de las intervenciones en el aprendizaje de los alumnos. Las posibilidades de comparación entre los grupos varían según se formen dos grupos o más de dos.

En el estudio que nos ocupa sobre las revistas de psicología citadas el 57,2% son diseños intersujetos, de éstos el 70,8% corresponde a la revista *Infancia y Aprendizaje*, el 20,8% a *Cognitiva* y el 8,3% para *Estudios de Psicología*.

Los diseños intersujetos suponen el 41,4% de la metodología experimental en esta investigación. La aplicación de esta metodología y sus correspondientes diseños no está exenta de problemas. Para conocer las dificultades de aprendizaje el investigador acude al procedimiento de comparar a los niños que presentan estas dificultades con los que no las tienen o normales. La fuente de las dificultades es un objetivo del trabajo investigador y en él, como apunta Jiménez (1999), hay que contemplar el proceso de desarrollo de los sujetos.

La tarea, tal y como la realizan los alumnos, tendrá que ser comparada entre sujetos que presentan dificultades y sujetos que no las presentan. Con frecuencia esto no será suficiente y habrá que comparar con varios grupos. Si sólo se comparan grupos de sujetos, a través de una tarea, manteniendo igualada su edad la información que se obtiene es la magnitud de la diferencia de ejecución, el nivel de rendimiento.

En las dificultades interesa, sobre todo, conocer las causas de las mismas. Por esta razón se incluyen, en muchas ocasiones, otros grupos de edad diferente o, incluso, con niveles de habilidades distintos, con ello se puede controlar el hecho de que no sea la habilidad, efecto de la causa, la que explica la dificultad y no al contrario. Una manera de contribuir a aclarar esa cuestión es realizar también estudios longitudinales, aunque resultan más costosos en tiempo.

En la muestra que compone la investigación, en cuestión, sólo uno de los trabajos se hizo con este tipo de diseño. González (1996) analiza evolutivamente el aprendizaje de la lectura y el conocimiento fonológico controlando que la habilidad lectora no sea la causa de la diferencia en la conciencia fonológica.

Otra cuestión derivada de la complejidad de las dificultades de aprendizaje consiste en poder controlar las causas que impiden el éxito educativo. La heterogeneidad de las dificultades de aprendizaje pone a los investigadores ante la problemática de descubrir qué dominio importante del aprendizaje es el que está afectado y, más aún, cuál es la causa de la afectación para poder realizar posteriormente una intervención que resuelva la situación de dificultad.

Diseños unifactoriales.

Una estrategia de investigación adoptada para esta situación, que entra en el marco de la especificidad de las dificultades es, sin duda, la de aplicar diseños intersujetos unifactoriales.

Los diseños unifactoriales estudian el efecto de una variable independiente sobre otra variable dependiente en dos o más grupos que sean equivalentes. Tal y como puede observarse en el gráfico 7.6, los diseños intersujetos unifactoriales que se localizan en la muestra suponen el 45,8% repartidos en un 81,8% en la revista Infancia y Aprendizaje y sólo el 18,2% en la revista Cognitiva. Comparando los sucesivos decenios(gráfico 7.7) el más productivo corresponde al del milenio y aumenta esta percepción teniendo en cuenta que este periodo sólo aporta tres años. Desde los niveles educativos los diseños intersujetos unifactoriales se han aplicado mayoritariamente al nivel de primaria (gráfico 7.8) y nada en el nivel superior.

Gráfico 7.8. Niveles educativos

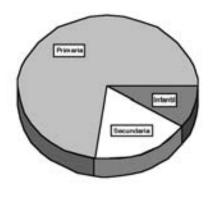


Gráfico 7.6. Contribución por revistas

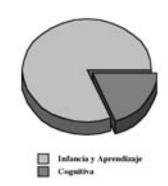
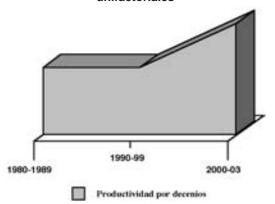


Gráfico 7.7. Diseños intersujetos unifactoriales



Las técnicas de control experimental utilizadas en la muestra responden a tres tipos: en primer lugar, el muestreo aleatorio cuya lógica se basa en la equivalencia inicial de los grupos, lo que se consigue formando los grupos aleatoriamente; en segundo lugar, el muestreo mediante la

técnica de bloqueo que permite conseguir grupos homogéneos en función del criterio que se obtiene con las puntuaciones de una variable que esté relacionada con la variable dependiente o en ella misma; en tercer lugar, muchos trabajos han utilizado la técnica de designar directamente a los sujetos, cosa que es necesaria cuando no se encuentran en las poblaciones muestras suficientes que permitan realizar selecciones, como ocurre en el caso de las dificultades de aprendizaje en las que no siempre podemos encontrar los casos necesarios.

