

## **Especificidad de la evaluación psicológica en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito. Evolución y estado actual\***

TELMA PIACENTE

### **RESUMEN**

Las investigaciones que se han realizado en torno al aprendizaje del lenguaje escrito y a las dificultades que se presentan en ese dominio, han sido numerosas a lo largo del tiempo. Pero no siempre las indagaciones se han inscripto en modelos teóricos de análisis de los procesos subyacentes de tratamiento de la información. Particularmente en el dominio de la lectura, las investigaciones tradicionales se dirigían a la evaluación de supuestos niveles madurativos requeridos en el aprendizaje inicial, o en el campo de la patología a los déficits perceptuales o motores, o en ambos casos al desempeño intelectual. Esta situación ha sufrido cambios radicales a partir de los aportes de la Psicolingüística y la Psicología Cognitiva. Las investigaciones provenientes de esos campos disciplinares, han dado cuenta del problema que abordamos en un doble movimiento. Por un lado especificar la naturaleza de un objeto de conocimiento complejo, como es el caso del lenguaje escrito, y la delimitación de las demandas cognitivas implicadas en su aprendizaje. Por otro, el de identificar el tipo de conocimientos y habilidades necesarios para el procesamiento de tales demandas y consecuentemente de las estrategias de enseñanza más adecuadas. Solidariamente las pruebas de evaluación se han modificado de modo radical, de modo tal que actualmente se dispone de instrumentos destinados a examinar procesos de dominio específico. No obstante no es igual su desarrollo en todos los aspectos involucrados. Es mayor la investigación y, consecuentemente la elaboración de instrumentos de evaluación en el campo de los aprendizajes iniciales respecto de los posteriores, y en el desempeño en lectura respecto del desempeño en escritura. Esta circunstancia conduce a reflexionar acerca de los procesos y de las unidades de análisis consideradas. Se

---

\* Conferencia presentada en el 7º Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica. Buenos Aires, Agosto 2009.

discutirá en primer lugar la diferencia entre el aprendizaje del sistema de escritura y el dominio, siempre relativo, del lenguaje escrito y consecuentemente de los alcances de los instrumentos de evaluación disponibles a ese respecto. En segundo lugar, se harán consideraciones sobre la discrepancia entre el diseño de instrumentos para la práctica investigativa y la insuficiencia de su actualización en pruebas estandarizadas o elaboradas con otros parámetros de información para la interpretación adecuada de los resultados, disponibles e imprescindibles para la aplicación en el ámbito profesional.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura; Escritura; Evaluación.

### INTRODUCCION

El interés que han suscitado las competencias en lectura y escritura es de actualidad e importancia. En primer lugar, en razón del papel que ocupa en una sociedad letrada alcanzar altos niveles de alfabetización y, en segundo lugar a partir de la consideración de los altos índices de dificultades que se informan al respecto (PISA, 2000; UNESCO-LLECE 2008). Por otra parte, sucedánea a tales dificultades aparece la necesidad de contar con instrumentos idóneos para la detección oportuna de las mismas, que posibilite diseñar estrategias de prevención y/o intervención adecuadas (Torgesen, & Mathes, 2000), situación particularmente crítica en el país, habida cuenta de la insuficiencia de instrumentos adaptados y/o estandarizados con los que se cuenta hasta la fecha. No ajena a estas cuestiones se encuentran los recursos que las distintas instituciones educativas ponen en marcha para promover las competencias en lectura y escritura.

### Un poco de historia

Las investigaciones que se han realizado en torno al aprendizaje del lenguaje escrito y a las dificultades que se presentan en ese dominio, han sido numerosas a lo largo del tiempo. Pero no siempre las indagaciones se han inscripto en modelos teóricos de análisis de los procesos subyacentes de tratamiento de la información. Particularmente en el dominio de la lectura, las investigaciones tradicionales se dirigían a la evaluación de supuestos *niveles madurativos* requeridos en el aprendizaje inicial, o en el campo de la patología a los *déficits perceptuales o motores*, o en ambos casos al *desempeño intelectual*.

