

264



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE
MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**COMPARACIÓN DE LAS RESPUESTAS ANTE LA
FRUSTRACIÓN EN NIÑOS CON PROBLEMAS
DE APRENDIZAJE Y
NIÑOS SIN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE
MEDIANTE EL P.F.T.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
PRESENTA:
VELÁZQUEZ RAMOS LUCIA**

**DIRECTORA DE TESIS: LIC. GUADALUPE BEATRIZ SANTAELLA HIDALGO
SINODAL REVISORA: LIC. MA. ASUNCIÓN VALENZUELA COTA
ASESORA METODOLOGICA: MTRA. MARTHA CUEVAS ABAD**

**SINODALES: MTRO. CELSO SERRA PADILLA
LIC. ASUNCIÓN VALENZUELA COTA
MTRA. MARIA CRISTINA HEREDIA
MTRA. MARTHA CUEVAS ABAD
LIC. GUADALUPE SANTAELLA HIDALGO**

AUTONOMA DE MEXICO.



**EXAMENES PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGIA.**

MÉXICO, D.F. 2001.

299300



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dios concédeme Serenidad para aceptar lo que no puede ser cambiado.
Valor para cambiar lo que puede ser cambiado y
Sabiduría para distinguir lo uno del otro.

A la memoria de mi PADRE.....
Gracias Pa por seguir conmigo.

A mi Madre:

Gracias por tu cariño, paciencia y apoyo.
Gracias por enseñarme a ser fuerte y a trabajar
por mis sueños. ..Gracias a los dos por todo y tanto.

A mis Hermanos y Sobrinos:

Gracias por su apoyo y
por compartir conmigo su vida.
Los quiero y ya saben... Échenle ganas.

A mis amigos (as):

Por enseñarme que los amigos deben crecer
separados para seguir creciendo juntos.

Gracias siempre
Lucía.

AGRADEZCO A:

La Universidad Nacional Autónoma de México por ser mi máxima casa de estudios.

La Facultad de Psicología por mi formación profesional.

El proyecto para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico por acercarme a la parte práctica de mi carrera.

Al proyecto de Becas Tesis para Proyectos de Investigación por el apoyo para realizar este trabajo.

Al Instituto Nacional de la Comunicación Humana "Dr. Andrés Bustamante Gurriá" por las facilidades otorgadas para la realización de esta investigación.

A mi Directora de Tesis la maestra Guadalupe Santaella Hidalgo por su paciencia, guía y conocimientos aportados.

A mi asesora metodológica la maestra Martha Cuevas Abad por ayudarme a que esta tesis fuera un hecho.

A mi sinodal revisor la maestra Asunción Valenzuela Cota por aportar su experiencia a éste trabajo.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN	1
ANTECEDENTES	4
CAPITULO I	
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	7
DESARROLLO HISTÓRICO	8
ETAPA DE LOS FUNDAMENTOS	8
ETAPA DE TRANSICION	10
ETAPA DE INTEGRACION	11
DEFINICIÓN DEL TERMINO PROBLEMA DE APRENDIZAJE	12
ENFOQUE NEUROPSICOLOGICO DE AZCOAGA	14
CONCEPTO DE APRENDIZAJE	14
DISPOSITIVOS BÁSICOS DEL APRENDIZAJE	15
FUNCIONES SUPERIORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE	17
DIAGNOSTICO DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	22
ETIOLOGÍA DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	27
CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	31
CAPITULO II	
FACTORES DE DESARROLLO Y ASPECTOS EMOCIONALES DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	36
FACTORES GENERALES DE DESARROLLO	37
AGENTES SOCIALIZADORES DEL NIÑO	44
LA FAMILIA	45
EL GRUPO DE COMPAÑEROS	47

