

Intervención psicológica en las dificultades de aprendizaje: un abordaje desde las terapias breves sistémicas.
Patricio, AB.; Pons, P.; Ortega, F.; Company, I.; Pons, M.; Marimon, S. y Riera, D.

Intervención psicológica en las dificultades de aprendizaje: un abordaje desde las terapias breves sistémicas.

Ana Belén Patricio, Francisca Pons, Francisco Ortega, Isabel Company, Maria Pons, Sergi Marimon y David Riera.

Es Calidoscopi. Palma de Mallorca

davidriera@escalidoscopi.net

Intervención psicológica en las dificultades de aprendizaje: un abordaje desde las terapias breves sistémicas.

Resumen

En el presente artículo queremos exponer un enfoque, basado en la adaptación de herramientas y recursos provenientes de los modelos sistémicos de la terapia breve y estudios sobre la comunicación humana, sobre el abordaje de las dificultades de aprendizaje en edad escolar. Consideramos relevante poner énfasis en tres puntos que, según nuestra perspectiva, acontecen claves para obtener resultados realmente eficientes en una intervención de este tipo. En primer lugar, los aspectos comunicacionales implicados en las expectativas maestro-alumno y las formas de modificarlos como recurso potente en la obtención de cambios significativos. En segundo lugar, la cautela con las etiquetas diagnósticas y la valoración de sus efectos nocivos sobre la intervención. Por último, la eficiencia de las herramientas derivadas de los modelos de la terapia breve para el abordaje de las dificultades de aprendizaje.

Palabras clave: terapia breve, dificultades de aprendizaje, expectativas, comunicación humana.

Psychological intervention focused on learning disabilities: an approach based on systemic brief therapies

Abstract

This article aims to provide an approach based on the adaptation of tools and resources from brief therapy systemic models and studies on human communication when addressing learning disabilities in school-age children. It is important to highlight three aspects which, from our perspective, are key to obtaining really efficient results in such intervention. First of all, we assess the communication aspects involved in teacher-pupil expectations and the strategies to modify them as a strong resource in achieving significant changes. Secondly, we discuss the caution required with diagnostic tags and their effects on the intervention. Finally, we focus on the efficiency of tools used in brief therapy models to approach the learning disabilities.

Keywords: brief therapy, learning disabilities, expectations, human communication.

Introducción: el problema de los diagnósticos, también en las dificultades de aprendizaje.

"La expectativa que una persona tiene sobre el comportamiento de otra puede, sin pretenderlo, convertirse en una predicción exacta simplemente por el hecho de existir." (Rosenthal y Jacobson., 1980, p. 9). Esta afirmación constituía el tema central del ya clásico *Pygmalión en la Escuela* y proporciona una reveladora aportación en el estudio del efecto de las expectativas y su comunicación en las relaciones interpersonales.

El efecto Pigmalión hace referencia al fenómeno psicológico mediante el cual las expectativas que una persona construye en alusión a eventos, personas o a sí misma, influyen en la percepción y el modo de comportarse propio y de los demás. Los efectos de las expectativas sobre el comportamiento no aparecen sólo en la esfera individual. Mediante nuestras expectativas, influimos también en el comportamiento de los demás.

En el ámbito psicopedagógico, el estudio de esta modalidad de profecía autocumplida (Rosenthal, R. y Jacobson, L., 1980; Fiorenza, A. y Nardone, G. 1995; Bartoletti, A. 2013) trata el estilo que adopta un profesor para afrontar y gestionar las dificultades de aprendizaje de un alumno en función de las expectativas hacia este.

Teniendo en cuenta este fenómeno comunicacional, pueden considerarse los diagnósticos clínicos como una forma de expectativa negativa. Desde modelos sistémicos como los de la terapia breve ya se nos alerta sobre el riesgo de las etiquetas diagnósticas, especialmente en la infancia (Ampudia, M., 2010; Balvi, E. y Artini, A. 2009; Nardone, G. y Portelli, C., 2005; Fiorenza, A., Nardone, G., 1995). Probablemente, el poder de autorrealización de las profecías lanzadas por padres o maestros representa, dentro del marco de una interacción complementaria (Watzlawick, P.; Bavelas, J.B.; Jackson, D.D., 1989), un mayor efecto que el establecido entre otras relaciones interpersonales y por lo tanto, potencialmente más nocivo en el caso de ser negativas.

En la intervención psicológica de las dificultades de aprendizaje no podemos ignorar el sesgo que suponen los falsos positivos derivados del uso indiscriminado de las clasificaciones diagnósticas y sus consecuentes intervenciones innecesarias con los problemas deontológicos que este fenómeno conlleva (Sala, A. y Riera, D., 2012). Aún así, en el presente artículo expondremos un enfoque basado no solamente en la prevención de estos posibles riesgos, sino también en el análisis de formas de intervención que persiguen la eficiencia en los tratamientos y que se inspiran en premisas y aportaciones de las terapias breves constructivistas.

Por un lado, la opción de contemplar las dificultades de aprendizaje como un problema a resolver, nos abrirá más posibilidades operativas y de intervención que si las consideramos un producto del binomio voluntad/capacidad (Bartoletti, 2013). Por otro lado, el trabajo centrado en las soluciones y la consideración de las variables comunicacionales entre maestros, padres, alumnos con dificultades y alumnos "sin" dificultades, nos multiplicará los formatos de tareas, maniobras comunicacionales y otras formas de intervención.