Esas consideraciones resultaban solidarias con las concepciones acerca de la naturaleza del aprendizaje del lenguaje escrito, concebida en término de habilidades perceptuales y motoras, necesarias para la discriminación de los grafemas en el acto de lectura o para su transcripción en la escritura, en tanto acto psicomotor. Asimismo involucraban

una perspectiva según la cual en el aprendizaje sólo se ponen en juego procesos cognitivos de dominio general.

En el caso de los trastornos específicos de aprendizaje, como las dislexias-disortografías evolutivas, identificaban el tipo de errores que cometían los sujetos con esas dificultades. Aún en la actualidad el trastorno se interpreta por la *discrepancia* observada entre el nivel de aprendizaje real y el esperado para el nivel mental general (examinado en pruebas que expresan los resultados en puntuaciones C.I.), la edad cronológica y la escolaridad adecuada para la edad, por la interferencia de esa dificultad en el rendimiento académico y en la vida cotidiana y por la ausencia de los déficits sensoriales o motores que pudieran invocarse en sus orígenes. Este criterio hasta la actualidad se sostiene en el DSM IV (American Psychiatric Association, 1995).

Las teorías del déficit perceptual o motor en el caso de sujeto con patologías o la de su falta de madurez en el caso de lectores iniciales, iba a ser revolucionada a partir de las investigaciones realizadas en el marco de la Psicología Cognitiva.

### **Perspectivas actuales**

Esta situación ha sufrido cambios radicales a partir de los aportes de la Psicolingüística y la Psicología Cognitiva. Las investigaciones provenientes de esos campos disciplinares, han dado cuenta del problema que abordamos en un doble movimiento.

Por un lado *especificar la naturaleza de un objeto de conocimiento complejo, como es el caso del lenguaje escrito*, y consecuentemente la delimitación de las demandas cognitivas implicadas en su aprendizaje. Por otro, el de *identificar el tipo de conocimientos y habilidades necesarios para el procesamiento de tales demandas* y, en relación con ello, el diseño de estrategias de enseñanza más adecuadas, en situaciones y contextos particulares.

La lectura y la escritura pasaron a ser conceptualizadas como *procesos cognitivo-lingüísticos de dominio específico*, en los que están implicadas estructuras, representaciones mentales, operaciones y estrategias. Asimismo se ha planteado, tanto en la lectura como en la escritura, la necesidad de distinguir dos grandes sub procesos, uno de nivel inferior –reconocimiento y escritura de palabras, y otro de nivel superior– la comprensión y la producción de textos.

En el campo de la patología, han dado cuenta de la insuficiencia de las definiciones en términos de discrepancia, ya que no resultan adecuadas a la hora de identificar cuál es la naturaleza de las dificultades que se presentan en el aprendizaje del lenguaje escrito. Las definiciones han sido modificadas en las instituciones especializadas en dichos trastornos, justamente a la luz de los resultados de la investigación. Tal es el caso de la Asociación Internacional de Dislexia

y el Instituto Nacional de Salud de EEUU (International Dislexia Association/ National Institute of Health, 2003), que en el año 2003 adoptan la siguiente definición de dislexia:

*“La dislexia es un trastorno (disability) específico de aprendizaje, de origen neurológico. Se caracteriza por la presencia de dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras y por habilidades pobres en la ortografía (spelling) y en la decodificación. Estas dificultades típicamente son el resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje, que a menudo resulta inesperado en relación con otras habilidades cognitivas y con la provisión de una instrucción escolar efectiva. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión lectora y reducción de la experiencia en lectura, de modo tal que se restringe el crecimiento del vocabulario y el conocimiento general del mundo”.*