Aplicando estos criterios el 36,4% de los diseños unifactoriales responde a las técnicas de muestreo aleatorio, así también es el 36,4%& el que utilizó las técnicas de bloqueo y el 27,3% se realizó con la técnica de designación.

Adams, Douglas y Carmine(1985) analizan las estrategias de instrucción para el estudio de textos disciplinares en los grados intermedios; Gera(1985) estudia la mejora de la comprensión lectora utilizando diagramas de flujo; Rueda, Sánchez y González(1990) profundizan en el análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia, y Gallego, Revilla y Schüller(2000) estudian el recuerdo de material en niños con dislexia funcional. Todos ellos utilizan los diseños unifactoriales con muestreo aleatorio.

Utilizando la técnica de bloqueo Hernández, Valle y Jiménez (2001) analizan la relación entre la conciencia fonémica y el retraso lector; Miranda y Presentación (2001) estudian el efecto de un tratamiento cognitivo conductual en niños con trastornos por déficit de atención con hiperactividad; Ortiz y Jiménez(2001) indagan sobre las concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores y Orrantia et al. (2003) analizan las dificultades en el aprendizaje de la aritmética.

Finalmente, Bravo Bermesolo y Pinto(1989) abordan la codificación y decodificación fonémica y la comprensión lectora silenciosa en la dislexia fonémica; Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996) comparan dos procedimientos de instrucción en la comprensión y el aprendizaje de textos en la ortografía transparente, componiendo todos ellos dos grupos con muestreo designado.

Diseños factoriales:

Los diseños factoriales utilizan la muestra de sujetos para evaluar, al mismo tiempo, los efectos de dos o más variables independientes. En estos diseños se obtiene información sobre los efectos principales que son los efectos de un factor sobre la variable dependiente. También puede conocerse el efecto de un factor en los grupos de otro factor, en este caso se trata de efecto simple. En definitiva, los efectos de interacción son los efectos cruzados entre los distintos factores entre sí sobre la variable dependiente (Pelegrina y Salvador, 1999).

Estos diseños suponen el 54,2% de la muestra y han sido los más utilizados. La revista *Infancia y Aprendizaje* recoge el 61,5% de los trabajos, el 23,1% pertenece a *Cognitiva* y el 15,4% a *Estudios de Psicología* (gráfico 7,9).

El periodo más productivo, aplicando estos diseños, se encuentra en el decenio de los 90 (gráfico 7.10).

Gráfico 7.9. Contribución por revista

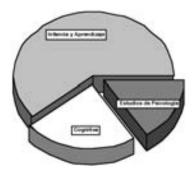
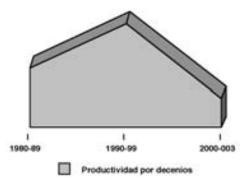


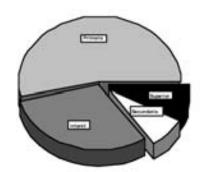
Gráfico 7.10. Diseños intersujetos factoriales



También hemos observado que estos diseños se han aplicado en todos los niveles educativos, aunque como ocurría en el caso de los diseños unifactoriales hay mayor concentración en el nivel de primaria (gráfico 7.11).

El procedimiento de muestreo permite formar diseños factoriales aleatorios y de bloques. Los diseños de bloques son más complicados de formar, precisamente por la dificultad para encontrar sujetos en número suficiente que puedan ser equiparados en las variables relevan-

Gráfico 7.11. Niveles educativos



tes. Sin embargo, frente a este inconveniente subsanable presentan la ventaja de poder reflejar mejor la realidad por la gran variedad de factores que pueden contemplarse. Precisamente, esta razón nos permite señalarlos como muy idóneos para conocer el resultado de las intervenciones en dificultades de aprendizaje, sobre todo cuando las situaciones como en los ámbitos interculturales, multiplican la, ya de por sí, compleja realidad.

En la muestra investigada los diseños intersujetos factoriales se han formado con las técnicas de muestreo por bloques y asignados.

