

**Detección sistemática de déficits aptitudinales como estrategia de  
prevención de dificultades académicas**

**Ignasi Navarro Soria**  
Universidad de Alicante  
ignasi.navarro@ua.es

**Carlota González Gómez**  
Universidad de Alicante  
carlota.gonzalez@ua.es

## **Resumen**

Partimos de la certeza de que las dificultades académicas no aparecen de repente, sino que se van gestando a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde los primeros pasos de un niño, empiezan a darse diferencias en el nivel de progreso de sus distintas capacidades y aunque en la mayoría de los casos los individuos compensan estos déficits aptitudinales durante su desarrollo, se observa un número elevado de casos en los que estas dificultades les impide adquirir, en un tiempo estimado como razonable, ciertos aprendizajes iniciales, fundamentales en la construcción del resto de conocimientos. Asumimos que una acción preventiva sería aquella que detecte el problema antes de que se presente como tal, y facilite la aplicación de medidas que subsanen posibles dificultades. Conocer indicadores objetivos de dificultades de aprendizaje habituales en el alumnado, al inicio de su escolarización, puede permitirnos una intervención individualizada y la puesta en marcha de aquellos recursos psicopedagógicos, que en la actualidad actúan sobre el problema desde una perspectiva asistencialista más que preventiva. Desde nuestra experiencia profesional, y a partir de investigaciones desarrolladas para la detección temprana de dificultades de aprendizaje, consideramos fundamental un cambio en los modelos de intervención psicopedagógica para reducir dificultades de aprendizaje en los primeros ciclos de educación primaria, donde si nadie repara en las dificultades del alumnado, o si no se les da la necesaria importancia, presentarán dificultades en sus aprendizajes, que, en el peor de los casos, se irán acumulando, llegando en ocasiones de "fracaso escolar acumulativo".

**Palabras clave:** dificultades de aprendizaje, déficits aptitudinales, estrategias de prevención, detección temprana

## **Abstrac**

The academic difficulties do not appear suddenly but they are developed throughout all the process of education-learning. From the first passages of a child, differences in the level of progress of their different capacities begin to occur and although in the majority of the cases the individuals compensate these aptitudinales deficits during their development, is observed a large number of cases in which these difficulties prevent them from acquiring, in a time considered like reasonable, certain fundamental initial learning's in the construction of the rest of knowledge. We consider that a preventive

action serious would be one that detects the problem before it appears like so, and facilitates to apply preventive measures that correct possible difficulties. Knowing indicators objectives, of habitual difficulties of learning in the students at the beginning of its schooling, may allow individualized intervention and implementation of a pedagogical resource which is currently working on the problem from a welfare perspective rather than preventive. From our professional experience and from investigations developed for the early detection of learning difficulties, we considered a change fundamental in the models of pedagogical intervention in this way to reduce learning difficulties of learning in the first cycles of primary education, where if nobody repairs in the student's difficulties, or if not given the necessary importance, they will present difficulties in their learning's, that, in the worse one of the cases, they will be accumulated to each course that realise, speaking sometimes of "cumulative school failure".

**Key words:** learning difficulties, deficits aptitude, strategies for prevention, early detection

## **1. INTRODUCCIÓN**

Un tema que plantea constante preocupación en los diferentes profesionales que intervienen en los primeros niveles del sistema educativo es el de las dificultades de aprendizaje en la adquisición de distintas habilidades básicas y la problemática a nivel académico que surge relacionada con ello.

Cuando hablamos de las dificultades de aprendizaje referidas al entorno académico, lo hacemos como término genérico que hace referencia a un grupo heterogéneo de entidades que se manifiestan por dificultades en la lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas (Miranda, Vidal-Abarca y Soriano, 2002). Se trata de una condición que interfiere en la vida escolar del alumno/a al crear una disparidad significativa entre su verdadero potencial y el rendimiento académico, repercutiendo, consecuentemente, tanto en su autoestima como en su relación con los compañeros y con el aprendizaje.

Al igual que sucede con otras problemáticas relacionadas con el aprendizaje y con el desarrollo, queda demostrado que se hace necesaria su identificación lo más tempranamente posible para poder, de esta manera, enfocar debidamente la atención educativa que optimice la evolución en el progreso del alumnado en el transcurso de su carrera educativa (Jiménez, 1990). Se pretende, así, evitar las consecuencias colaterales que las malas experiencias escolares tienen en la motivación y autoestima académica del alumnado.

Para poder hacer una correcta identificación de las dificultades que pueda presentar nuestro alumnado, se hace necesario partir de unas informaciones objetivas a cerca de sus potenciales, en diferentes áreas de desarrollo, que parecen tener una más clara incidencia en los aprendizajes académicos posteriores (Cruz, 1999).

En este estudio, partimos de estos dos claros condicionantes, por un lado, la necesaria detección precoz de las potencialidades del alumno-a y, por otro, la determinación de aquellos rasgos que realmente resultaran significativos en el desarrollo posterior de sus aprendizajes académicos.