Definición del problema.

Tratemos de comenzar a establecer qué incluye (y excluye) el concepto de dificultad de aprendizaje y cuál puede ser el criterio para considerar dicha dificultad, susceptible de intervención. Es obvio que a los riesgos de un diagnóstico innecesario, podemos añadir los de una consecuente intervención ineficaz para un "trastorno" de dudosa entidad. A nuestro entender, un planteamiento que aclara parte de esta cuestión, es la diferenciación conceptual entre "dificultad" y "problema".

Consideramos especialmente apropiada para definir las dificultades de aprendizaje como problema, la aclaración que Watzlawick, Weakland y Fisch (1992) realizan en su obra *Cambio*:

Quando en lo sucesivo hablemos acerca de dificultades, nos referiremos sencillamente a un estado de cosas indeseable que, o bien puede resolverse mediante algún acto de sentido común (por lo general cambio tipo 1) y para el cual no se precisan especiales capacidades para resolver problemas, o bien, con mayor frecuencia, nos referiremos a una situación de la vida, indeseable pero por lo general bastante corriente, y con respecto a la cual no existe solución conocida y que hay que saber sencillamente conllevar, al menos durante cierto tiempo. Cuando hablamos de problemas nos referiremos a callejones sin salida, situaciones al parecer insolubles, crisis, etc, creados y mantenidos al enfocar mal las dificultades. (p.58-59)

Ya en el ámbito de las dificultades de aprendizaje, no es difícil deducir que una dificultad en la lectura, escritura o cálculo puede representar precisamente eso: una dificultad que hay que saber conllevar y con la que podemos prevenir (que no intervenir innecesariamente) para que no derive en un auténtico problema. Si “*enfocamos mal la dificultad*” creamos y mantenemos el problema. Más adelante y con el desarrollo del concepto de *solución intentada* en las dificultades de aprendizaje, veremos ejemplos concretos de lo que hemos extraído a partir de nuestra experiencia de trabajo en este campo.

Construcción de un problema familia-escuela a través del diagnóstico

Para avanzar en nuestro análisis debemos considerar la red de sistemas conectados entre sí, que incluye la familia y la escuela en sus posiciones principales. En el trabajo con dificultades de aprendizaje suelen originarse algunas contradicciones que generan conflictos entre dichos sistemas. Estos, por definición, deben estar coordinados y por ello es prioritario establecer una cooperación realmente eficaz. Desde nuestra perspectiva, hemos considerado útiles algunos puntos de encuentro que parten de una simetría entre los roles profesionales implicados. Profesionales de la psicología y la pedagogía externos al sistema educativo, pediatras y asociaciones para trastornos de aprendizaje suelen completar la red de sistemas que rodean la familia y la escuela.

La ruta problemática suele trazar el siguiente recorrido: el niño que fracasa escolarmente recibe una evaluación externa al sistema educativo alentada por éste o por la propia familia. Desde este contexto puede emitirse un diagnóstico que no incluya una propuesta de intervención definida o que lo haga de forma impositiva. Éste suele ser el primer punto de choque entre la escuela y la familia. La primera puede sentir cuestionado su criterio pedagógico y la segunda pensar que no es suficiente la adaptación curricular o la atención que el niño recibe.

Desafortunadamente, conflictos como éste y los que se originan posteriormente, suelen llevar todos ellos a un resultado con el mismo denominador común: las expectativas negativas hacia las posibilidades de aprendizaje del niño e incluso hacia la capacidad de encontrar soluciones por parte de los sistemas implicados. A nuestro entender, el diagnóstico indiscriminado y colocar a los profesionales de la educación en una posición “*one-down*”, a menudo paraliza los recursos de la escuela, la familia, el grupo-clase y el propio niño.

Concepto de soluciones intentadas en el marco de las dificultades de aprendizaje.

Definimos las soluciones intentadas como todas aquellas actuaciones que realizamos ante un problema para intentar resolverlo y que resultan fallidas, manteniéndolo y empeorándolo.

“Cuanto más se insiste en aplicar una cosa que no funciona, más se convierte la solución en un problema” (Watzlawick et al., 1974, p. 45). Dichas soluciones constituyen la parte reactiva de nuestro sistema perceptivo-reactivo. De esta forma, ante una dificultad podemos actuar de manera funcional y resolver este “handicap” o podemos repetir de manera sistemática el círculo de soluciones intentadas, que a la larga, convierten esta dificultad en un problema.

En el ámbito de las dificultades de aprendizaje, identificamos una serie de círculos de soluciones intentadas, las cuales, a pesar de tener el objetivo de la resolución del problema, lo mantienen y lo agravan. Aquí intentaremos recoger algunos de los que consideramos más habituales:

1. **Expectativas negativas:** Importando aquí el concepto del efecto Pigmalión, el círculo perceptivo-reactivo estará formado por la percepción (las expectativas negativas del maestro) y la consecuente reacción (su estilo y sus actitudes hacia el alumno) que tenderá a confirmar la inicial percepción de "pobre capacidad" del alumno. Lo incluiremos en este caso, dentro de la lógica no ordinaria de la creencia. (Balvi, E. y Nardone, G., 2009).