LA ESCUELA	49
MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN	52
CAPITULO III	
BINOMIO FRUSTRACIÓN AGRESIÓN	60
TEORIA GENERAL DE LA FRUSTRACION- AGRESION	61
AGRESIÓN	62
APROXIMACIONES TEÓRICAS DE LA AGRESIÓN	64
TEORÍA DEL INSTINTO	64
TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL	65
TEORÍA DE LOS FACTORES BIOLÓGICOS	66
FRUSTRACIÓN	66
RESPUESTAS A LA FRUSTRACIÓN	68
TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN	70
CAPITULO IV	
MÉTODO	73
PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	74
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	74
HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS	75
VARIABLES	76
DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES	76
DEFINICIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES	76
POBLACIÓN	77
MUESTREO	77

MUESTRA	77
CRITERIOS DE INCLUSIÓN	77
CRITERIOS DE EXCLUSIÓN	77
TIPO DE ESTUDIO	78
DISEÑO	78
INSTRUMENTOS	78
PROCEDIMIENTO	85
ANÁLISIS ESTADÍSTICO	87
CAPITULO V	
ANÁLISIS DE RESULTADOS	88
CAPITULO VI	
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	98
CONCLUSIONES	112
SUGERENCIAS	114
LIMITACIONES	114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS	121

RESUMEN

En la presente tesis: "Comparación de las respuestas ante la frustración en niños con problemas de aprendizaje y niños sin problemas de aprendizaje mediante el PFT", el objetivo fue investigar si existían diferencias estadísticamente significativas en cuanto al tipo de respuestas ante la frustración y la dirección de la agresión entre dos grupos de niños.

La muestra comprendió a 60 niños entre 7 y 11 años de edad y estuvo dividida en dos grupos: 30 niños con problemas de aprendizaje y 30 niños sin alteración.

El Instituto Nacional de la Comunicación Humana "Dr. Andrés Bustamante Gurría" y la escuela primaria "Álvaro Obregón" de la Delegación Magdalena Contreras sirvieron como escenarios para este estudio. Y para lograr el objetivo mencionado, se aplicó el test de Frustración de Saúl Rosenzweig versión niños.

El análisis estadístico realizado fue mediante el paquete SPSS. Se llevaron a cabo medidas de tendencia central, frecuencias y porcentajes, además de la prueba U de Mann-Whitney para comparar grupos.

En la prueba U de Mann-Whitney, los resultados indicaron que en el tipo de respuestas ante la frustración que comprende Persistencia de la necesidad, defensa del yo y Predominancia del obstáculo no hubo diferencias estadísticamente significativas entre grupos. En cambio, en el rubro dirección de la agresión se encontraron diferencias grupales con un nivel de significancia de .0067 en la dirección impunitiva. No encontrándose diferencias significativas estadísticamente en las direcciones extrapunitiva e intrapunitiva.

Las diferencias estadísticas en la dirección impunitiva se inclinaron de lado de los niños con Problemas de aprendizaje. Es decir, que la presencia de problemas de aprendizaje fue un factor esencial para la obtención de éstos resultados.

Así mismo se realizaron medias estadísticas tanto totales como grupales de las dos condiciones esenciales que el test de Rosenzweig maneja, es decir, del tipo de respuestas ante la frustración y de la dirección de la agresión. Ambos análisis de medias totales por condición y por grupos (problemas de aprendizaje y sin problemas de aprendizaje) coincidieron en que el promedio más alto de respuestas para la dirección de la agresión fue para la dirección extrapunitiva y para el tipo de respuestas ante la frustración fue para la defensa del yo.

Estos resultados se explicaron por cuestiones de desarrollo, características de personalidad de uno y otro grupo e influencias ambientales.

INTRODUCCIÓN

Se considera que el presente trabajo es un intento más de incursionar en un campo ampliamente conocido ya para la Psicología, como es el caso del niño con problemas de aprendizaje y la forma de manifestar su frustración como reacción a sus problemas en el aula escolar y en su vida en general.