El propósito del trabajo, que a continuación presentamos, es destacar la importancia de determinadas aptitudes psicomotoras, que desarrolladas con niveles deficientes durante los primeros años de escolarización, pueden convertirse en indicadores de dificultades

de aprendizaje en ciclos educativos posteriores. Conocer los niveles de desarrollo de estas aptitudes en nuestro alumnado puede ayudarnos a aplicar recursos de refuerzo que disminuyan la probabilidad de que aparezcan dificultades académicas, y por otra parte, desarrollar currículos donde se trabaje de forma sistemática la mejora en el rendimiento de estos indicadores de inmadurez académica, previo a la aplicación de cualquier prueba psicométrica, que reduzcan los niveles de riesgo en ciclos iniciales.

Una vez delimitado nuestro objeto de estudio, pasamos a realizar una breve fundamentación teórica centrada en destacar las características esenciales de las etapas iniciales en el ámbito instruccional, que tanta repercusión tiene en lo que va a ser el historial académico del alumnado y que de alguna manera, así lo entendemos nosotros, en las que quedan más o menos dibujadas las bases de lo que podría ser una experiencia exitosa en los aprendizajes o por lo contrario un recorrido tortuoso cargado de desmotivación, baja autoestima y lo que denominamos “fracaso escolar acumulado”.

A continuación pasamos a realizar una breve descripción de la metodología que hemos llevado a cabo a la hora de recoger las diferentes informaciones. En su conjunto, nos han llevado al desarrollo de unas conclusiones que abogan por la identificación temprana centrada en la delimitación de las habilidades del alumnado en determinadas áreas, como la habilidad psicomotriz, en pro de una adecuada atención educativa que haga disminuir, en lo posible, las dificultades que el alumnado va a ir encontrando a medida que progresa en su aprendizaje, de tal forma que no van a impedir su adecuada progresión y sus éxitos académicos.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

El periodo de segundo ciclo de educación infantil, que abarca las edades comprendidas entre 3 y 5 años, constituye la primera etapa básica para la formación del niño. En esta fase de la vida se establecen las bases del futuro equilibrio emocional y de la salud mental de los sujetos y se crean también las bases de la aceptación y adaptación al entorno. La evolución del niño en estas edades es rápida y visible; siendo, tal vez, el crecimiento físico el fenómeno más evidente. Durante esta etapa del crecimiento, se pueden dar notables diferencias en el nivel de desarrollo de los distintos sujetos y reflejo de ello es que los alumnos muestren disparidad en su progreso aptitudinal, sin que esto tenga que evidenciar un retraso en su desarrollo.

Durante esta etapa de la vida infantil, la asimilación es la tarea fundamental y permite la incorporación de nuevas experiencias. Se amplía el interés social respecto al entorno, el niño comienza a utilizar las palabras para expresar su pensamiento. En esta etapa de su evolución, el niño interactúa con el medio de formas muy diversas, y cuanto mayor y más variada sea esta actividad, más se desarrollarán sus capacidades. La gran capacidad de aprendizaje del niño en estas edades está determinada fundamentalmente por dos características importantes: su plasticidad y el intenso desarrollo de sus órganos sensoriales (Flavell, 1995). No hay que pensar que se debe esperar a que el niño madure para comenzar su educación; el niño va madurando a medida que se le educa y ambos procesos, el de maduración y el de educación, se apoyan entre sí. Por esto es muy importante el cómo se educa, ya que una educación poco o mal estructurada y que no trabaje todas las áreas de desarrollo, puede no potenciar lo suficiente la maduración de los alumnos.

Las dificultades de aprendizaje afectan a un número amplio de alumnos y suponen una problemática particular en cada caso. Un porcentaje elevado de los alumnos que muestran déficits en su rendimiento durante el segundo y tercer ciclo de primaria, responde a niños que no han presentado problemas en su desarrollo escolar durante ciclos anteriores. El aumento de exigencias del currículo de cursos superiores y, la detección y puesta en marcha tardía de recursos de refuerzo escolares va agravando las dificultades e incrementando la diferencia en los niveles de desarrollo con el resto de compañeros del aula. Aunque estas diferencias se hacen más notables a partir del segundo ciclo de primaria, el problema se ha gestado durante el segundo ciclo de educación infantil y se puede vislumbrar a lo largo del primer ciclo de primaria cuando los alumnos se enfrentan a procesos de aprendizaje tan complejos como la adquisición de la lecto-escritura o el cálculo numérico.

Para atender con suficiente antelación y proponer modificaciones curriculares, que favorezcan la estimulación y maduración de aptitudes necesarias para la correcta adquisición de habilidades básicas para el desarrollo académico, es fundamental una estrategia de evaluación que ayude a valorar el resultado de nuestras intervenciones y que nos permita anticiparnos a los problemas de asimilación que pueda presentar la población objeto de nuestro trabajo.

### 3. PROCEDIMIENTO Y METODOLOGÍA

Nuestro trabajo surge a partir del análisis de las diferentes informaciones extraídas de un estudio longitudinal llevado a cabo a lo largo de diez años con la población escolar de Infantil y Primaria en nuestra provincia de Alicante, y en concreto, en el municipio de El Campello.