2. **Etiqueta diagnóstica:** Estrechamente relacionado con las expectativas, el hecho de catalogar al niño/a con una etiqueta (“niño con dificultades de aprendizaje”) suele presentar asociadas unas connotaciones de enfermedad o incapacidad: “tengo este problema por lo tanto no puedo y no podré”; de este modo no vale la pena hacer el esfuerzo de intentarlo. De hecho, desde el modelo estratégico se plantea el diagnóstico como parte de la solución intentada en la creación del caso.

3. **Ayuda excesiva:** Cuando un niño presenta dificultades dentro de una área específica del aprendizaje, podemos optar por proporcionarle un amplio espectro de ayudas y “facilidades” con el objetivo de superar dicha dificultad (adaptaciones curriculares que exceden el apoyo necesario, largas y frecuentes sesiones de refuerzo, realizar las tareas escolares siempre con ayuda y en presencia de adultos, etc.). Todos estos intentos de solución, a pesar de su habitual efecto positivo inmediato en el rendimiento escolar, si se aplican de forma excesiva suelen desembocar en una pérdida de la autonomía que imposibilita un aprendizaje significativo y por tanto, la constatación de esa dificultad. Y en el plano de las expectativas, no dejamos de confirmar la creencia “me ayudan mucho porque yo solo puedo hacer poco”. De ahí y con un solo paso más, cerraremos el círculo perceptivo-reactivo basado en la creencia: “como no puedo, pido más ayuda y cuanta más ayuda, más creo que no puedo” para mantener el equilibrio del problema.

4. **Tiempo indefinido y excesivo para hacer las tareas escolares:** Otra posible solución intentada habitual ante un problema de aprendizaje es aumentar indiscriminadamente el tiempo que le damos al niño para completar sus tareas escolares. Con ello, muchas veces se observa el fenómeno por el cual, cuanto más tiempo, más dispersión, alimentando el hábito de un pobre aprovechamiento del tiempo de estudio. Más adelante planteamos una técnica que pretende bloquear este círculo.

Si bien estas podrían ser consideradas las principales soluciones intentadas en los problemas de aprendizaje, identificamos otros círculos perceptivo-reactivos como cuestionar a la escuela y su metodología a ojos del alumno, eximirle de toda responsabilidad en su aprendizaje, relacionar el éxito escolar con premios y castigos “externos” al aprendizaje, colocar a la familia en una posición de experta en el tratamiento de las dificultades, intervenir durante largos periodos sin resultados claros (tratamiento como cronificador), intervenir sin que hayan auténticas dificultades (con el riesgo de crearlas), etc.

Concepto de diálogo estratégico aplicado al trabajo con dificultades de aprendizaje.

Desde el modelo de la terapia breve estratégica se aporta el concepto de diálogo estratégico haciendo referencia a la comunicación persuasiva con el objetivo de producir un cambio en la

percepción del problema. Durante una primera sesión, la meta no sólo es recoger información, sino inducir al paciente a que tenga una nueva perspectiva del mismo que antes no contemplaba. En ningún momento este cambio es percibido por la otra persona como una imposición, sino todo lo contrario. Es ella misma quien, de forma natural, descubre una nueva manera de concebir el problema.

En la estructura de este diálogo se incluyen las preguntas con ilusión de alternativas que consisten en hacer sentir al interlocutor, de forma muy sutil, que está escogiendo entre dos opciones para que se produzca un impacto emocional. De esta manera, estas dos opciones opuestas sirven para que tome conciencia de la dificultad y además, descubra cómo alimenta el problema a partir de las soluciones intentadas. Por tanto, con ellas estamos induciendo a un cambio. Podemos comenzar realizando preguntas más generales y terminando con otras más concretas. Así, se produce un efecto embudo que nos lleva a descubrir el tipo de problema a partir de la información que hemos recogido.

De nuestra experiencia en la intervención de las dificultades de aprendizaje encontramos útiles preguntas con Ilusión de Alternativas como las siguientes:

1. Cuando no se siente capaz de hacer una tarea escolar, ¿le ayuda inmediatamente o deja que lo intente solo alguna vez?
2. Cuando le ayuda, ¿cree que le transmite confianza o desconfianza hacia sus capacidades?
3. Que le expliquemos sus dificultades como un trastorno, ¿cree que propiciará que avance y vea metas a su alcance o que las vea como un problema insalvable estancándose en su aprendizaje?
4. Cuando suspende, ¿le da igual o le afecta?

Dentro de la estructura del diálogo estratégico también se incluyen formas de evocar sensaciones. Por lo general, la existencia de un problema se debe a que una de las sensaciones de base (dolor, miedo, placer y rabia) (Milanese, R. y Mordazzi, P., 2008) está alterada. Para que se produzca un cambio en la persona, ésta tiene que sentir antes la necesidad de ello; debe sentir una experiencia emocional correctiva. Y ésta se consigue evocando sensaciones a través de imágenes analógicas, aforismos, metáforas, ejemplos concretos o frases hechas, entre otros.

Un ejemplo en el ámbito de las dificultades de aprendizaje y con la mencionada solución intentada de la ayuda excesiva, para que se produzca una experiencia emocional correctiva en los adultos que la proporcionan, puede ser la reestructuración basada en la idea de que el exceso de ayuda puede estar proporcionando al niño un doble mensaje: la preocupación por parte de ellos, pero también la incapacidad de él.

En este caso, por ejemplo, es posible utilizar la “imagen del columpio” como una imagen analógica para evocar sensaciones. Esto hace referencia a que si el menor utiliza un columpio que está protegido para que no corra el riesgo de caer, su soporte está garantizado, aunque también lo está su incapacidad de manejar un columpio sin protección.