Los problemas de aprendizaje, son muy comunes en el aula escolar, precisamente es en ese medio donde primero se detectan y, son los maestros los que generalmente se dan cuenta que un niño no aprende como el resto de sus compañeros. De acuerdo con Myers y Hammill (1991) los problemas en el aprendizaje, se caracterizan por un retardo académico, entendido como un desfase negativo entre el rendimiento académico del niño y el grado escolar que cursa; también se presenta una discrepancia entre potencial y ejecución, el niño muestra una discordancia entre su capacidad intelectual suficiente y el desempeño inferior en áreas como expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita, lectura oral, comprensión de lectura, cálculo y razonamiento matemático.

En general las características que se observan en niños que tienen dificultades en el aprendizaje se pueden dividir en categorías, entre las que se incluyen: trastornos en la actividad motora; emotividad; percepción; simbolización; atención y memoria. Myers y Hammill (1991).

Para esta investigación se tomaron en cuenta las aportaciones de Azcoaga, Derman e Iglesias (1991) para quienes los problemas de aprendizaje están relacionados con la dinámica de la actividad cerebral, cuando esta actividad cerebral normal se distorsiona, los procesos normales son sustituidos por procesos alterados que dan lugar a manifestaciones anormales, por lo que el curso normal del aprendizaje se expresa con alteraciones.

Generalmente una alteración en el aprendizaje no sólo comprende las fallas en el salón de clases ni en las tres áreas escolares básicas (lectura, escritura y aritmética); un problema de aprendizaje afecta al niño en todos los ámbitos de su vida - personal, familiar y social- generando esto alteraciones de tipo emocional. No es raro en los niños con dificultades en el aprendizaje que muchas de las deficiencias que afectan a las habilidades académicas tengan implicaciones en el aspecto emocional de su vida. Osman, (1988). El hecho de que su vida académica y emocional no camine adecuadamente, genera en los niños sentimientos de frustración.

La frustración es un factor psicológico importante dado que desde el inicio de la vida, el individuo atraviesa por experiencias que le dificultan la realización de un deseo u obstaculizan la conclusión satisfactoria de éste. Sin embargo, estas experiencias aunque dificulten u obstaculicen situaciones son necesarias para el desarrollo normal del individuo.

Todas las personas experimentan frustración a lo largo de su vida, pero para un desarrollo normal, la frustración debe experimentarse en grado medio, ya que, si bien es

positiva y necesaria para el desarrollo, el que sea patológica -por su intensidad o por su acumulación- puede ocasionar perturbaciones graves en el individuo.

El manejo adecuado que se haga de la frustración se da de diversas maneras, cada persona aprende a reaccionar ante las frustraciones con mayor o menor tolerancia. Esto es consecuencia del aprendizaje social que modela nuestras respuestas.

La tolerancia a la frustración, según Rosenzweig (1934).(C.P. Cortada de Kohan, 1972). es la aptitud de un individuo para soportar una frustración sin pérdida de su adaptación psicobiológica, esto es, sin recurrir a tipos de respuestas inadecuadas. Las respuestas se consideran adecuadas si son apropiadas a la situación; por lo tanto, son inadecuadas todas las reacciones que se presentan sistemáticamente como respuestas del individuo a la frustración sin tener en cuenta las exigencias ambientales.

A partir de esto, autores como Dollar y Miller (C.P. Cuevas y Olvera, 1980) afirman que la frustración siempre produce agresión y que ésta es consecuencia de la frustración.

Por su parte, Freud (C.P. Cuevas y Olvera, 1980) sostuvo que la agresión era la primera y más importante reacción a la frustración. Esto sucedía cuando se obstaculizaba la búsqueda del placer, que es el propósito básico del ser humano. La frustración, entonces, puede activar o incrementar la posibilidad de que se presenten respuestas de agresión. En general, esta agresión se dirige a aquellas personas u objetos que son percibidos como fuente de frustración, a veces se revierte la agresión contra sí misma o se desplaza hacia otros objetos.

Quien se abocó a la elaboración de una teoría sobre la frustración y un test para conocer la dirección de la agresión y el tipo de respuestas que dan los individuos ante la frustración fue Saúl Rosenzweig en 1934, dicho instrumento recibe el nombre de Picture Frustration Test y es precisamente el test que se utilizó para la presente investigación.