A lo largo de estos años se han realizado, entre otras estrategias, la exploración colectiva de las habilidades que tienen una más clara repercusión en el progreso de los aprendizajes académicos, diferenciadas en cada etapa (Infantil y Primaria). Al mismo tiempo que se realizaba un seguimiento individualizado de aquellos casos en los que se detectaba algún indicio de problemas o dificultades en las áreas implicadas de manera directa en los aprendizajes instrumentales.

Tanto la primera exploración colectiva como la segunda se han realizado siguiendo un método de detección sistemática de déficits individuales; se trata de una estrategia colectiva aplicada a la totalidad del alumnado del centro escolar. En nuestro caso, se aplican dos pruebas psicométricas grupales en dos momentos de desarrollo académico distintos y se combina con el seguimiento individual trimestral de los alumnos que hayan presentado déficits en las aptitudes medidas. A continuación desarrollamos el modelo de intervención que se ha seguido para el proceso de identificación inicial, en una primera fase, para posteriormente, en una segunda fase, desembocar en un asesoramiento psicopedagógico pertinente.

La primera exploración colectiva de los alumnos se lleva a cabo antes de finalizar el segundo ciclo de educación infantil, previa a una etapa de cambio en el nivel de exigencias curriculares que se hace a los alumnos. La batería aplicada es *Aptitudes en Educación Infantil. Prescolar-2* (AEI) de María Victoria de la Cruz, que mide el desarrollo madurativo en aptitudes verbales, cuantitativas, de orientación espacial, memoria auditiva y viso-motricidad. Tiene por objeto el establecer un diagnóstico adecuado del grado de madurez que estos niños y niñas poseen en las diversas aptitudes necesarias para abordar con éxito el aprendizaje de las materias instrumentales. Se persigue, por un lado, facilitar la labor del profesorado de primero de Primaria proporcionando una información básica del nivel madurativo del grupo-clase, que permita adecuar los ritmos y contenidos de la programación a las necesidades reales de los alumnos-as en las distintas áreas. Por otra parte, se intenta detectar precozmente a alumnos con déficits acusados en sus aptitudes,

que deberán ser objeto de un trabajo madurativo específico y una posterior exploración individual si su evolución así lo aconseja, y/o colectiva en ciclos posteriores.

Los resultados obtenidos constituyen un interesante elemento de reflexión para el profesorado de Educación Infantil y Primaria, pues permiten un mejor conocimiento del nivel medio de la población escolar con la que se trabaja y de sus aspectos más deficitarios, lo que debería promover la adecuación de las programaciones a las características particulares de los alumnos, favoreciendo una atención individualizada.

Por tanto, se pretende, a través del análisis y discusión de los resultados que se obtienen en 5 años de Educación Infantil:

1. Corregir y perfeccionar, en la medida de lo posible, las actuaciones de estimulación que se llevan a cabo durante el segundo ciclo de Educación Infantil, enriqueciendo su currículum con el objetivo de conseguir un nivel óptimo de madurez aptitudinal en el alumnado.
2. Establecer medidas paliativas y/o compensatorias al inicio de Educación Primaria, en muchos casos, previas a la aparición tangible de dificultades de aprendizaje.
3. Movilizar la participación de los padres-madres en el proceso de estimulación del aprendizaje antes del inicio de la Educación Primaria.

La segunda exploración psicológica colectiva de los alumnos se lleva a cabo al inicio de 4º de Primaria por considerarlo el punto central de esta etapa educativa. La batería aplicada es *Aptitudes Diferenciales y Generales. BADYG E-2* de Carlos Yuste Hernanz, que mide el desarrollo cognitivo en aptitudes relacionadas con el razonamiento verbal, numérico, espacial, lógico y los silogismos verbales, numéricos, espaciales, y la rapidez y eficacia con la que se resuelven los problemas. Tiene por objetivo establecer un diagnóstico adecuado de las principales aptitudes diferenciales y generales necesarias para abordar con éxito el aprendizaje escolar en estos niveles (Yuste, 1991). Se persigue por una parte, facilitar la labor del profesorado del segundo y fundamentalmente del tercer ciclo de Educación Primaria, proporcionando una información básica del nivel aptitudinal del grupo-clase, que permita adecuar los ritmos y contenidos de la programación escolar a las necesidades reales de los alumnos-as en las distintas áreas. Y, por otro lado, detectar precozmente a alumnos con deficiencias acusadas en sus



aptitudes al objeto de poder establecer medidas paliativas y/o compensatorias antes del inicio de la Educación Secundaria.

Además, estos resultados son trasvasados también a los Centros de Secundaria, con las lógicas matizaciones de actualización a partir de la información recogida en el seguimiento trimestral que se efectúa en 5º y 6º de Primaria. Este trasvase de información de orientador a orientador permite activar recursos y medidas desde el inicio de la escolarización en el siguiente nivel educativo.

La experiencia acumulada en las distintas evaluaciones colectivas debe permitir introducir modificaciones en este proceso, al objeto de corregir distintas dificultades surgidas en el mismo y mejorar su eficacia global. Estas evaluaciones y sus resultados deben contemplarse como una prolongación la una de la otra, como actividades de detección y prevención de alteraciones en el desarrollo madurativo y académico de los alumnos, que nos ayuden a orientar las medidas de atención a la diversidad necesarias para apoyar y subsanar los déficits detectados.