Winagrad (1985) indaga sobre las dificultades de estrategias en el resumen de textos; Baumann (1985) analiza la eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales; Cordero(1986) afrontó la relación entre la percepción visual y la lectura analizando la evolución de los resultados a través del Reversal Test; Cuetos (1989) analiza la lectura y la escritura a través de la ruta fonológica; Mateos (1991) estudia un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora; Gutiérrez y Ramos (1993) indagan la eficacia y la eficiencia de la lectura en las situaciones de ansiedad y estrés; Domínguez (1994,96) profundiza en las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura y cómo desarrollar estas habilidades con un programa de enseñanza; Collado y García Madruga (1997) analiza un modelo de intervención para las estrategias de comprensión lectora en textos expositivos; y García (2000) indaga en la resolución de problemas de aritmética en niños con dificultades de aprendizaje. En todos los casos se usaron grupos (hasta ocho en el caso de Cuetos en su trabajo sobre la lectura y la escritura) formados con las técnicas de bloques.

En cuanto a la otra técnica de designación directa, Miranda, Arlandis y Soriano (1997) comparan los efectos de una intervención, a través de entrenamiento en estrategias de atribución causal, sobre la resolución de problemas y el autoconcepto y Defior, Martos y Herrera (2000) analizan la influencia de las características del sistema ortográfico español en el aprendizaje de la escritura de palabras.

Diseños intrasujetos.

Los diseños intrasujetos se basan en la estrategia de medir a todos los sujetos en todos los niveles de la intervención. Esta técnica hace innecesaria la equiparación de todos los sujetos al asimilarlos a los grupos, precisamente porque todos serán medidos en todas las situaciones experimentales. Una ventaja es que permiten que se actúe con muestras menores porque cada sujeto , comparándose consigo mismo, constituye su propio control y una desventaja es que al utilizar cada

sujeto en las distintas situaciones experimentales se genera un efecto de práctica o entrenamiento que mejora las siguientes exposiciones al tratamiento. Son poco usados en las dificultades de aprendizaje, aunque sí proliferan más en otros ámbitos de la Psicología como es el caso de la Psicología Clínica.

En la muestra investigada sólo hemos hallado un trabajo con estas características, se trata del estudio de Vilaseca y Del Río (1997) sobre una intervención con un modelo interactivo y naturalista en el área de lenguaje, referido al nivel de primaria conforman un grupo con la técnica de muestreo designado.

Metodología correlacional.

Los métodos correlacionales permiten estudiar y analizar las relaciones que existen entre fenómenos tal y como se producen en la realidad, Kerlinger(1985) se refiere a ellos apuntando que no manifiestan un control directo sobre las variables independientes, bien sea porque los fenómenos ya han acontecido o bien porque no son intrínsecamente manipulables.

Resulta evidente que la correlación no implica una causación, sí es cierto que la presencia de una relación entre variables puede sugerir una cierta posibilidad de relaciones causales entre ellas.

Los métodos correlacionales son muy empleados en la investigación educativa para descubrir las relaciones entre las variables presentes en determinadas áreas, en los casos en los que

se pretende alcanzar un grado de predicción entre las variables que inciden en un campo específico e, incluso, para descubrir relaciones entre variables que, en un siguiente momento pueden ser objeto de una investigación más rigurosa desde la metodología experimental.

Si aplicamos estas posibilidades a las dificultades de aprendizaje, se abre un campo que resulta de gran interés. En la investigación que hemos realizado, este tipo de diseños tiene el rango tercero en importancia con respecto a todos los que se han empleado, como se apunta en el gráfico 7.12, en el mismo nivel que los diseños unifactoriales.

Gráfico 7.12. Diseños utilizados





Se reparten en un 60% en la revista de Infancia y Aprendizaje y el resto por igual en las de Cognitiva y Estudios de Psicología(gráfico 7.13). La mayor producción se concentra en el decenio de los noventa(gráfico 7.14) que corresponde con el 80% de la producción. Con respecto a los niveles educativos, siguen la tónica dominante en estos estudios centrándose en el nivel de enseñanza primaria (gráfico 7.15).

Un paso importante en esta técnica de trabajo es el muestreo, la selección de la muestra es relevante para el resultado de la investigación. Dadas las características de los sujetos con dificultades de aprendizaje, los trabajos que forman parte del estudio sobre el que hemos indagado han seleccionado las muestras aplicando la técnica de bloques y la designación directa.

Gráfico 7.13. Contribución por revista

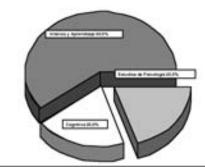


Gráfico 7.15. Niveles educativos

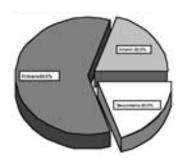
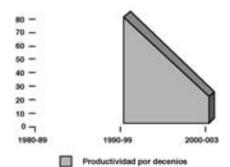


Gráfico 7.14. Diseños correlacionales



Con la técnica de bloques Bravo, Bermesolo y Pinto (1996) realizan el seguimiento de niños con retraso lector severo y Ortiz y Guzmán (2003) analizan la contribución de la percepción del habla y la conciencia fonémica a la lectura de palabras.