Por otra parte, actualmente desde el Observatoire Nationale de Lecture, en Francia, Frank Ramus (2005), hace las siguientes precisiones: *“La dislexia del desarrollo se debe a un déficit cognitivo (de tratamiento fonológico), que tiene por origen un trastorno neurológico de origen genético”.* A favor de ello proporciona una serie de evidencias en torno a lo que denomina la cognición disléxica, el cerebro disléxico y los genes disléxicos, que se

apoyan en investigaciones recientes. Posteriormente el mismo autor, investigando a disléxicos adultos plantea si en realidad se trata de un déficit fonológico o más bien de dificultades de acceso a las representaciones fonológicas, en cuyo caso aparecerían implicados componentes tales como la memoria de trabajo y la memoria semántica (Ramus & Szenkovits, 2008), aclarando que se necesitan investigaciones en niños disléxicos para confirmar esos resultados.

### **La naturaleza del lenguaje escrito**

En la perspectiva de la naturaleza del lenguaje escrito, el Siglo XX ha sido el escenario de estudios novedosos relativos a su definición, sus peculiaridades y forma particular de utilización de los recursos léxico gramaticales, así como de los elementos distintivos en los que se actualiza en diferentes sistemas de escritura.

En cuanto a las demandas cognitivas, solidarias del sistema de escritura del que se trate, interesan aquí especialmente las que corresponden al *sistema de escritura alfabético*, que opera en nuestras sociedades.

Este sistema se caracteriza por representar las unidades mínimas del lenguaje oral, los fonemas. Dicho de otro modo, se rige por el *principio alfabético*, que consiste básicamente en la correspondencia biunívoca entre los fonemas del lenguaje oral y los grafemas del lenguaje escrito. Ahora

bien, en todas las escrituras alfabéticas no se respeta totalmente este principio, de modo tal que aparecen diferentes grafemas para representar un fonema o bien la correspondencia no es perfecta. Esta situación ha conducido a clasificar las escrituras alfabéticas como de *ortografía opaca u ortografía transparente*, según el grado de adecuación al principio alfabético. El español es un claro ejemplo de un sistema de escritura alfabético de ortografía transparente, aunque esto no significa que no existan algunos aspectos “opacos”, relativos a la *norma ortográfica* que lo regula (Signorini, & Piacente, 2003).

Obviamente el lenguaje escrito no se reduce al sistema de escritura, que asimismo involucra otros aspectos complejos como los referidos a las *marcas extra alfabéticas* (por ejemplo, los signos de puntuación, el tratamiento de los espacios en blanco, la ortografía, el reconocimiento de los diferentes alógrafos, entre otros). Involucra además el *tipo de “estilo” particular* que lo caracteriza, que se plasma en los diferentes géneros y tipos textuales y en los usos particulares que conllevan.

No obstante, centraremos la atención en las habilidades de conciencia fonológica que inciden en los *procesos tempranos* de adquisición de la lectura y la escritura.

A ese respecto, existe en la actualidad evidencia empírica abundante sobre de la necesidad del dominio del

*principio alfabético* en los tramos iniciales del aprendizaje. Esto requiere en el proceso de adquisición de la lectura, que el niño aprenda que las letras codifican a ciertas unidades de la lengua oral, que en si mismas carecen de significado, es decir que debe aprender las *reglas de correspondencia grafema fonema* (RCGF). En el caso de la escritura, que los fonemas pueden ser representados por letras: *correspondencia fonema grafema* (RCFG)

Ese conocimiento lo habilita para el reconocimiento y escritura de palabras, que resulta crítico para el procesamiento de demandas cognitivas de mayor nivel, como las que corresponden a la comprensión lectora y a la producción textual, finalidad última de este tipo de aprendizaje.

Esas correspondencias requieren de parte del sujeto el desarrollo de habilidades metalingüísticas, denominadas *conciencia fonológica* o *reflexión metafonológica*, o más precisamente *conciencia fonémica*, que le permitan segmentar la cadena hablada en sus unidades mínimas constitutivas: los fonemas. Naturalmente la automatización y fluidez en los procesos de decodificación (recodificación fonológica a partir de la escritura) o codificación (recodificación grafemática a partir de la oralidad) constituyen sólo la condición de posibilidad para los desarrollos posteriores.