Se pretende, por tanto, a través del análisis y discusión de los resultados que se obtienen en 4º de Primaria:

1. Corregir y perfeccionar en la medida de lo posible, las actuaciones “preventivas” que se llevan a cabo al inicio de la Educación Primaria.
2. Establecer medidas paliativas y/o compensatorias en el tercer ciclo de la Educación Primaria.
3. Movilizar la participación de los padres-madres en el proceso de estimulación del aprendizaje antes del inicio de la Educación Secundaria.

Al igual que con la exploración aptitudinal anterior, se intenta proporcionar un elemento de reflexión para el profesorado del centro escolar, sobre el nivel medio de la población con la que se trabaja, lo cual debería promover la adecuación de las programaciones a las características particulares de los alumnos. Al mismo tiempo se busca que el análisis de los resultados, pueda enmarcarse en una mejor coordinación del profesorado de los distintos ciclos favoreciendo el trasvase de información de forma metódica, jugando un papel fundamental para la consecución de este objetivo el seguimiento trimestral individual.

El seguimiento individual es una herramienta fundamental que ayuda a la reflexión colectiva y multidisciplinar entre los distintos profesionales que intervienen con el alumnado del centro escolar. Se estructura en reuniones trimestrales por niveles educativos, en las que participan tutores, especialistas, orientador escolar y jefe de estudios. Esta actividad permite que un gran número de los componentes del claustro sean conscientes de las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos del centro, favorece un foro en el cual se exponen y coordinan las medidas más adecuadas para atender a la diversidad de las aulas. Gracias a estas reuniones de coordinación, se sigue de cerca la evolución de los alumnos que hayan presentado en las pruebas colectivas déficits en sus aptitudes académicas, junto con aquellos alumnos que en algún momento sus docentes han destacados dificultades en la consecución de objetivos curriculares. Lo que se persigue es atender estas dificultades mucho antes de que se conviertan en problemas mayor envergadura y conseguir una continuidad en la intervención que da comienzo con la evaluación colectiva. Por otra parte, la información recogida en las distintas reuniones supone un documento de gran utilidad a lo hora de trasladar información entre ciclos y niveles educativos. Con este fin, se diseña un protocolo de recogida de información que contiene una serie de cuestiones mínimas, que facilitan el comparar la evolución del alumno a cerca de unos mismos criterios que guardan relación con la socialización y participación en las actividades de centro, evolución de las dificultades académicas, entorno familiar y nivel de implicación en la problemática escolar, etc. El análisis de los datos recogidos, permite cruzar información tanto cuantitativa como cualitativa, obtenida de distintas fuentes.

#### **4. RESULTADOS**

A continuación presentamos los resultados de la aplicación sistemática del método descrito en cuatro escuelas públicas de El Campello, municipio de la provincia de Alicante. En este estudio longitudinal, desarrollado durante 10 años, se ha evaluado a nivel colectivo un número de alumnos muy superior a la del baremo de las propias pruebas psicométricas aplicadas. En estos resultados apoyamos la afirmación de que una detección temprana de posibles déficits madurativos puede ser un adecuado instrumento para prevenir dificultades de aprendizaje.

Conviene aclarar que incluimos en la etiqueta de riesgo aquellos casos en los que el alumnado evaluado presenta unos resultados significativamente bajos en cuanto al

desarrollo madurativo en las diferentes habilidades (verbal, cuantitativa, orientación espacial, memoria y viso-motricidad) para el grupo de Infantil y en las aptitudes analizadas por el BADYG E-2 implicadas en los aprendizajes instrumentales. Hablamos de riesgo cuando el alumnado presenta baja maduración en más de una de las áreas evaluadas sin llegar a ser consideradas indicativos de trastornos en el desarrollo.

Una primera aproximación a los datos aportados por las pruebas administradas la hacemos mediante la comparación de los porcentajes de riesgo encontrados en la misma población en dos momentos de su desarrollo distintos. En primer lugar, cuando el alumnado se encuentra finalizando Educación Infantil, y en segundo lugar, en 4º de Primaria como curso intermedio.

Desde 1999 hasta 2009 han sido evaluados en nuestro ámbito de intervención 1548 alumnos de Educación Infantil –5 años–, encontrando un porcentaje medio de riesgo del 15,5 %.

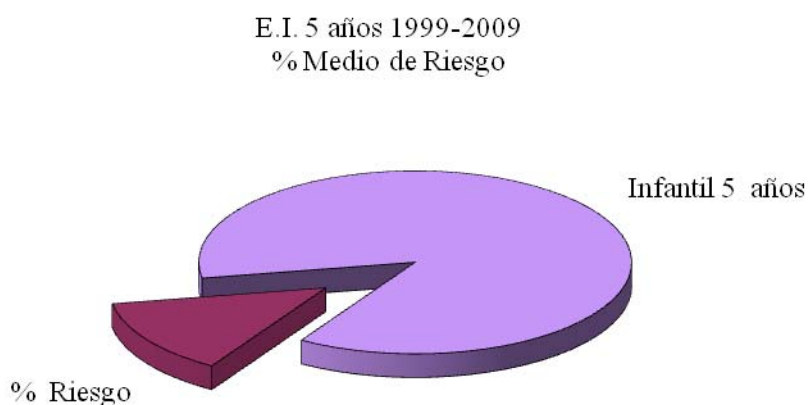


Figura 1. Porcentaje medio de riesgo en 5 Años de Educación Infantil.