Tomando en cuenta que los problemas de aprendizaje son una de las principales preocupaciones educativas en nuestro país y que su presencia genera problemas de tipo emocional por las constantes frustraciones a las que se enfrentan estos niños en todos los ámbitos de su vida; el objetivo del presente estudio fue investigar la dirección de la agresión y el tipo de respuesta ante la frustración que dan dos grupos de niños, con problemas de aprendizaje y sin dicha alteración y establecer si existían diferencias entre ambos grupos.

El Instituto Nacional de la Comunicación Humana "Dr. Andrés Bustamante Gurria" y la escuela primaria "Alvaro Obregón" de la SEP. sirvieron como marcos poblacionales para la realización de esta investigación. La muestra estuvo compuesta de 60 niños entre 7 y 11 años de edad, de ambos sexos que cursaban de segundo a sexto año de primaria. La muestra se dividió en dos grupos, el primero lo integraron 30 niños con problemas en el aprendizaje y el segundo lo integraron 30 niños sin alteración académica. Los grupos se formaron con criterios de inclusión.

INTRODUCCION

La finalidad de la presente investigación es aportar elementos a los profesionales que trabajan con población infantil, especialmente niños con problemas de aprendizaje, para que les permita comprender la magnitud de la alteración y puedan atenderlos de manera integral, con el fin de brindarles las capacidades necesarias para una mejor adaptación a su medio.

ANTECEDENTES

En los últimos años se han realizado muchas investigaciones acerca de los términos frustración y problemas de aprendizaje, pero no los han relacionado entre sí. Sin embargo, con el test de Frustración de Saúl Rosenzweig versión niños, instrumento utilizado para esta investigación, si se han elaborado diversos estudios, de los cuales sólo se mencionarán los que guardan cierta relación con el presente.

Rosenzweig, S. (1952) realizó una investigación donde comparó a niños con diferentes problemas y niños normales. Se encontró que los niños con diversos problemas mostraron más respuestas extrapunitivas en todos los niveles de edad en comparación con los niños normales. (C.P.Cuevas y Olvera, 1980).

Gago Huguet, A. (1965) realizó una revisión bibliográfica del termino frustración. Aborda temas como el hombre y su conducta, su forma de organización, determinantes socio culturales, motivación, entre otros.

Berrum, T. (1966) llevó a cabo la adaptación a México del Test de Frustración de Saúl Rosenzweig versión adultos.

Martínez Lara Arturo (1969), realizó una revisión bibliográfica de la frustración, en la cual se evoca al análisis de las situaciones frustrantes desde diversos puntos de vista teóricos, con relación a su manejo en el campo de la investigación.

Fuchs, M. E. (1969) investigó sobre la frustración en escolares tomando en cuenta factores intelectuales.

Klippstein, E. (1972) realizó un análisis del P.F.T. de Rosenzweig versión niños. Se mencionan 4 factores que el autor califica más claros y mejores que el ego blocking y súper ego blocking, constructos propuestos por Rosenzweig. Los 4 factores son los siguientes:

a) frustración debida a la dominancia de otras personas; b) frustración debida a cambios en las condiciones sociales; c) reproches de personas representativas de estándares sociales; d) factores bipolares un elevado grado de afecto y poca dirección vs. autoritarismo y poco grado de afecto hacia las personas.

Adelman, S., Ludwig, D.J. y Rosenzweig, S. (1974) realizaron un estudio con niños, adolescentes y niños. Se analizó la consistencia interna del P.F.T. para saber si podía ser utilizado como test psicométrico.

Rosenzweig, S. (1976) Hace una descripción de la dirección de la agresión y del tipo de respuesta a la frustración medidas por el P.F.T. Se mencionan los más de 500 artículos y libros de la investigación original acerca de la frustración.