De igual forma, podemos encontrarnos con un problema relacionado con que el niño tenga un exceso de tiempo a la hora de realizar sus tareas. Tanto tiempo, provoca que el alumno no lo aproveche, sienta que necesita más para completarlas y su atención disminuya. En esta ocasión, podemos trabajar con la imagen analógica del “gas y el volumen”. Es decir, el gas se referirá a la atención mientras el volumen al tiempo. Dependiendo del volumen que tenga el recipiente, el gas se dispersará más o menos. Esto mismo pasa con el tiempo y la atención. Cuanto más tiempo (volumen), más se dispersa la atención (gas).

Innovar con estrategias que hemos experimentado en nuestra práctica de asesoramiento.

Después de un primer acercamiento a la constitución y mantenimiento de los problemas de aprendizaje, pasaremos a describir el trabajo con las posibles soluciones que pueden llevarse a cabo. En este campo concreto, las terapias breves sistémicas han aportado poco hasta ahora, lo que nos lleva a un obligado ejercicio de adaptación de recursos provenientes del trabajo con otras problemáticas. Cabe recordar también que, ante la convicción popular que induce a creer que para mejorar (no sólo en el estudio) se debe trabajar sobre el propio punto débil, corrigiendo hacia lo positivo, centrarse en lo que funciona suele abrirnos aquí también, un buen número de opciones en nuestra intervención.

Lo presentado a continuación es el resultado de varios años y cursos de trabajo con padres y profesionales de la educación que, mediante sus consultas, nos han permitido adaptar, diseñar, desarrollar y tratar de evolucionar diferentes tareas, técnicas y maniobras terapéuticas. Para su exposición usaremos la estructura: *Para intervenir en un problema de / Objetivo del cambio / Mecanismo perceptivo-reactivo que mantiene el problema (solución intentada) / Descripción de la Técnica o Estrategia.*

En primer lugar veremos las herramientas diseñadas a partir del trabajo *Pygmalión en la Escuela* de Rosenthal y Jacobson:

Técnicas para el factor clima de la comunicación maestro-alumno:

a) Para intervenir en un problema de: actitud negativa hacia el aprendizaje asociada a unas bajas expectativas sobre sus capacidades (bajo autoconcepto en el aprendizaje escolar).

b) Objetivo del cambio: Se pretende que el alumno pueda darse cuenta de las expectativas positivas que el maestro deposita en él y que éstas, a la vez, supongan un elemento que permita desarrollar en el alumno un sentimiento de capacidad y de competencia hacia las tareas y objetivos curriculares. A través de estos mecanismos también se pretende obtener un incremento de la participación activa del alumno en el aula.

c) Mecanismo perceptivo-reactivo que mantiene el problema (solución intentada): Cuando el alumno tiene dificultades en el aprendizaje, a menudo desarrolla excesivas expectativas de fracaso hacia las tareas. Esta predisposición al fracaso favorece una tendencia a “no intentarlo” para evitar el resultado negativo. A partir de aquí, una posición pasiva hacia el aprendizaje puede acabar siendo la actitud habitual, disminuyendo así la capacidad de atención y las posibilidades de desarrollar el aprendizaje significativo.

d) Descripción de la Técnica o Estrategia: Para trabajar el clima comunicativo entre alumno y maestro, podemos hacerlo a través de la aplicación conjunta de dos estrategias distintas pero con objetivos complementarios que pueden incrementar su efectividad:

d.1) El “cambio climático comunicativo”: En un primer paso el maestro confecciona un listado donde tendrá que grabar todos aquellos aspectos comunicativos que a menudo utiliza cuando se relaciona con los alumnos más competentes de su clase, donde entrarán en consideración tanto los aspectos comunicativos verbales como los no verbales (comentarios de aprobación, saludos, mirarle al preguntar esperando respuesta, no mirarle cuando haya que llamar la atención al grupo, etc).

Un vez realizada la lista, que por sí misma tiene un efecto de toma de conciencia de las diferencias en los estilos comunicativos que utilizamos, habrá que introducir estos aspectos en la interacción comunicativa con el niño/a con dificultades. Se le plantea al maestro, realizar dicho cambio de forma gradual, introduciendo diariamente un aspecto de los enumerados.

d.2) La “Lupa imaginaria” (Selekman, M. ,1996): Se trata de una técnica de gran versatilidad, centrada por un lado en la localización e identificación de excepciones positivas a las conductas problema sobre las cuales pretendemos trabajar, y por otro lado, al descentralizar la atención e importancia otorgada sobre los aspectos negativos de éstas. Para

su utilización centrada en el cambio de clima comunicativo, se pedirá al maestro que, a lo largo de los próximos días, observe cuidadosamente y registre aquellos momentos o situaciones en que el niño/a no manifiesta dificultades y asimila los objetivos de aprendizaje.