Con la técnica de designación directa, Manassero y Vázquez (1995) estudian la atribución causal y la predicción del logro escolar, analizando las relaciones entre los patrones causales, dimensionales y emocionales; Vernon (1998) indaga en las relaciones entre la escritura y la conciencia fonológica en niños hispano parlantes, y Defior,

Justicia y Martos (1998), a su vez, analizan el desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados de diferentes variables lingüísticas.

Los diseños de caso único.

Los diseños de caso único, como los denominan Barlow y Hersen(1988), o de replicación intrasujetos(Gentile, Roden y Klein, 1972) se caracterizan porque se registran sucesivamente, durante un periodo de tiempo , previamente planificado, las conductas de un sujeto en relación con un tratamiento, antes, durante y tras la retirada del mismo controlando la situación. El supuesto que sustenta la lógica de la investigación con estos diseños es que si un fenómeno es lo suficientemente fundamental se producirá por igual en todos los individuos.

Como puede colegirse de las propias características del diseño, son útiles en las dificultades de aprendizaje para: a) investigaciones en las que el eje central sea el desarrollo o la educación; b) el diagnóstico y la evaluación de casos y c) la intervención que permite conocer el transcurso de una dificultad y su posterior superación.

La ventaja en el uso de estos diseños radica en que permiten investigar las causas que afectan a la heterogeneidad de las dificultades de aprendizaje, pudiendo controlar bien las variables extrañas y el efecto de la intervención y, naturalmente, tratándose de un único sujeto permiten que se adapte perfectamente el diseño con lo que se consigue, además de conocer bien la causa de las dificultades, aumentar la validez interna.

Estos diseños representan el 5% de la muestra de nuestro estudio, distribuido por igual entre las revistas de *Infancia y Aprendizaje* y *Cognitiva*, con una producción equivalente en el decenio de los noventa y el periodo que corresponde al milenio. Lo mismo puede afirmarse de los niveles educativos en los que se centran los trabajos, que son el primario y el superior.

Lozano (1993) presenta un estudio de caso único en el diagnóstico y tratamiento de las dislexias ante un modelo de lectura normal, y Almagro y Sánchez -Casas (2003) analizan un caso de anomia para estudiar los efectos de la categoría gramatical en la producción de un afásico bilingüe.

Metodología cualitativa.

No resulta fácil llegar a determinar cuáles son los métodos de investigación cualitativos y establecer una tipología de los mismos. Sin embargo, la naturaleza de las cuestiones de investigación guía y orienta el proceso de indagación y, por tanto, la elección de unos métodos u otros. Siempre prima el carácter instrumental del método, por eso surgen bajo las concepciones y necesidades de los investigadores que trabajan con una finalidad en el marco de una disciplina concreta que determina, a su vez, la utilización de métodos específico y las cuestiones que deben ser tratadas.

De acuerdo con Anguera(1990), Pérez(1994) y Gabriel(2001) puede hablarse de las siguientes técnicas de investigación cualitativas: a) la observación con sus modalidades de participante y no participante; b) la entrevista; c) el grupo de discusión; d) el estudio de casos y e) las que podemos denominar técnicas indirectas (Jiménez, 1999) que aluden a los materiales escritos, tales como los autoinformes o los documentos oficiales como los expedientes académicos, etc.

La observación participante tiene como característica que el investigador desarrolla un papel activo a lo largo de los distintos fenómenos manteniendo una relación dinámica con los sujetos observados. Sin embargo, en la observación no participante el investigador sólo observa, sin participar, las situaciones tal y como suceden.

La entrevista, por su parte, permite profundizar en aspectos concretos y llegar a detalles de la investigación inaccesibles con otras técnicas.

El grupo de discusión se basa en el supuesto de que los participantes, de los que se pretende obtener información sobre lo que se investiga, tienen una representación de sí mismos pero, también tienen la representación de los grupos a los que pertenecen. La gran ventaja de este doble papel radica en que se puede obtener información sobre los motivos que llevaron a los comportamientos objeto de investigación.

El estudio de casos, según Pérez (1994:219): es un método de formación del análisis y de la toma de decisión(diagnóstico e intervención), a partir de un conjunto de materiales concretos y reales estructurados con ese fin. El estudio de casos proporciona una información densa sobre el caso y sobre las relaciones que mantiene con otros en un contexto que, a su vez, influye determinando aspectos que serían invisibles al investigador si no los considerase desde la globalidad de la situación.