Rosenzweig, S. (1978) Se realizó una investigación sobre el P.F.T. versión infantil. Se presentan datos de un test retest que se aplicó a dos grupos de niños entre 10 y 13 años. El retest se aplicó en un intervalo de 3 meses. Los resultados mostraron que el test se revalidó en todas sus categorías excepto en dominancia del obstáculo.

Cuevas y Olvera (1980) compararon las respuestas ante la frustración en niños y niñas de cuarto año de primaria mediante el test de Rosenzweig.

En este estudio se aplicó el P.F.T. a niños y niñas de cuarto año de primaria con la intención de probar que existían diferencias entre sexos en la dirección de la agresión; sin embargo, no se encontraron diferencias y las semejanzas se explicaron en base al medio social y a la flexibilidad de los roles sexuales.

Fernández, N. y Serrano, M. (1981) llevaron a cabo un estudio evolutivo llamado "Respuestas infantiles a la frustración". Administraron a 631 niños de 8 a 11 años el P.F.T. versión niños. Se encontró que no existían diferencias de respuestas entre sexos, pero sí hubo cambios con respecto a la edad en las respuestas extrapunitivas y egodefensivas.

Rosenzweig, S. (1983) en un artículo llamado "Towards definition and a classification of the general effect of aggression" Señaló la división de la definición de asertividad entre conductas constructivas y destructivas e intentó una clasificación operacional de situaciones fenotípicas que disparan la agresión, las clases de cada establecimiento incluye lo siguiente: 1) Privación (la frustración de necesidades vitales debido a conflictos internos de necesidades) 2) conflictos sociales (situaciones específicas competencias y rivalidades dominantes intra grupo) y 3) victimización (el depredador provoca relación y bandalismo "per-se"). Rosenzweig señala con esto nuevos conceptos para su teoría de la frustración agresión. (C.P. Cuevas y Olvera, 1980).

Graybill, D. (1986) Se aplicó un test retest del P.F.T. a 26 niños de segundo grado y a 20 de cuarto año. El periodo de re aplicación fue de un año. Los resultados mostraron que el retest en lo referente a la dirección de la agresión coincidió con lo establecido por Rosenzweig. En cambio, el que no coincidió fue el referente a la predominancia del obstáculo.

Graybill, D. (1987) El P.F.T. fue administrado a 140 niños de segundo a sexto grado como un proyecto de investigación para conocer los efectos de los video juegos. Los sujetos mostraron un incremento en la externalización directa de su agresión y un decremento en la evasión de su agresión. Hubo diferencias sexuales en ego defensa, dirección intrapunitiva, y persistencia de la necesidad.

Arango, T.M. y Herrera, R. (1988) estudió la correlación entre la inteligencia y el tipo de respuesta ante la frustración en niños de 9 a 10 años de dos diferentes escuelas.

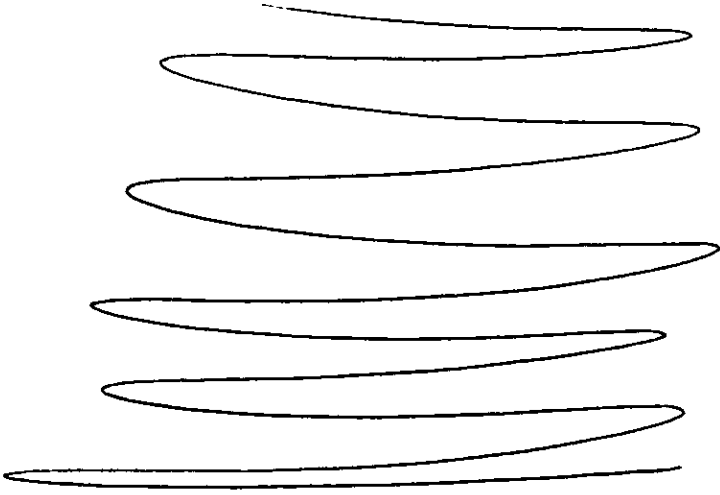
Se estudió a 160 niños de 9 y 10 años pertenecientes a escuelas públicas y privadas. El objetivo fue encontrar la relación entre el C.I. y el tipo de respuestas ante la frustración mediante el P.F.T. y matrices progresivas de Raven. Las conclusiones indicaron que los niños de escuela privada obtuvieron un C.I. más elevado y respondieron a la frustración más de la forma persistencia de la necesidad. Los niños de escuela pública resultaron con un C.I. bajo y un nivel alto de respuestas del tipo predominio del obstáculo.