La comprensión y producción textual requieren de otras habilidades relacionadas con los procesos metasintácticos,

metasemánticos y metapragmáticos, así como de conocimientos lingüísticos, generales del mundo y específicos de dominio, al mismo tiempo que el de las estrategias a utilizar según la finalidad perseguida en la lectura y la escritura.

Pero estas últimas habilidades se apoyan en la automatización de las primeras. Los célebres trabajos de Isabel Liberman en los laboratorios Haskins (1973), justamente marcan el cambio de perspectiva en la comprensión y evaluación de los procesos de aprendizaje normal y de sus dificultades. En la actualidad, existe consenso en señalar la importancia de las habilidades de procesamiento fonológico en el aprendizaje, aunque la relevancia de otros procesos psicológicos continúa siendo objeto de debate.

### **La evaluación psicológica del aprendizaje del lenguaje escrito**

Solidariamente las pruebas de evaluación se han modificado de modo radical, de modo tal que actualmente se dispone de instrumentos destinados a examinar procesos de dominio específico. No obstante no es igual su desarrollo en todos los aspectos involucrados. Es mayor la elaboración de instrumentos de evaluación en el campo de los aprendizajes iniciales respecto de los posteriores, y en el desempeño en lectura respecto del desempeño en escritura. Esta circunstancia conduce a reflexionar acerca de los procesos y de las unidades de análisis consideradas.

Por otra parte son más numerosos los instrumentos elaborados para la investigación que aquellos destinados a la actuación profesional. Cabe aquí hacer algunas precisiones. Por un lado, en el país es insuficiente lo que se conoce acerca de lo que sucede en distintos niveles educativos, a pesar que se han investigado y se están investigando cuestiones relativas a diferentes tramos del trayecto formativo (ONE, 2009; Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri, & Plana, 2004; Piacente, 2003). En la actualidad es preocupante no sólo el perfil de los lectores escritores en la escolaridad primaria y secundaria, sino además el que detentan aquellos que finalizados los estudios obligatorios ingresan al mercado laboral o prosiguen sus estudios en la universidad.

La evaluación de los procesos involucrados cobra relevancia en relación con el seguimiento del aprendizaje del lenguaje escrito así como de sus eventuales trastornos. Son numerosas las investigaciones que se han realizado en torno a la alfabetización inicial y a dificultades y patologías que se presentan en dicho campo. Pero no siempre las indagaciones que se han realizado se inscriben en modelos teóricos de análisis de los procesos subyacentes de tratamiento de la información.

En tal sentido el impacto de la Psicología Cognitiva ha sido, doble. Por una parte se han actualizado los instrumentos tradicionales de evaluación, en su fundamentación teórica y

en los indicadores que se desprenden de sus resultados. Por la otra se han elaborado un conjunto de instrumentos específicos.

#### *Los tests tradicionales*

Las pruebas de inteligencia tradicionales de mayor difusión, se han visto enriquecidas con la incorporación de los desarrollos de elementos teóricos que trascienden los formulados originalmente por los autores, de modo tal que en la actualidad más que considerarse instrumentos empíricos, pueden ser considerados como instrumentos teóricos. En las Escalas Wechsler la inclusión de los puntajes de índice, que discriminan factores, favorece una interpretación más acabada de los perfiles individuales. Por ejemplo, el Índice de Memoria de Trabajo, del WAIS III, permite evaluar procesos mnémicos, conforme los últimos modelos cognitivos sobre la memoria (Kaufman & Lichtenberger, 1999). Asimismo el abandono de la dicotomía expresada en los CI Verbal y de Ejecución, en el WAIS IV y el WISC IV, testimonia los estudios realizados sobre el carácter polémico de constructo unitario examinado por la escala verbal y de ejecución.

Modificaciones similares han sufrido otras pruebas de inteligencia, consideradas dentro de las elaboradas con mayor precisión, como las escalas Stanford Binet (Roid, 2003), Woodcock (Woodcock & Muñoz, 1991) y K-ABC (Kaufman & Kaufman, 1997).