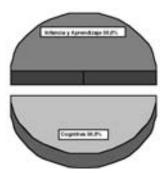
El empleo de materiales escritos, también análisis de contenido, permite comprender los datos como fenómenos simbólicos y no como acontecimientos físicos y abordar su análisis directo (Krippendorff, 1990), es decir, es sobre todo una técnica de investigación del significado simbólico de los mensajes que se realizan en relación con el contexto de los datos, y se justifica en función del mismo.

Desde luego, la metodología cualitativa no ha tenido demasiada aplicación en el campo de las dificultades de aprendizaje. Jiménez(1999) cita dos trabajos: uno realizado por Richardson, Casanova, Placier y Guilfoyle(1989) en el que se estudia la situación de los alumnos de alto riesgo de fracaso, incluidos también los de dificultades de aprendizaje, en el contexto de dos escuelas diferentes en el que utilizaron, sobre todo, la observación; el otro trabajo, de Bos y Lloyd (1989), más rico en técnicas pues emplearon entrevistas, observación de aulas, análisis del clima de aula y análisis de contenido e textos documentales, todos con el objetivo de analizar el desenvolvimiento en las aulas de los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Por nuestra parte, en la muestra investigada, los trabajos que han aplicado esta metodología representan el 5% de los estudiados. Se refieren al nivel de primaria exclusivamente y se localizan en las revistas: *Infancia y Aprendizaje* y *Cognitiva* (gráfico 7.16).

Valle (1989) analiza los errores en la lectura y la escritura desde un modelo dual, en él se llevaron a cabo dos tipos de análisis sobre los datos: uno cuantitativo sobre el número de errores y el otro, cualitativo, para conocer el tipo de errores porque estos determinaban la ruta (fonológica o visual) que el sujeto utilizaba. Collado y García(1997) comprue-

Gráfico 7.16 Contribución por revistas



ban la eficacia de un procedimiento de intervención en el aula para la comprensión de textos expositivos aplicando dos procedimientos: uno específico y otro de "enseñanza recíproca". La metodología cualitativa se aplicó para analizar las hojas de registro para averiguar el grado de congruencia entre las manifestaciones de dificultad que los sujetos hicieron y las realizaciones finales de los mismos.

CONCLUSIONES

Los resultados de los análisis realizados con la investigación científica a través de la producción en las revistas seleccionadas durante los casi veinticinco años, representan, en general, la situación de la investigación en dificultades de aprendizaje que pueden sintetizarse en: la problemática de la identificación de los alumnos que pueden clasificarse como alumnos con dificultades de aprendizaje; la explicación causal de las dificultades; y la eficacia de las intervenciones.

La problemática de la investigación refleja una serie de aspectos que caracterizan la situación del campo de las dificultades de aprendizaje. Lyon y Moat(1993) ya apuntan algunas consideraciones en este sentido:

El campo de las dificultades de aprendizaje se encuentra en una situación inacabada, incluso crítica con respecto a los constructos y conceptos básicos que configuran el propio concepto de dificultades de aprendizaje. Aunque hemos de señalar que se sigue avanzando, sobre todo en las investigaciones que hemos analizado en nuestro país, en el terreno de las estrategias de aprendizaje que representan hasta el momento los aspectos más sólidos para la explicación de las dificultades.

También es coincidente la opinión de que para poder aclarar la complejidad de las dificultades de aprendizaje es preciso desarrollar una investigación sistemática comprometida cuyos resultados puedan ser discutidos en los contextos educativos, sociales y políticos porque ninguno de estos campos han sido ajenos a la conformación de las dificultades de aprendizaje.

Como puede observarse, el problema radica en validar el constructo que fundamenta el campo y del que se derivan otras cuestiones como son el diagnóstico y la intervención. Pero la investigación no ha resuelto este problema, entre otras razones, por lo que hemos observado en el trabajo realizado con la producción científica que antecede a estas líneas y que converge con lo afirmado por los autores citados (Lyon y Moat, 1993):

El campo de las dificultades de aprendizaje es relativamente joven y esta juventud no ha permitido aún abordar la comprensión de la naturaleza de las dificultades, así como diseñar intervenciones adecuadas.

Por otra parte está la heterogeneidad de las dificultades que complica la clasificación y definición de las mismas, así como su diferenciación de otro tipo de problemáticas tales como el bajo rendimiento, retraso mental, etc.