Estrategias basadas en el *feedback*: el error como inicio del acierto

a) Para intervenir en un problema de: actitud negativa hacia el aprendizaje asociada a unas bajas expectativas hacia sus capacidades (bajo autoconcepto en el aprendizaje escolar)

b) Objetivo del cambio: Se pretende incrementar la cantidad de refuerzo positivo que recibe el niño/a como resultado de la realización de tareas escolares, intervenciones durante la clase y otras situaciones donde se pone a prueba su conocimiento hacia los contenidos de la materia. El objetivo perseguido es el aumento de la expectativa de autoeficacia del alumno en estas situaciones, mejorando su autoconcepto y su actitud hacia el aprendizaje.

c) Mecanismo perceptivo-reactivo que mantiene el problema (solución intentada): Una utilización demasiado categórica, negativa o maniquea por parte del maestro a la hora de corregir las tareas o intervención del alumno con dificultades, puede generar a menudo una clara expectativa de fracaso hacia éstas. Aquí también forman parte del círculo, la tendencia a “no intentarlo”, la posición pasiva hacia el aprendizaje, la disminución de la capacidad de atención y la afectación en el aprendizaje significativo.

d) Descripción de la Técnica o Estrategia: Consiste en evitar el uso de un patrón de *feedback* negativo categórico a la hora de corregir una tarea o respuesta incorrecta o poco definida del alumno (como por ejemplo “¡incorrecto!” “te has equivocado” o “no es esto”), sustituyéndolo por una utilización del error como un primer paso para conseguir que el niño/a acabe logrando un acierto (y por lo tanto, un éxito que lo motive en posteriores intervenciones o tareas, haciéndolo sentir más capaz y valorado). Se utilizarán para tal efecto fórmulas como por ejemplo “explícamelo de esta otra forma”, “amplía tu respuesta”, “vas bien pero explícanoslo mejor”, etc.

Otras indicaciones para el uso efectivo del *feedback* en dificultades de aprendizaje

A menudo, ante la corrección de tareas escolares por parte de padres o maestros, los niño/as con dificultades de aprendizaje presentan un bloqueo o frustración bastante relevantes cuando se les señalan los errores cometidos. Estas reacciones impiden que el niño/a preste atención al error para evitar repetirlo en el futuro (impidiendo un aprendizaje efectivo) afectando negativamente su autoconcepto como estudiante. Existen una serie de pautas de sencilla aplicación que pueden evitar este tipo de situaciones variando simplemente la estructura a la hora de administrar el refuerzo:

-Tres aciertos para cada error: consiste en que, una vez detectado el error, el adulto destaque previamente dos o tres aspectos positivos o acertados de la tarea (“el primer problema lo has resuelto muy bien”, “qué presentación más buena!”, etc.), en último término y siempre procurando no resultar excesivamente categórico, debe señalar el error.

-”Efecto *sándwich*”: similar al anterior, consiste en introducir la alusión del error en medio de la referencia a dos aspectos positivos del trabajo del alumno, finalizando así el comentario con una connotación positiva sin dejar de señalar el aspecto a corregir (“Qué buena letra, aquí te has dejado la mayúscula después del punto y seguido, muy bien con respecto a la acentuación”).

Técnica basada en el factor *input*: enseñar más materia

a) Para intervenir en un problema de: actitud negativa hacia el aprendizaje asociada a unas bajas expectativas sobre sus capacidades (bajo autoconcepto en el aprendizaje escolar)

b) Objetivo del cambio: Se pretende que el alumno perciba las expectativas positivas que el maestro deposita en él, no sólo a través de las palabras (como pasa con las técnicas de modificación del clima comunicativo previamente mencionadas), sino a través de los hechos, desarrollando en él un sentimiento de capacidad y de competencia hacia las tareas y contenidos escolares.

c) Mecanismo perceptivo-reactivo que mantiene el problema (solución intentada): El hecho de que el niño/a perciba una actitud por parte del maestro de falta de confianza hacia sus capacidades, a menudo manifestada a través de no darle tareas para realizar en casa (o dar una cantidad diferencialmente reducida o simplificada en comparación con otros compañeros), es un factor determinante a la hora de generar una expectativa de incapacidad ante los deberes y de no ser “suficiente bueno” en este aspecto. Esta predisposición al fracaso favorece una tendencia a “no intentarlo” para evitar el resultado negativo. A partir de aquí, una posición pasiva hacia el aprendizaje puede acabar siendo la actitud habitual, disminuyendo así la capacidad de atención y las posibilidades de desarrollar el aprendizaje significativo.

d) Descripción de la Técnica o Estrategia: Consiste en proponer al niño/a la realización de forma voluntaria de una determinada tarea nueva (o la pequeña ampliación de una preexistente) sobre una temática concreta, argumentando que el maestro se ha dado cuenta que en este tema en cuestión el niño/a es especialmente habilidoso y además parece interesado. Es fundamental asegurarse que el esfuerzo requerido para la realización de este trabajo sea reducido, especialmente las primeras veces que la proponemos (podemos seguir una frecuencia “de menos a más” para garantizar un buen resultado).

De forma transversal, esta técnica nos permitirá introducir o complementar otras intervenciones basadas en los principios del Pigmalión como, por ejemplo, las referentes al cambio en el clima comunicativo o la de la “programación de éxito diario” que exponemos a continuación.