Graybill, D. Peterson, S.P. y Williams, P.G. (1988) realizaron una investigación para validar las respuestas del P.F.T. Dieron validez a 19 de las 24 respuestas del P.F.T.

Rosenzweig, S. (1988) Hace una revisión de las normas del P.F.T. versión niños. Las normas de calificación del P.F.T. versión niños fueron aumentadas. El test se aplicó a 143 niños entre 4 y 13 años y es más adecuado aplicarlo en investigaciones y aplicaciones clínicas.

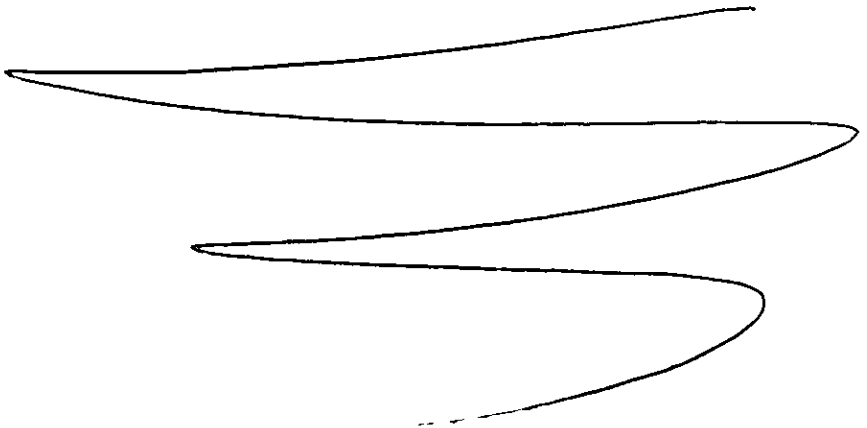
Graybill, D; Peterson, S y William, P. (1989), estudiaron la variabilidad de respuestas dentro de la categoría de dirección de la agresión. Los resultados sugieren que el método de calificación propuesto por Rosenzweig no es psicométricamente adecuado. Se recomienda que el test sea utilizado para fines de investigación.

Graybill, D. (1993), realizó un estudio longitudinal acerca de los cambios en las respuestas a los 11 factores del P.F.T. Se estudió a 86 niños de los primeros grados escolares. El retest se aplicó 5 años después. Entre los cambios, se registró un incremento en lo referente a la agresión verbal y un decremento en tratar de reparar la injusticia o la frustración.



CAPÍTULO I

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE



PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DESARROLLO HISTÓRICO.

El Concepto de Problemas de Aprendizaje ha evolucionado a través de la historia; importantes investigadores y organizaciones han contribuido a dicha evolución.

Wiederholt (1974) (C.P. Hammill y Myers 1991) “conceptualizó la historia de los problemas de aprendizaje de acuerdo con dos dimensiones: la fase evolutiva y la del tipo de trastorno. Advirtió que las personalidades que han contribuido significativamente en pro de las dificultades en el aprendizaje se podrían agrupar en tres estadios o fases; la fase de los fundamentos, la de transición y la de integración. Las contribuciones que se han hecho durante cada fase, con respecto a los aspectos teóricos también se pueden clasificar de acuerdo al tipo de trastorno al que iban dirigidos: Trastorno en el lenguaje hablado, en el lenguaje escrito y trastorno en el desempeño perceptivo motor”.