#### **La adición de pruebas de dominio específico**

Esas escalas de inteligencia, no sólo han sido revisadas y modificadas, sino que han adicionado en forma paralela pruebas complementarias que permiten evaluar el rendimiento escolar y académico, es decir dimensiones específicas de dominio.

Justamente una de las innovaciones importantes de las Escalas Wechsler, es que, conforme las preocupaciones actuales en el campo de la evaluación psicológica, han desarrollado el WIAT-II (Wechsler, 2001), destinado a facilitar la toma de decisiones en relación con las habilidades de rendimiento académico, las intervenciones necesarias y el diseño de los programas curriculares adecuados a ese respecto. Se trata de una batería complementaria que proporciona normas desde los 4 años de edad hasta la vida adulta, incluyendo estudiantes del secundario (college). Permite a los usuarios hacer comparaciones significativas entre habilidades/rendimientos.

Está dirigida a todas las áreas especificadas en el aprendizaje, de sujetos sin dificultades y de sujetos con necesidades educativas especiales. Comprende los siguientes áreas básicas de exploración: expresión y comprensión oral, expresión escrita (incluida la ortografía), habilidades básicas de lectura (decodificación de pseudopalabras y lectura de palabras), comprensión lectora, cálculo y razonamiento matemático (operaciones y

resolución de problemas) e incluye los siguientes subtests: lenguaje oral, comprensión oral y expresión escrita

Por su parte, en los trabajos de investigación en lectura y escritura desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva se han diseñado pruebas específicas para la evaluación de los distintos procesos implicados, a partir de los modelos de procesamiento postulados.

Entre ellos, el modelo de doble ruta ha permitido sistematizar un conjunto de tareas experimentales destinadas a evaluar aspectos específicos de tal procesamiento. Ese modelo sostiene que existen dos vías de acceso al léxico mental a partir de la escritura. Una indirecta, que supone la recodificación fonológica. Otra directa que opera poniendo en correspondencia de manera automatizada la configuración grafémica con la representación ortográfica mental de las palabras. En función de ello se han elaborado instrumentos de evaluación, sólidamente fundamentados en los modelos teóricos implicados, utilizados en principio en diseños experimentales. De ellos se han derivado instrumentos tipificados para la exploración psicológica.

El conjunto de pruebas de las que se dispone actualmente abarcan la posibilidad de evaluación de los procesos puestos en juego en la lectura y escritura antes y durante la escolarización formal. Están destinadas a evaluar las habilidades y conocimientos relativos a la denominada alfabetiza-

ción temprana, alfabetización inicial, alfabetización posterior y finalmente alfabetización académica.

### **La evaluación en distintos tramos del trayecto formativo**

**1. Alfabetización temprana.** Por alfabetización temprana se entiende al conjunto de conocimientos y habilidades infantiles que aparecen con anterioridad a la educación formal y resultan altamente predictores de un desempeño satisfactorio en la escolaridad posterior (Dickinson & Neuman, 2006; Piacente, Marder, & Resches, 2008; Whiterhurst & Lonigan, 2003).

Entre ellos se destacan particularmente las habilidades de *conciencia fonológica*, el *nivel de vocabulario* y el *conocimiento sobre las características del sistema de escritura y de las funciones del lenguaje escrito*, que aparecen alrededor de los 5 años de edad. Obviamente, dicha aparición dependerá, en gran medida, de las experiencias que han tenido los niños antes de ingresar a la escolaridad, en interacciones específicas con adultos significativos de su entorno (Piacente 2005; Whiterhurst & Lonigan 2003).

Para la evaluación de tales conocimientos y habilidades se han ideado un conjunto de pruebas de dominio específico, tales como:

a) *Pruebas de sensibilidad fonológica*: entre ellas se encuentran



pruebas de reconocimiento de rimas, comparación de sonidos, identificación del sonido inicial, medio y final, segmentación y unión de fonemas y correspondencia sonido letra (Torgesen & Mathes, 2000).