Por otra parte, tenemos el porcentaje medio de resultados de riesgo encontrado en alumnos de 4º de Primaria, a partir del análisis de las pruebas aplicadas durante los últimos diez cursos escolares es de 24,9%. El número de evaluaciones realizadas asciende a 1693.

4° de Primaria 1999-2009  
% Medio de Riesgo

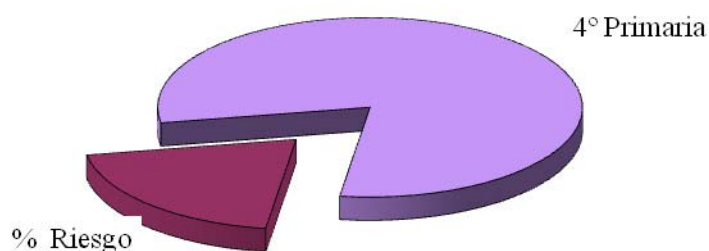


Figura 2. Porcentaje medio de riesgo en 4° de Primaria.

Si comparamos los resultados obtenidos en ambos momentos, podemos establecer los porcentajes de riesgo que se encuentran en Educación Infantil y los porcentajes de riesgo en 4° de Primaria en la misma generación:

<b>Año</b>	<b>Niños evaluados</b>	<b>% de Riesgo</b>	<b>Año</b>	<b>Niños evaluados</b>	<b>% de Riesgo</b>
	<b>E. Infantil</b>			<b>4° Primaria</b>	
1999	106	<b>13,6%</b>	2002	115	<b>25,3%</b>
2000	112	<b>18,5%</b>	2003	120	<b>24,2%</b>
2001	115	<b>10,8 %</b>	2004	123	<b>18,3%</b>
2002	113	<b>15,3%</b>	2005	128	<b>26,3%</b>
2003	135	<b>14,4 %</b>	2006	153	<b>24,8 %</b>
2004	124	<b>19,2 %</b>	2007	166	<b>29,5 %</b>
2005	150	<b>16,3 %</b>	2008	174	<b>26,3 %</b>
2006	155	<b>16,1%</b>	2009	168	<b>24,5%</b>

Cuadro 1. Relación resultados de riesgo E.I. 5 Años y 4° Primaria.

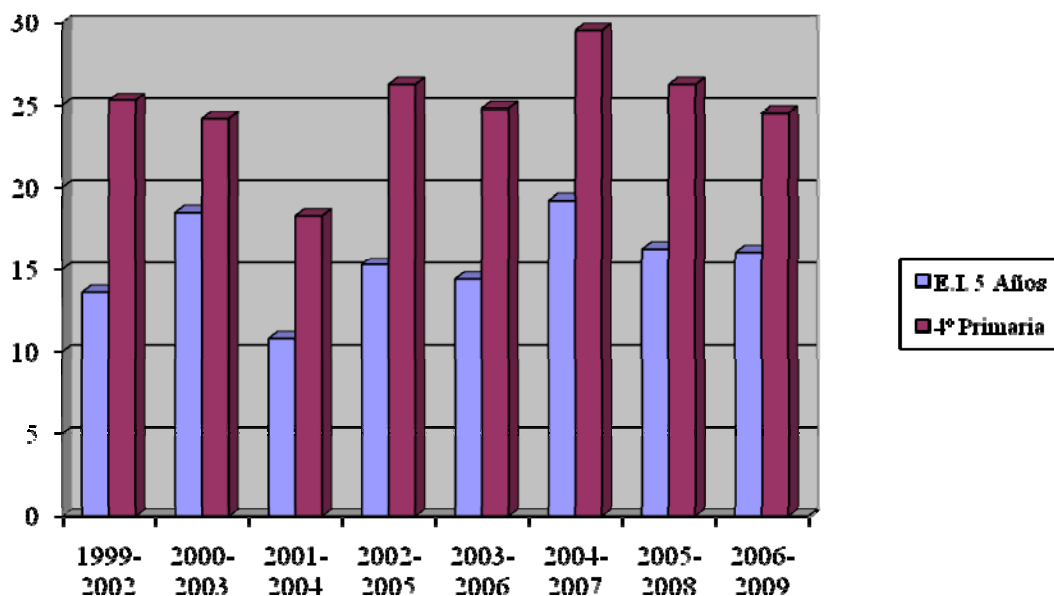


Figura 3. Relación resultados de riesgo E.I. 5 años y 4º Primaria.