Hay que tener en cuenta, también, las limitaciones por la falta de consenso en los criterios de diagnóstico que plantea problemas en la selección de las muestras que en la mayor parte de las investigaciones se realizan con los criterios de los profesores, criterios que luego impiden la réplica de las investigaciones y la generalización de los resultados.

Además, hay que recordar la falta de sintonía entre la nueva construcción teórica, que se realiza al amparo de los nuevos descubrimientos que afectan al campo de las dificultades de aprendizaje y los instrumentos que se utilizan en las investigaciones, test e instrumentos inadecuados para establecer criterios en las medidas de las estrategias y habilidades académicas. Muchos de estos instrumentos informan al investigador del nivel de rendimiento, del grado de desarrollo de la habilidad comparativamente con otro grupo de alumnos, pero no del proceso en el que se encuentra la disfunción.

Finalmente, un problema al que ya nos hemos referido en otros momentos de este trabajo, la mayoría de las investigaciones no consideran el carácter transitorio de las dificultades de aprendizaje, así que las comparaciones de sujetos con y sin dificultades sobre una situación concreta olvida que en el proceso de cambio tiene un papel relevante la interacción de la propia dificultad con el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que no es otra cosa que tener presente la investigación de corte longitudinal en los diseños que se realizan.

BIBLIOGRAFÍA.

ABB. ADAMS, DOUGLAS CARMINE, RUSSELL GERSTEIN. (1985): estrategias de instrucción para el estudio de textos disciplinares en los grados intermedios. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 31. Pp.109-128.

AJURIAGUERRA, J.; y AUZIAS, M. (1981). La escritura del niño. Barcelona: Laia.

ALMAGRO, Y. SÁNCHEZ-CASAS, R. Y GARCÍA-ALBEA.(2003): Estudio de un caso de anomía: efectos de la categoría gramatical en la producción de un afásico bilingüe. Revista Cognitiva. V.15. Pp.33-50.

ALVARADO, **J.M**.(2000): El Método selectivo. En GARCÍA JIMÉNEZ, M V. Y ALVARADO IZQUIERDO, J. M. Métodos de investigación científica en Psicología. Experimental, Selectivo, Observacional. Barcelona. EUB.

ÁLVAREZ, L., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. Y NÚÑEZ, J. C. (1998). Las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales en un contexto de atención a la diversidad, págs. 67-87. En González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (Coord.). Dificultades del aprendizaje escolar. Madrid: Pirámide.

ALVIRA MARTÍN, F. (1982): La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. Estudios de Psicología, 11. Pp. 34-38.

ALVIRA, F., AVIA, M., CALVO, R., Y MORALES, F.(1979): Los dos métodos de las ciencias sociales. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas

ANGUERA, M. T.(1985): Manual de prácticas de observación. México. Trillas. (1991): Análisis del experimento desde la metodología científica. En J. PASCUAL, M. T. ANGUERA, G. VALLEJO Y F. SALVADOR. Psicología Experimental. Valencia. NAU.

ARNAU, J. (1978): Psicología Experimental. Un enfoque metodológico. México. Trillas. (1982): Diseños experimentales en Psicología y Educación. Vol. I y II. México. Trillas. (1989): Metodología de la investigación y diseño. En J. Mayor, J.L. Pinillos, J. Arnau y H. Carpintero(eds.). Tratado de Psicología General. Historia, teoría y método. Vol. I. Madrid. Alhambra

BAUMANN J. F. (1985): Eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 31. Pp.89-108.

BELTRÁN, J. (1985). Psicología Educacional. Madrid: UNED.

Universidad.

(1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

(1995a): Psicología de la instrucción. I Variables y Procesos Básicos. Madrid: Síntesis.

(1995b):Estrategias de aprendizaje en sujetos con necesidades especiales de formación. Comunicación Pedagógica: 131, 16-26.

(1996). Capítulo 1: Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la Instrucción (pp. 19-86). En J. BELTRÁN Y C. GENOVARD (Eds.), Psicología de la Instrucción 1. Variables y procesos básicos. Madrid: Síntesis.

(1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), Psicología de la Instrucción. Vol. 1. Variables y Procesos Básicos. Madrid: Síntesis.

(1998). Estrategias de aprendizaje. En Santiuste, V., y Beltrán, J. (Coords.) Dificultades de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

(1999). "Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades". En Sipán, A. Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos. Zaragoza: Mira Editores.

BRAVO BERMESOLO, PINTO.(1989): Dislexia fonémica: decodificación-codificación fonémica y comprensión lectora silenciosa. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 44. Pp.21-34.

(1996): Seguimiento de niños con retraso lector severo. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 76. Pp.3-12.