*b) Pruebas de conocimientos sobre el lenguaje escrito:* se trata de pruebas que permiten identificar los conocimientos de las partes de un libro, la diferenciación de dibujo/escritura, la diferenciación de letras y números, el reconocimiento de letras, la escritura del nombre propio, la lectura logográfica y las escrituras preconventionales o convencionales con utilización de estrategias no analíticas (Ball & Blachman, 1991, Whiterhusrt & Lonigan, 2003; Piacente, Signorini, Marder & Resches, 2003).

## **2. Alfabetización inicial y posterior.**

La alfabetización inicial y posterior involucra desde el aprendizaje del sistema de escritura, que posibilita el reconocimiento y escritura de palabras, procesos considerados de bajo costo cognitivo, hasta el desarrollo de los procesos de nivel más complejo involucrados en la comprensión lectora y en la producción textual (Cuetos Vega, Ramos Sánchez, & Ruano Hernández, 2004; Cuetos Vega, Ramos Sánchez, Ruano Hernández, & Arribas, 2007; Defior Citoler, Fonseca et al., 2006; Harp, 2006; Ramos, & Cuetos, 1999).

Los instrumentos diseñados para la evaluación comprenden en este caso los siguientes dominios.

*a) Procesos léxicos.* Aquí se trata de pruebas que permiten evaluar el reconocimiento y escritura de sílabas, palabras y pseudopalabras aplicando el principio alfabético, a través de la lectura en voz alta y de la escritura al dictado.

*b) Procesos sintácticos.* Refieren a lectura y comprensión de la organización de unidades superiores a la palabra, que forman oraciones o textos. Para ello debe determinarse el papel que cada palabra juega dentro de la oración y adicionalmente el que asumen los signos de puntuación.

*c) Procesos semánticos.* En comprensión se indaga el procesamiento del significado, para extraer aquello que el texto expresa e integrarlo con el resto de conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo. Esto requiere el procesamiento de información literal e inferencial, de modo tal de poder tomar en cuenta aspectos que no están explícitamente contenidos en el texto, que forman parte de los conocimientos previos del lector. En producción, se trata de la escritura al dictado de frases y oraciones y de la escritura de textos narrativos y expositivos, para poder identificar aspectos referidos a la planificación textual.

**3. Alfabetización académica.** Se entiende por alfabetización académica la posibilidad de interactuar con textos complejos, tanto en comprensión como en producción. Se trata en este caso de textos de autor cuyas obras, en principio, no están destinadas a estudiantes sino a la comunidad científica. Suponen la intervención en lectura y escritura de procesos automatizados de codificación y decodificación, de conocimientos lingüísticos, que permitan identificar los parámetros textuales, la realización de inferencias complejas (particularmente elaborativas) que involucran conocimientos generales del mundo y específicos de dominio, la identificación de la organización retórica de diferentes tipos textuales, en especial la referida a textos académicos, la adecuación de las estrategias de lectura y escritura al fin perseguido, y la puesta en acto de estrategias metalingüísticas de monitoreo de la propia comprensión y producción. El procesamiento de ese conjunto de dominios, sin duda es complejo y en él intervienen, además, las actividades de la memoria de trabajo y de la memoria semántica (Calino, 2005). La complejidad de las cuestiones implicadas no facilita la elaboración de pruebas de evaluación, de modo tal que es menor la cantidad de instrumentos disponibles. En tal sentido, más que instrumentos cu-

yos resultados pueden interpretarse con información respecto de la población normativa, como en los casos anteriores, se trata de pruebas que se diseñan para ser interpretadas conforme al criterio. En ese sentido las pruebas de reformulación han resultado útiles para evaluar al mismo tiempo la comprensión y la producción textual. Efectivamente, la reformulación implica un proceso relativo a la producción discursiva, según el cual el enunciador restaura el contenido de un texto (o un segmento de texto), bajo la forma de un texto segundo. Esto implica efectuar operaciones en los planos léxico, sintáctico y textual, que permiten elaborar un modelo de situación, es decir comprender el contenido de un texto incorporándolo al acervo de conocimientos de los que se dispone, de modo tal de poder utilizarlos en las oportunidades en que sea necesario hacerlo, en este caso en la producción escrita (Silvestri, 2001; Piacente & Tittarelli, 2009).