En este punto debemos aclarar que en lo que respecta a la población de riesgo referida a 4º de Primaria, se podrían establecer dos categorías. Una que corresponde al porcentaje de alumnado “ya conocido”, es decir aquellos alumnos a los que se han aplicado las dos pruebas aptitudinales, y otra que refleja el porcentaje de alumnos “de nueva aparición”, de los que no existen datos de evaluación en Educación Infantil. Esta última categoría queda excluida de las conclusiones ya que no existen datos psicométricos que posibiliten la comparación y no han participado durante la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en los centros. El 15% de los alumnos de riesgo corresponde a “nueva incorporación”, mientras que el 85% restante a la primera categoría.

Al analizar la composición de los grupos de riesgo en 4º de primaria a lo largo de ocho generaciones, obtenemos como promedio que el 29% tiene resultados de riesgo en las dos pruebas psicométricas, un 22% en la evaluación anterior obtuvo resultados medio-bajos, junto con un 34% que consiguió un resultado medio.

#### POBLACIÓN DE RIESGO 4º P.

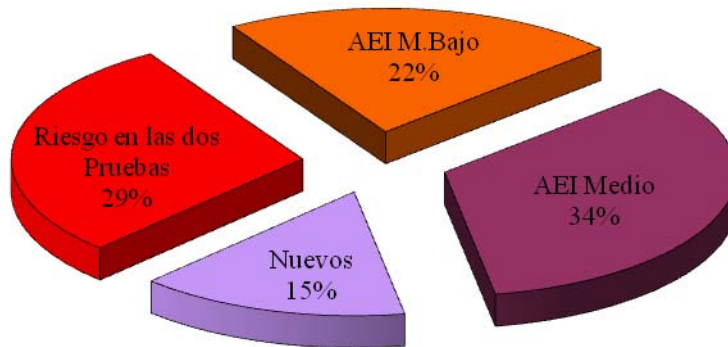


Figura 4. Composición alumnos de riesgo 4º Primaria.

Por otra parte, destacamos como resultado significativo el que se obtiene del estudio de los seguimientos individuales. Tal y como indicábamos, en el apartado anterior, se utilizó un protocolo de recogida de información. De los distintos ítems que componen el protocolo diseñado para desarrollar la actividad, destacamos aquel que incide en la coincidencia del tutor/a con los resultados de riesgo obtenidos en la aplicación de la prueba aptitudinal en Educación Infantil 5 Años. De ellos, un 68% son coincidentes frente a un 32% que no lo son.

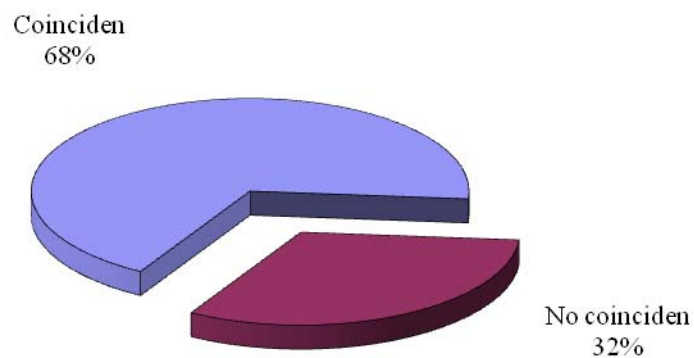


Figura 5. Nivel de coincidencia de los tutores con los resultados de riesgo.

De los alumnos que en un principio los tutores/as de Educación Infantil no consideraban que presentasen dificultades de aprendizaje, y por tanto no coincidían con los resultados de riesgo que se habían obtenido en las pruebas aptitudinales aplicadas, tres cursos más

tarde, y contrastando con los resultados de riesgo obtenidos en 4° de primaria, cerca de la mitad obtuvieron de nuevo puntuaciones bajas.

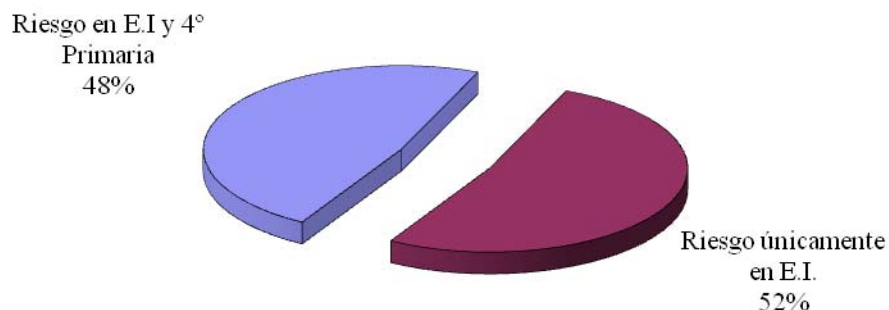


Figura 6. Seguimiento de casos donde no hay coincidencia.

## 5. CONCLUSIÓN

Bajo el epígrafe de conclusión, incluimos dos tipos de aportaciones, en un primer momento aquellas referidas propiamente al análisis y estudio de la información obtenida de las diversas intervenciones realizadas en distintos centros escolares de carácter público. Para finalizar, perfilaremos nuestra opinión acerca del tema tratado, fruto de la reflexión y experiencia profesional en el terreno de la educación infantil y primaria.