Técnica basada en el factor *oportunidad de respuesta*: programar un éxito diario.

a) Para intervenir en un problema de: actitud negativa hacia el aprendizaje asociada a unas bajas expectativas sobre las capacidades del niño (bajo autoconcepto en el aprendizaje escolar)

b) Objetivo del cambio: La amplificación de la excepción positiva (la experiencia de éxito) que tiene que facilitar un cambio significativo en las expectativas hacia el aprendizaje.

c) Mecanismo perceptivo-reactivo que mantiene el problema (solución intentada): Se repiten aquí también, los círculos del “no intentarlo”, la pobre atención y el aprendizaje pasivo y no significativo.

d) Descripción de la Técnica o Estrategia: el maestro “programará” diariamente una pequeña tarea, especialmente diseñada para que el alumno con este problema de expectativas, experimente un éxito en dicha actividad. Podemos proponerle un ejercicio que sabemos de antemano que hará correctamente porque lo conoce, hacerle una pregunta que haya preparado previamente, o pedirle que explique a alguien una duda que él ya tiene resuelta. De este modo el niño/a empieza a descubrir la sensación de esfuerzo intelectual asociada a un refuerzo positivo o a algo agradable. En otras palabras pretendemos que el niño/a piense más a menudo “esto me sale” para movilizar su creencia “soy incapaz en todo”. Asimismo, que experimente éxito ante el grupo puede potenciar el reconocimiento social de este éxito y por lo tanto, amplificarlo.

Otro factor importante de la tarea consiste en que el maestro pasará a centrarse también en las habilidades y no sólo en las dificultades, hecho que puede aportar otro cambio significativo en sus expectativas.

Finalizadas las aportaciones basadas en el “efecto Pigmalión” pasamos a exponer otras técnicas, aún más específicas en el ámbito pedagógico de las dificultades específicas de aprendizaje.

Ortografía de menos a más.

a) Para intervenir en un problema de: Dificultad ortográfica.

b) Objetivo del cambio: mejoría contrastable en el uso de normas ortográficas en la producción escrita.

c) Mecanismo perceptivo-reactivo que mantiene el problema (solución intentada): una ayuda excesiva, a menudo imposibilita el aprendizaje activo también hacia la ortografía. Trabajar puntualmente aunque sea a través de grandes volúmenes de trabajo en esta área, suele tener resultados escasos y facilita la experiencia de frustración y agotamiento hacia los errores ortográficos.

d) Descripción de la Técnica o Estrategia: le pediremos al niño/a que cada día dedique sólo 10' a hacer la siguiente tarea: debe elegir un vídeo y ponerlo a reproducir en un momento al azar (pueden servir especialmente vídeos de temas de su interés extraídos de páginas como *youtube*). Debe copiar como si fuera un dictado, la primera frase completa que aparezca. Si precisa, la puede volver a poner las veces que sea necesario. Una vez ha copiado la frase, tiene que revisar las faltas ortográficas y a partir de aquí, procurar una corrección activa, revisándola a través de un corrector informático para comprobarla. Si tiene el conocimiento necesario para identificar los errores, se abstendrá de consultar el corrector. Si es necesario, verá las opciones aportadas por el programa, y si todavía no entiende la norma, tendrá que ir buscando en el temario de lengua dedicado a ortografía, qué norma explica cada falta. Siempre con el criterio “de menos a más ayuda” para que la tarea conlleve un aprendizaje lo más significativo posible.

En niño/as pequeños, podemos sustituir la función del corrector por la de un adulto que hace el dictado y supervisa la tarea de corrección también con el criterio de menos a más ayuda: “ hay faltas”, “ hay tres faltas”, “una se encuentra en esta palabra”, “revisa qué acentos pones”, “las palabras llanas acabadas con -en, llevan acento?” y así hasta que sea necesario, haciendo especial hincapié en no dar más ayuda de la que necesita para resolver el error ortográfico.

La idea general de esta pequeña práctica es combinar dos condiciones principales para asimilar la ortografía: tarea breve pero frecuente. Los maestros conocen bien el hecho de que repasar diariamente dos o tres normas es mucho más efectivo para la memoria ortográfica, que trabajar muchas normas en una sola sesión (como en el caso de las sesiones de reeducación clásica).

Identifica los aciertos.

a) Para intervenir en un problema de: Dificultad en la fluidez lectora. Abundantes errores en la lectura de textos.

b) Objetivo del cambio: mejoría contrastable en la fluidez y la reducción de errores en lectura.

c) Mecanismo perceptivo-reactivo que mantiene el problema (solución intentada): errores como las omisiones, adiciones o sustituciones de letras o palabras son habituales en la lectura de un niño que presenta dificultades en la lectura. Estos fallos, suelen entorpecer su fluidez y terminan afectando la propia comprensión del texto. El niño con dificultades suele intentar no equivocarse, fijándose mucho en los errores. A menudo, ello le conduce a la paradoja por la que cuando más se centra en dichos errores, más se equivoca.

d) Descripción de la Técnica o Estrategia: le pediremos al niño/a que cada día dedique sólo 10' a hacer la siguiente tarea: le presentamos una hoja con una frase para su lectura. Dicha frase debe estar repetida cinco veces. Colocamos las repeticiones una debajo de otra, en formato de columna para poder ejecutar mejor el ejercicio. La consigna debe ser la siguiente: "lee la primera frase" y a partir de la segunda: "qué palabras has leído mejor que antes" pidiéndole que detecte y subraye los aciertos en función de la anterior lectura. En ningún caso deben corregirse los errores de lectura. Le animamos a leer la siguiente frase hasta que la lectura sea totalmente correcta.