## REFLEXIONES FINALES

Este apretado recorrido sobre la evaluación en dominios específicos de la lectura y la escritura a partir de los aportes de la Psicología Cognitiva al campo de la Evaluación Psicológica, nos permite observar su riqueza e intensidad. Proporcionan la comprensión de los datos que obtenemos, sólidamente fundamentados teóricamente y

comprobados empíricamente a través de la investigación específica.

Particularmente útil nos resultan sus aportes al campo del aprendizaje y de las dificultades específicas de aprendizaje de la lengua escrita. La delimitación histórica de estas temáticas ha sido consecuente con las concepciones científicas de cada época.

Contemporáneamente, las investigaciones cognitivas han puesto de relieve la naturaleza específica del procesamiento en el aprendizaje normal, aportando de ese modo un marco fructífero de interpretación en el caso de las patologías del aprendizaje. Efectivamente, no es posible recortar dificultades en ausencia de modelos de adquisición. En tal sentido sólo los desarrollos teóricos de los últimos veinte años, que se han destacado por la elaboración de modelos a ese respecto, han permitido situar de manera más eficiente las dificultades que se presentan en los aprendizajes iniciales.

Los conocimientos de los que se dispone a la fecha han tomado en consideración las características de los objetos de conocimiento que imponen demandas cognitivas diferentes cuando se trata de leer, escribir, calcular o resolver problemas.

No existe hasta el momento actual uniformidad de los modelos explicativos y es muy abundante la bibliografía que aparece cotidianamente sobre esa temática. El interés fundamental que se desprende de los aportes de las investigaciones al campo de la evalua-

ción psicológica, reside, por una parte, en la potencia explicativa de los modelos teóricos, en la operacionalización de las variables a ser examinadas y en la elaboración de instrumentos de evaluación coherentes con ambos componentes.

En nuestros países latinoamericanos resultan prioritarios los trabajos relativos a las características de la adquisición en una lengua de ortografía transparente, como es el caso del español, en la medida en que no es posible asimilar los hallazgos de investigaciones llevadas a cabo en países cuyas lenguas escritas son de ortografía opaca.

Pero no podemos dejar de mencionar que a esas líneas de investigación se adicionan, cada vez con mayor frecuencia las que contemplan, en el curso de los aprendizajes y sus dificultades, los fenómenos de intervención.

Justamente el psicólogo, especialmente el que se dedique al campo de la Psicología Educativa, deberá tener conocimiento exhaustivo sobre ese tema, en particular en todo lo referente a las peculiaridades de la evaluación, puesto que en su tarea de asesoramiento y participación en el equipo docente deberá dar cuenta del curso normal del aprendizaje y de las razones por las cuales algunos niños “fracasan” en la escuela.

El objetivo final en la Evaluación Psicológica en el campo educativo, es contribuir a una evaluación adecuada, para proporcionar las indicaciones de intervenciones y/o tratamientos pertinentes

y debidamente fundamentadas, en los casos de aprendizaje normal o con dificultades, de acuerdo al estado actual de nuestro conocimiento. Para ello es necesario retomar los postulados según los cuales en toda actividad evaluativa de-