ETAPA DE LOS FUNDAMENTOS: “(entre 1800 y 1940). Está motivada por el interés científico en la conducta anormal e inusual. Se caracteriza por: a) el estudio de adultos que sufrían de lesión cerebral o que habían sufrido algún trauma. b) el interés en la localización de áreas cerebrales relacionadas a la función del mismo. c) el interés en los trastornos del habla y lenguaje, incluyendo su pérdida. d) el interés en personas con capacidad intelectual normal incapaces de leer”. (Gearheart, 1987).

Las teorías se postularon con base en las observaciones clínicas y hubo poca comprobación empírica de las hipótesis con procedimientos de investigación controlados.

La investigación de las dificultades en el aprendizaje empezó con los estudios de Gall acerca de adultos que habían sufrido daños en la cabeza y, como consecuencia, habían perdido la capacidad de expresar sus sentimientos e ideas por medio del habla, aunque sin experimentar privación intelectual.

“Gall en sus observaciones marcó tres aspectos: 1) Observó que sus pacientes no podían hablar pero expresaban bien sus pensamientos por escrito. 2) La persona había sido normal en sus capacidades de expresión verbal antes de sufrir la lesión en la cabeza y se demostró que el problema era consecuencia de la repercusión cerebral. 3) El desempeño de la persona no era causado por otras condiciones, por ejemplo, sordera, ceguera. Los estudios de Gall puede considerarse que estaban dirigidos a lo que hoy se conoce como Afasia.

Otros médicos continuaron la labor iniciada por Gall acerca de la patología del lenguaje, por ejemplo: Bouillara, Broca, Jackson, y Wernicke. Ellos estudiaron y extendieron las primeras teorías sobre la Afasia, tratando de descubrir las áreas precisas del cerebro que, en caso de daño, resultaban en pérdida del lenguaje” (Myers y Hammill, 1991).

“Broca contribuyó con la idea de las diferentes funciones para cada uno de los hemisferios cerebrales”.(Macotela, 1994) (C.P. Canto, 1996).

Por su parte "Head estableció algunas conclusiones acerca del lenguaje hablado: 1) Los trastornos del lenguaje no pueden dicotomizarse como problemas sensoriales o motores. 2) La localización del cerebro y los aspectos de diferenciación hemisférica eran válidos. 3) La pérdida de las funciones simbólicas del habla no incluían necesariamente una pérdida de las aptitudes mecánicas". (Mercer, 1991).

Así pues, Krasnogorski sostuvo que la integridad del Sistema Nervioso Central periférico era un prerrequisito para el desarrollo del lenguaje; Wepman enfatizó el papel del recuerdo en el habla. Por su parte Kossmaul, utilizó el término de pérdida afásica para referirse a los trastornos de la escritura y la lectura.

Stuttgart, sugirió el término de Dislexia para referirse, a los trastornos de lectura y de escritura.

"Dejérine, describió el caso de un adulto que había sufrido una lesión cerebral secundaria a un accidente vascular, dicho paciente había perdido la capacidad de reconocer el lenguaje escrito, a pesar de que su agudeza visual se conservaba intacta. Unos años más tarde, encontró una lesión localizada en el gyrus angularis". (Nieto, 1978).

"Bastian, neurólogo inglés se considera como el primero en haber descrito lo que pudiera llamarse Ceguera o sordera para las palabras. Describió a un paciente que podía oír bien pero era incapaz de reconocer las palabras habladas y también un paciente cuya visión era adecuada, pero que no podía reconocer las palabras impresas.

Pringle Morgan apoyando las teorías de Dejérine, afirma que la Ceguera para las palabras podía ser secundaria a un defectuoso desarrollo del gyrus angularis, al interrumpirse las fibras de asociación que comunican esta área con la cisura calcárina (zona cortical donde se interpretan las imágenes visuales)". (Tarnapool, 1976).

"James Hinshelwood extendió los conceptos básicos referentes a la Afasia al estudio de adultos que sufrían trastornos en la lectura, siendo de los primeros en afirmar que había alguna deficiencia cerebral congénita que podía ocasionar que los niños tuvieran problemas en el desarrollo de la lectura, a esto le llamó Ceguera congénita para las palabras". (Arrieta y Esparza, 1986).