### 1. Valoración de los resultados

Del análisis de los resultados obtenidos en las pruebas aptitudinales y registros del seguimiento individual, concluimos que:

- Las pruebas colectivas aptitudinales nos permiten un diagnóstico preventivo a nivel madurativo y cognitivo, que en el caso de Educación Infantil es justificación suficiente para poner en marcha determinados recursos didácticos y personales que ayuden a los alumnos a superar sus dificultades por leves que parezcan. Además, podemos observar que entre la prueba aplicada en 5 Años Infantil y 4º de Primaria, el número de alumnos que obtienen resultados de riesgo incrementan prácticamente en un 10% (figuras 1, 2, 3 y cuadro 1), lo que a nuestro entender indica que han de idearse y aplicarse medidas preventivas que también afecten a los alumnos que obtienen resultados medio-bajos y medios en la primera aplicación. Esta conclusión se refuerza a partir del análisis de los grupos de riesgo de 4º de primaria, en el que descubrimos que un 56% de los

- Las aptitudes para el aprendizaje con resultados de riesgo se pueden identificar con dificultades para alcanzar los objetivos curriculares mínimos exigidos, con la consiguiente desmotivación por las actividades académicas y un incremento en la probabilidad de posterior abandono o fracaso escolar. Por tanto, sí comparamos nuestros resultados con los publicados en septiembre de 2006, por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que aseguraba que el 30% de los estudiantes españoles no concluían la Educación Secundaria Obligatoria, dato que coincide con los resultados presentados en años posteriores por el Ministerio de Educación, donde además destaca la Comunidad Valenciana con un índice en fracaso escolar del 36%, parece indicarnos que las valoraciones que obtenemos de nuestros alumnos con resultados de riesgo todavía se incrementarán en un 10% durante posteriores ciclos educativos.

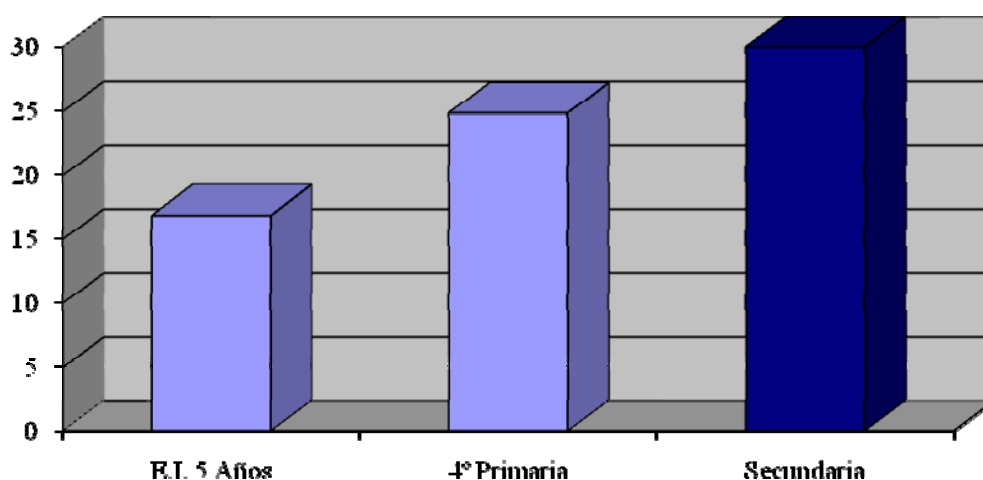


Figura 7. Resultados de riesgo nivel infantil-primaria y fracaso escolar en secundaria.

- Los alumnos que obtienen resultados medio-bajos en la prueba aptitudinal colectiva en 5 Años de Educación Infantil son población susceptible de presentar dificultades en la consecución de los objetivos mínimos curriculares a lo largo de primaria y en caso de no proporcionar un apoyo adecuado incrementan las probabilidades de presentar resultados de riesgo en la aplicación de 4º de primaria. Esta afirmación se apoya en el 22% de alumnos con resultados de



- Del análisis de los registros del seguimiento individual, destacamos como dato significativo los expuestos en las figuras 5 y 6. En ellas se puede apreciar los porcentajes de respuesta, ante la pregunta referida a sí el docente coincide con los resultados que destacan un desarrollo inmaduro o de riesgo en ciertas aptitudes de sus alumnos al finalizar Educación Infantil. Un 32% responde que no coincide. A partir del posterior seguimiento durante el primer y segundo ciclo de primaria, comprobamos que el 48% de esos casos donde no hay coincidencia obtienen de nuevo, en la aplicación de 4º de primaria, resultados de riesgo a nivel aptitudinal. Además, estos resultados psicométricos se apoyan en las verbalizaciones durante el seguimiento, por parte de tutores y especialistas, de dificultades académicas durante primaria.

## 2. Consideraciones fruto de la reflexión

Por último, destacar algunas de nuestras reflexiones fruto de un trabajo en continua reestructuración metodológica, siempre abierto a cambios procedentes de cualquier de los componentes de los equipos docentes con los que colaboramos, que enumeramos a continuación.