ben reunirse la calidad y especificidad de los instrumentos utilizados, según propósitos específicos, la experticia y experiencia del evaluador y su accionar conforme las consideraciones deontológicas de su comunidad de discurso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association,(1995). *D.S.M.IV Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona: Masson.
- Ball, E. W., & Blachman, B (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66.
- Borzone, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestre, A., & Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Tres Almenas.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cuetos Vega, F., Ramos Sánchez, J. L., & Ruano Hernández, E. (2004). *PROESC. Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos Vega, R., Ramos Sánchez, J. L., Ruano Hernández, E., & Arribas, D. (2007). *Evaluación de los procesos lectores revisada-PROLEC R*. Madrid: TEA Ediciones.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M. Rosa G. & Serrano Chica, F. D. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Dickinson, D. & Neuman, S. (Eds.) (2006). *Handbook of Early Literacy Development, Volume 2*. New York: The Guilford Press.
- Harp, B. (2006). *The Handbook of Literacy Assessment and Evaluation*. Norwood, Massachusetts: Christopher Gordon Publisher.
- International Dyslexia Association/NIH (2002): *IDA/NIH Adopts A New Research Definition of Dyslexia*. International Dyslexia Association.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1997). *K-ABC, Batería de evaluación de Kaufman para niños*. Madrid: TEA.
- Kaufman, A. S., & Lichtenberger E. O. (1999). *Claves para la Evaluación del WAIS III*. Madrid: TEA Ediciones.

- Liberman, I. Y. (1973). Segmentation of spoken word. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
- ONE (2009). *Operativo Nacional de Evaluación Educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Piacente, T. (2005). Las habilidades y conocimientos prelectores. Su incidencia en el aprendizaje formal. *Las ciencias del Comportamiento en los albores del siglo XXI*, 63-73.
- Piacente, T., Marder, S., & Resches, M. (2008). *Condiciones de la Familia y el niño para la alfabetización. Evaluación de Impacto del Plan Más Vida*. Buenos Aires: Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires - CIC.
- Piacente, T.; Signorini, A., Marder, S., & Resches, M. (2003). *Alfabetización emergente. Pruebas de Conciencia Fonológica y Conocimiento de lo escrito*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (mimeo).
- Piacente, T., & Tittarelli, A. M. (2009). Aprendizaje del lenguaje escrito. Su evaluación y promoción. *Revista de Psicología de la U.N.L.P. Segunda Época*, V. 10, 199-210.
- PISA (2000). *La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto Pisa 2000*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ramos, J. L., & Cuetos, F. (1999). Evaluación de los procesos lectores PROLEC-SE. Madrid: TEA.
- Ramus, F. (2005). Aux origines cognitives, neurobiologiques et génétiques de la dyslexie. *Les journées de l'ONL, Les Troubles de l'apprentissage de la lecture*, février, 2005. Disponible on line, [www.inrp.fr/ONL](http://www.inrp.fr/ONL).
- Ramus, F., & Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61 (1), 129-141
- Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition (SB5)*. Itasca, Illinois: Riverside Publishing.
- Signorini, A., & Piacente, T. (2003). Diferencias individuales en lectura en niños pequeños: vinculando el desarrollo normal y las dificultades. *Revista IRI-CE. Instituto Rosarino de investigaciones en Ciencias de la Educación -CONICET-U.N.R.*, 15-30.
- Silvestri, A. (2001). *La adquisición discursivo-cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Tesis doctoral (inérita). Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Torgesen, J., & Mathes, P. G. (2000). *A Basic Guide to Understand, Assessing, and Teaching Phonological Awareness*. Austin, Texas: Pro-De International Publisher.

- UNESCO-LLECE (2008): *Segundo Estudio Regional. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Disponible on line [www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- Wechsler, D. (1994). *Test de inteligencia para Niños W.I.S.C. III. Manual*. Buenos Aires: Paidós.
- Wechsler, D. (1999). *WAIS III Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos - III*. Madrid: TEA.
- Wechsler, D. (2001). *Wechsler Individual Achievement Test - Second Edition - WIAT-II*. New York: Psychological Corporation.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2003). *Get Ready to read! An Early Literacy Manual: Screening Tool, Activities, & Resources*. EEUU: National Center for Learning Disabilities. Disponible on line
- Woodcock, R., & Muñoz, A. (1991). *Woodcock Language Proficiency Battery-Revised*. Chicago: The Riverside Publishing Company.