Encuentra la palabra clave.

a) Para intervenir en un problema de: Dificultad en la comprensión lectora.

b) Objetivo del cambio: mejoría contrastable en la comprensión de textos.

c) Mecanismo perceptivo-reactivo que mantiene el problema (solución intentada): muchas veces observamos como niños/as con dificultades lectoras, centran tanto su atención a la correcta ejecución lectora que desatienden en mayor medida la comprensión del contenido del texto. Consideramos que esa forma de leer se convierte en un hábito, en una lectura monótona, que aleja al niño/a de un aprendizaje basado en la comprensión.

d) Descripción de la Técnica o Estrategia: le pediremos al niño/a que cada día dedique sólo 10' a hacer la siguiente tarea: le presentamos una hoja con unas cuantas frases para su lectura. Debe leer cada frase en silencio y tratar de identificar la respectiva palabra clave encerclándola al final de su lectura. La palabra clave, es aquella que representa la información más relevante y significativa de la frase. Habitando la lectura del niño/a a la búsqueda de dichas palabras estamos rompiendo la monotonía de la lectura mecánica y aumentando las posibilidades de comprensión de textos.

El alumno-tutor reversible

a) Para intervenir en un problema de: Dificultades de aprendizaje y bajo autoconcepto hacia él mismo. Alumnos que ya han desarrollado dentro del grupo el rol de "niño/a con dificultades"

b) Objetivo del cambio: disolver el rol de "niño/a con dificultades".

c) Mecanismo perceptivo-reactivo que mantiene el problema (solución intentada): El alumno ha desarrollado la creencia de que es inferior al resto y cualquiera del grupo está por encima de sus capacidades. Esta posición de inferioridad dentro del grupo, hace que su rendimiento en las tareas de aprendizaje se vea especialmente reducido y bloqueado en el contexto del grupo-clase.

d) Descripción de la Técnica o Estrategia: Le encomendamos al niño/a que se encargue de ayudar a otro alumno en una área o competencia en la que él pueda proporcionar ayuda. Si conviene, lo instruimos para que esté preparado para ayudar. De este modo, potenciaremos la sensación de "ser útil para alguien" y combatiremos la creencia de inferioridad. También potenciaremos la disolución de etiquetas negativas dentro del grupo y facilitaremos que el niño/a con dificultades entienda más a quienes normalmente intentan ayudarlo y así, pueda colaborar con ellos de forma más efectiva en el futuro.

Si el niño/a que recibe ayuda con este objetivo es el mismo que le proporciona ayuda en otras áreas, potenciaremos también los roles de cooperación y colaboración para difuminar la diferencia entre "competentes/no competentes".

Técnica del despertador por soluciones intentadas de exceso de ayuda y tiempo (Fiorenza, A. 2009).

a) Para intervenir en un problema de: dispersión de la atención en la realización de tareas escolares y/o momentos de estudio que se dilatan en el tiempo de forma excesiva.

b) Objetivo de cambio: Optimizar la relación tiempo/atención para garantizar un aprovechamiento de las sesiones de trabajo y estudio, evitando a su vez la realización del trabajo con excesiva prisa, promover la selección de dudas en contraposición a la pregunta indiscriminada, generar una autonomía que permita experimentar sensación de éxito propio y, en general, cimentar una posición activa hacia el aprendizaje. A su vez, se facilitará el acceso a otras actividades debido al mayor aprovechamiento del tiempo.

c) Mecanismo perceptivo reactivo que mantiene el problema (solución intentada): El exceso de tiempo y la escasa delimitación del horario de estudio conlleva una percepción por parte del niño/a de precisar mucho tiempo para la realización de tareas, factor que repercute incrementando la dispersión, el aburrimiento, la pérdida de interés en la actividad y la predisposición negativa ante aspectos relacionados con el estudio.

d) Descripción de la técnica o estrategia: Para que esta técnica sea eficaz es muy importante que se produzca un acuerdo entre familia y colegio. Consiste en pedirles a los padres que le expliquen al niño que a partir de este momento tendrá que hacer cada día los deberes a una hora pactada, durante un intervalo de tiempo determinado, por ejemplo, “cada día tendrás que hacer los deberes a las 17:00 y los deberás tener terminados a las 18:00”. También es preciso concretar un espacio adecuado para realizarlos. Acordamos con el niño que no podrá salir del espacio adecuado y el adulto se compromete a no entrar en la habitación, ya que el primero no debe sentirse vigilado, aunque si tiene dudas, pueden pactar momentos en el que el adulto intervenga. Por otra parte, el tiempo no se puede acortar ni alargar bajo ningún concepto (“Controlaremos el tiempo con este despertador y no podrás acabar antes ni después de que suene”). Con esto conseguiremos que no corra para terminar antes y saque un tiempo excesivo para una tarea en concreto, así como evitaremos el trabajo de mala calidad provocado por las prisas y la falta de atención por límite de tiempo. Además, nos impedimos eternizar de forma innecesaria las tareas escolares y privar al niño de otro tipo de actividad, como, hacer deporte, relaciones sociales, entre otras.

En el caso de no tener mucho trabajo que le ocupe el tiempo pactado, debemos potenciar que avance tareas, estudio, lectura, etc. de la misma forma que si no consigue acabar, es importante no dejarlo continuar y permitir que asuma las consecuencias de ir al colegio sin la tarea completada. Por ello, es necesaria una buena coordinación, para que garantice algún tipo de consecuencia negativa, por ejemplo, acabar los deberes mientras otros hacen alguna tarea lúdica.

Si se aplica de forma correcta conseguimos preservar la autonomía y por tanto que pueda experimentar éxito propio, seleccionar dudas y no preguntar de forma indiscriminada y una posición activa hacia el aprendizaje.