CAMPBELL, D. T. y STANLEY, J. C. (1973): Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social.

COLE, M. y COLE, S. R. (1989). The development of children. New York: Freeman.

COLLADO.,L., GARCÍA MADRUGA.(1997): Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 78. Pp. 87-106.

COOK, T. D. & REICHARDT, C. S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.

CORDERO. J.A.(1986): Revista Infancia y Aprendizaje. V. 32. Pp.35-48.

CUETOS VEGA, F.(2002): Sistemas de lectura en ortografías transparentes: evolución de la dislexia profunda en español. Revista Cognitiva. V.14. Pp.133-150 (1989): Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 41. Pp.71-84.

DEFIOR, S.. JUSTICIA, F., MARTOS, F.(1998): Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados de diferentes variables lingüísticas. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 83. PP.59-74.

DEFIOR, S., MARTOS, F., HERRERA, L. (2000): Influencia de las características del sistema ortográfico español en el aprendizaje de la escritura de palabras. Revista Estudios de Psicología. V. 67. Pp.55-64.

DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1985). «La influencia del entorno en la educación: la aportación de los modelos ecológicos». Infancia y Aprendizaje. 29, 3-32.

DELVAL, I. (1988). «Sobre la historia del estudio del niño». Infancia y Aprendizaje. 44, 59-108.

DOMÍNGUEZ G., A. B.(1994): Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura Revista Estudios de Psicología. V. 51. Pp. 69-82. (1996): El desarrollo de habilidades fonológico a través de programas de enseñanza. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 76. Pp.193-208.

ESCORIZA, J. (1988). Psicología de la Educación. Barcelona: PPU.

(1998). Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

ESTHER GERA(1985): Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 31. Pp. 45-66.

FIDALGO ALISTE, **A.M.**(2001): Metodología experimental y Cuasi experimental. En NAVAS ARA. M.J(Coord.).. Métodos diseños y técnicas de investigación psicológica. Madrid. UNED.

GALLEGO, C., REVILLA, P., SCHÜLLER, T.(2000): Recuerdo de material verbal en niños con disfasia funcional..Revista Cognitiva. V.12. Pp.37-62.

GARCÍA S., J. N. (1995): Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lectoescritura y matemáticas. Madrid: Narcea.

(1998): Instrucción, aprendizaje y dificultades: introducción y conceptualización. En J. N. García (Dir.), Instrucción, Aprendizaje y Dificultades.(pp. 9-18). Barcelona: EUB.

(2000): Resolución de problemas verbales aritméticos en niños con dificultades de aprendizaje. Revista Cognitiva. V. 12. Pp.153-170.

GENOVARD, C. y GOTZENS, C. (1981). Introducción histórica a la psicología de la educación en EEUU.F Revista de Historia de la Psicología, 2, 337-354. (1990).Psicología de la Instrucción. Madrid. Siglo XXI. Santillana.

GILLY, M. (1982). Psychologie de l'éducation, discipline appliquée ou fondamentale? Bulletin de Psychologie, 35, 3-9.

GONZÁLEZ, M. J. (1997): Dificultades de aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa. Servicio de Publicaciones. Málaga: Universidad de Málaga.

(1996): Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e implicaciones educativas. Revista Infancia y aprendizaje. V. 76. Pp. 97-108.

GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. Y NÚÑEZ, J. C. (1991). Autoconcepto y dificultades de aprendizaje: Datos para la intervención psicoeducativa. Comunicación presentada al I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Intervención Psicoeducativa. Madrid.

GONZALEZ-PIENDA, J. A. y NÚNEZ, J. C. (1998): Dificultades del aprendizaje escolar. Madrid. Pirámide.

GUTIERREZ CALVO, M. RAMOS, P., Y EYSENK, M., (1993): Estrés, ansiedad y lectura: Eficiencia versus Eficacia. Cognitiva. N. 5. Pp.77-94.

HAMMIL, D. (1990): On defining learning disabilities: An emerging consensus. Journal of Learning Disabilities, 23, 74-84.

(1993). Abrief look at the learning disabilities movement in the United States. Journal of Learning Disabilities, 26.

HERNÁNDEZ, VALLE, JIMÉNEZ.(2001): Conciencia fonémica y retraso lector ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención? Revista Infancia y Aprendizaje. V. 24. Pp. 379-395.

JIMÉNEZ, J. (1999). Psicología de las Dificultades de Aprendizaje. Madrid: Síntesis (1996): Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 76. Pp.109-121.

JIMÉNEZ, J. E., GUZMÁN R, ARTILES, C.(1997): Efectos de la frecuencia silábica posicional en el aprendizaje de la lectura. Revista Cognitiva. 9. Pp.3-28.