- La detección temprana de déficits aptitudinales ayuda al establecimiento de medidas de apoyo de distintos tipos en función de las necesidades, recursos, etc. No necesariamente a través de las aulas de Pedagogía Terapéutica, aunque sí debe asegurarse una mínima continuidad del profesorado encargado de estas actividades de apoyo alternativo. Acompañado de un seguimiento trimestral, podemos observar de forma progresiva los avances de nuestros alumnos y de este modo corregir nuestra intervención psicopedagógica dando un trato individualizado a las dificultades particulares de cada niño. Por tanto, creemos que la revisión, seguimiento y actualización de las medidas de apoyo y compensación que se establecen una vez detectados niveles de riesgo en Educación Infantil debe considerarse prioritaria, a fin de evitar el mantenimiento de estas dificultades en cursos posteriores (4º de primaria), y por consiguiente de cara al paso a la Educación Secundaria.

- Desde nuestro punto de vista, resulta ineludible profundizar en el análisis y correlación de los datos de ambas evaluaciones a fin de elaborar hipótesis explicativas y predictivas que permitan establecer medidas paliativas más eficaces, que reduzcan la aparición de problemáticas aptitudinales y/o de aprendizaje en los niveles previos al inicio de la Educación Secundaria.
- El método descrito nos da la oportunidad de incrementar la coordinación entre el profesorado de los distintos ciclos (Educación Infantil-Primer Ciclo de Primaria y Segundo-Tercer Ciclo de Primaria) para el trasvase de información sobre características aptitudinales y comportamentales (que se recogen en el seguimiento individual) y programaciones de ambos ciclos, a fin de evitar saltos y discontinuidades en el aprendizaje y un inicio de ciclo con un mayor nivel de exigencia que el encontrado en cursos anteriores. Por tanto, debería ser un objetivo básico y prioritario el asegurar mínimos éxitos en los alumnos que obtienen resultados de riesgo en cursos anteriores, que les motiven hacia el aprendizaje reglado.
- Apostamos por evaluaciones colectivas que facilite realizar junto al profesorado de Educación Infantil y Segundo ciclo de Primaria agrupamientos homogéneos entre sí, en base a características madurativas, aptitudinales y comportamentales que eviten desigualdades entre grupos dentro de un mismo centro.
- Creemos que la devolución de resultados a familiares estimula la movilización y grado de participación de los padres-madres en todo el proceso de estimulación madurativa y refuerzo educativo. Además, ofrece la oportunidad de correlacionar pautas educativas en ambas esferas.
- El estudio de toda la población escolar con la que trabajamos nos permite priorizar el trabajo madurativo específico de las áreas en las que obtienen resultados bajos y medio-bajos. Para ello es recomendable la utilización de programaciones y materiales apropiados a tal fin. En este sentido recalcamos la importancia de las áreas viso-motora y orientación espacial baremadas en la prueba aptitudinal aplicada en Educación Infantil, ya que a nuestro entender y basado en nuestras observaciones, parecen convertirse en claros predictores de dificultades de aprendizaje.

- Las estrategias para la detección sistemática de dificultades de aprendizaje favorecen la evaluación y reflexión continua de todo el proceso de apoyo al alumnado por parte de tutores, profesores de apoyo, educación especial, jefaturas de estudio, equipos de orientación escolar, etc. Por tanto, se convierte, a nuestro entender, en una herramienta eficaz de mejora de la práctica docente.
- La elaboración del protocolo de evaluación y seguimiento de los alumnos que presentan déficits en su desarrollo académico y comportamental, facilita el trasvase de información entre docentes, ciclos y niveles educativos, permitiendo la continuidad de las intervenciones, incluso entre distintas etapas educativas (Infantil-Primaria-Secundaria).
- Si se quiere obtener una cierta eficiencia y conseguir algunos de los efectos positivos que se atribuyen a un sistema de detección temprana de dificultades de aprendizaje, el método aplicado ha de mantenerse ininterrumpidamente en un intervalo de tiempo que permita la reflexión, y por tanto, aplicar los cambios oportunos. Para que un programa que supone un gran coste de esfuerzo y tiempo perdure, es recomendable incluirlo en el Proyecto Educativo de Centro, involucrando de este modo a toda la comunidad educativa de la que forman parte alumnos, docentes y familias.

A modo de consideración final, nos gustaría hacer incidencia en el hecho de que el estudio llevado a cabo, a lo largo de un proceso dilatado en el tiempo, nos permite experimentar con diferentes alternativas, realizar modificaciones sugeridas de su puesta en práctica y plantearnos una revisión constante de las propuestas consensuadas, en las que tienen cabida la participación de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa implicada.

#### **REFERENCIAS**

- Cruz López, M. V. (1999). *Manual de aptitudes en educación infantil*. Madrid: TEA.
- Flavell, J. (1995). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós.
- Jiménez, J. (1990). *Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura*. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 21-36.

Miranda, A., Vidal-Abarca, E. y Soriano, M. (2002). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide

Yuste Hernanz, C. (1991). *Inteligencia general y factorial*. Madrid: TEA.