Aportaciones de la teoría del aprendizaje significativo

Para completar nuestra exposición de recursos, queremos mencionar brevemente el concepto y teoría del aprendizaje significativo. Éstos tratan el aprendizaje humano y la representación del conocimiento desde una visión constructivista. Es por ello que sus aportaciones encajan de forma natural con nuestras adaptaciones de las terapias breves sistémicas en el ámbito de las dificultades de aprendizaje.

Según la teoría del aprendizaje significativo, el alumno relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo dicha información en su propio proceso. Dicho de otro modo, para aprender es necesario relacionar los nuevos conceptos a partir de las ideas previas del alumnado (Ballester, A., 2002). Es el aprendizaje con sentido y para que éste

se dé, dicha propuesta desarrolla la herramienta de los mapas conceptuales, que permiten conectar y relacionar los conceptos para seguir redes potentes de conocimiento adecuadamente estructurado y aprendido.

Desde nuestro punto de vista, la aplicación de esta teoría y su metodología supone una doble aportación para el trabajo con dificultades de aprendizaje: un recurso para la prevención y la intervención de éstas. Por un lado, permite el trabajo desde un contexto tan natural como el de la escuela y evitar en muchos casos, que las dificultades en los procesos de aprendizaje lleguen a representar un verdadero problema. Por otro lado, es un auténtico recurso práctico para la intervención psicopedagógica con alumnos que sí requieren adaptaciones significativas en su currículum.

Conclusiones y propuestas para el futuro de la terapia breve en el campo de las dificultades de aprendizaje

Analizar un problema combinando el estudio del qué lo mantiene y agrava, con la investigación de los factores, situaciones o personas con los cuales éste mejora o no se da, es según nuestra experiencia, un planteamiento útil para obtener cambios satisfactorios, también en dificultades de aprendizaje. La investigación con tratamientos breves, que incluyan seguimientos, y que a la vez permitan el ejercicio ágil de los profesionales de la educación, debe ser a nuestro entender, un punto clave de interés.

También consideramos de principal importancia, conceptualizar las dificultades de aprendizaje como un fenómeno distinto al de los problemas de rendimiento escolar e incluso a las dificultades “estadísticamente significativas” para aprender en una o más áreas. Ello representa un requisito ineludible para un planteamiento constructivista como el que proponemos.

Centrar la intervención en el contexto natural de la escuela, sin paralizarla con intervenciones externas y abordando las dificultades de aprendizaje desde el enfoque de las necesidades educativas, es primordial para un trabajo de orientación educativa integrado y respetuoso con la esencia del sistema escolar.

En el momento actual, el mundo educativo experimenta serias modificaciones en muchos de sus frentes. Por desgracia, los cambios políticos y económicos han llevado a una disminución de recursos notable y es también por ello, que un planteamiento breve y que persiga la eficiencia puede ser de especial utilidad.

Por último y en cuanto a la experiencia de cooperación entre la psicología y las psicoterapias constructivistas, con el abanico de profesionales de la educación (maestros, logopedas, psicopedagogos, maestros de educación especial, etc) decir que, no es casual su coincidencia y entendimiento habitual, como tampoco lo es la relación entre el concepto de cambio y educación. No dejamos de ver a estas disciplinas y su inevitable complicidad como un factor clave para el trabajo en la mejora del sistema educativo.

REFERENCIAS

Ampudia, M., (2010). *Con la mejor intención. Cuentos para comprender lo que sienten los niños*. Barcelona: Herder.

Intervención psicológica en las dificultades de aprendizaje: un abordaje desde las terapias breves sistémicas. *Patricio, A.B.; Pons, P.; Ortega, F.; Company, I.; Pons, M.; Marimon, S. y Riera, D.*

Ballester, A., (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Como hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Recuperado el 2 de septiembre de 2014 de <http://www.aprendizajesignificativo.es>

Balvi, E. y Artini, A. (2009). *Curar la escuela*. Milán: Herder

Balvi, E. y Nardone, G. (2009). *Surcar el mar sin que el cielo lo sepa*. Barcelona: Herder

Bartoletti, A. (2013). *Lo studente strategico: come risolvere rapidamente i problemi di studio*. Gruppo editoriale Mauri Spagnol.

Fiorenza, A. (2009). *Cuando el amor no basta*. Barcelona: Planeta

Fiorenza, A., Nardone, G. (1995). *La intervención estratégica en los contextos educativos*. Milán: Herder.

Milanese, R. y Mordazzi, P. (2008). *Coaching estratégico. Cómo transformar los límites en recursos*. Barcelona: Herder.

Nardone, G. y Portelli, C. (2005). *Conocer a través del cambio*. Barcelona: Herder.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980).. *"Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno"*. Madrid: Ed Marova.

Sala, A., Riera, D. (15 de febrero de 2012) *Les presumptes dislèxies: conseqüències negatives dels falsos positius*. Diario de Mallorca.

Sala, A., Riera, D. (3 de octubre de 2012) *Et trànsit de Venus*. Diario de Mallorca.

Selekman, M. (1996). *Abrir caminos para el cambio. Soluciones de terapia breve para adolescentes con problemas*. Barcelona: Gedisa.

Watzlawick, P., Bavelas, J.B. y Jackson, D.D. (1989). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Watzlawick, P., Weakland, J.H. y Fisch, R. . (1992). *Cambio*. Barcelona: Herder