LOZANO, **L**.(1993): El diagnóstico y tratamiento de las dislexias ante u modelo de lectura normal. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 64. Pp. 111-125.

LYON, G.R., y MOAT, J. (1993): Better understanding learning disabilities. Baltimore. Paul H. Brokers.

LLOYD, J. (1980): Academic instruction and cognitive behavior modification. Exceptional Educ. Quarterly, 1, 53-61

MANASSERO, **M. A.**, **VÁZQUEZ**, **A.** (1995): La atribución causal y la predicción del logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales. Revista Estudios de Psicología. V. 54. Pp.3-22.

MATEOS, M. (1991): Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 56. Pp. 61-76.

MATEOS C. F., AMADOR M. L.(2001): La dimensión social del auto-concepto en el adulto y su relación con el rendimiento académico. ENSEÑANZA. Universidad de Salamanca. Vol. 17-18, 1999-2000

MIRANDA, A. (1986). Introducción a las dificultades de aprendizaje. Valencia: Promolibro. (1994): Introducción a las DA (2ª edición). Valencia: Promolibro.

MIRANDA, A., ARLANDIS, A., SORIANO, M.(1997): Instrucción en estrategias de entrenamiento atribucional: efectos sobre la resolución de problemas y el autoconcepto de los estudiantes con dificultades en el aprendizaje. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 80. Pp.37-52.

MIRANDA, A. VIDAL ALBARCA, E. SORIANO FERRER, M. (2000): Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje. Madrid. Pirámide.

MIRANDA, PRESENTACIÓN, M. J.(2001): Efecto de un tratamiento cognitivo conductual en niños con trastornos por déficit de atención con hiperactividad, agresivos y no agresivos. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 24. Pp.51-70.

MOLINA, S. (1986): La pedagogía interactiva, una respuesta socialmente necesaria de educación para la diversidad; SIGLO CERO, 27 (6),33-38.

(1997): El fracaso en el aprendizaje escolar(2 vols.); Málaga: Aljibe.

MONEDERO, C. (1984). Dificultades de aprendizaje escolar. una perspectiva neuropsicológica. Madrid: Pirámide.

(1989) Dificultades de aprendizaje escolar. Madrid: Pirámide.

ORRANTÍA ET AL.(2000): Dificultades en el aprendizaje de la aritmética. Revista Cognitiva. V.14. Pp.183-202.

ORTIZ M.R., Y GUZMÁN, R.(2003): Contribución de la percepción del habla y la conciencia fonémica a la lectura de palabras. Revista cognitiva. V.15. Pp.

ORTIZ. M. R., JIMÉNEZ, J. E. (2001): Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en pre-

lectores. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 24. Pp.215-232.

PETER N. WINAGRAD (1985): Dificultades de estrategia en el resumen de textos. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 31. Pp.45-66.

RUEDA, M. SÁNCHEZ, E., GONZÁLEZ, L.(1990): El análisis de la palabra como instrumento de rehabilitación de la dislexia.Revista Infancia yAprendizaje. V. 49. Pp.39-52.

SÁNCHEZ, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. Estudios de Psicología. 41, 21-40.

SÁNCHEZ, E. y CUETOS, F. (1998). "Dificultades en la lectoescritura: naturaleza de; problema". En González, J. y Núñez, .C. (Coord.). Dificultades del aprendizaje escolar. Madrid: Pirámide.

SÁNCHEZ, E. y MARTÍNEZ, J. (1998). "Las dificultades en el aprendizaje de la lectura". En Santiuste, V. y Beltrán, J. (Coords.) Dificultades de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

SORIANO. M, VIDAL ABARCA., MIRANDA, A.(1996): Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 74.Pp. 57-74.

TEJEDOR, F.J.(1986): El soporte estadístico en la investigación educativa. En I. Dendaluce (coord.): Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid. Narcea.

VALLE ARROYO, F.(1989): Errores en lectura y escritura: un modelo actual. Revista cognitiva. Nº. 2. Pp.35-64.

VERNON,S. (1998): Escritura y conciencia fonológica en niños hispano parlantes.Revista Infancia y Aprendizaje. V. 81. Pp.105-120.

VIDAL ABARCA (1990): Un programa para la enseñanza de la comprensión de i d e a s principales de textos expositivos. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 49. Pp.53-71.

VILASECA. R.M., DEL RÍO, M.J. (1997): La intervención en el área del lenguaje un modelo interactivo y naturalista. Revista Infancia y Aprendizaje. V. 76. Pp. 3-18.