"Samuel Orton, psiquiatra norteamericano, formuló sus propias teorías acerca de las causas de los problemas en la lectura, llamando a dichos problemas Estrefosimbólia (visión de símbolos al revés). Así mismo, impulsó la investigación de la Dislexia y afirmó que estaba determinada por la dominancia lateral poco definida". (Azcoaga, Derman e Iglesias, 1991).

Fernald por su parte ideó un marco de referencia que podía considerarse como enfoque VACT (Visual - Auditivo - Cinestésico - Táctil) para las técnicas correctivas en la enseñanza de la lectura.

En relación a los trastornos de los procesos motores perceptuales Goldstein observó que aquellos adultos que habían sufrido alguna lesión cerebral, con frecuencia desarrollaban ciertos comportamientos anormales adicionales, a los que denominó "reacciones catastróficas". Uno de sus primeros postulados fue que la lesión cerebral rara vez causaba perturbación conductual específica, creyendo que tal lesión podía afectar muchas áreas del funcionamiento". (Hammill y Myers, 1991).

"Strauss y Werner realizaron estudios en niños con retardo mental, encontrando características similares entre estos y las presentadas por adultos con lesión cerebral. Reconocieron además problemas perceptuales, dificultades de figura fondo e hiperactividad y enunciaron la llamada ley de Strauss: Algunos niños no pueden dejar de atender a las cosas menos importantes que existen en su medio, todo capta su interés, aunque sea momentáneamente".(Osmon, 1988). (C.P. Canto, 1996).

ETAPA DE TRANSICIÓN: "(Entre 1940 y 1963). Se caracteriza por el interés hacia los métodos de enseñanza:

- a) Interés en los métodos educativos terapéuticos (lectura, habla y lenguaje).
- b) Interés en métodos para tratar estudiantes con lesiones cerebrales e hiperactivos.
- c) Interés en la terapéutica de déficit perceptuales específicos o perceptomotores." (Gearheart, 1987).

El centro de la investigación pasó de los adultos a los niños y las ideas que se habían obtenido a partir del estudio de los adultos, se transfirieron al estudio de los niños con trastornos en el desarrollo. Por primera vez fueron los psicólogos y los educadores los que se desarrollaron en el campo de las Dificultades en el Aprendizaje.

Durante esta etapa se elaboraron muchos tests en el área de los trastornos en el lenguaje hablado, entre los que destacan los siguientes: test de Discriminación Auditiva de Wepman; Test de Illinois de las capacidades psicolingüísticas de Kirk y McCarthy; Examen de la Afasia de Eisensor. Así mismo, se hicieron innovaciones en los procedimientos de los tratamientos correctivos.

"Myklebus, dentro de su práctica profesional observó la existencia de niños que, a pesar de tener agudeza auditiva normal, presentaban trastornos del oído a causa de perturbaciones emocionales, afasia y hasta deficiencia mental. A partir de esa observación llegó al estudio de las incapacidades para el aprendizaje, área en la que aportó un enfoque neuropsicológico y la creación de tratamientos innovadores.

En cuanto a los trastornos del lenguaje escrito, propuso la existencia de un tipo de deficiencias a las que denominó disgrafía (el niño no transfiere información visual al sistema motor; no puede recordar al ver nuevamente las letras o los números y deficiencia en la formulación y sintaxis, el primero caracterizado por la dificultad en el uso del lenguaje concreto y el segundo por la reproducción de textos con omisión de palabras, distorsión en el orden de las mismas, uso incorrecto de verbos, así como fallas en la puntuación)". (Acle, 1998).

En el campo de los trastornos de los procesos motores y perceptuales, Strauss en colaboración con Lehtinen y Kephart, se inclinaron por el entrenamiento a niños con impedimentos perceptuales y lesión cerebral; por su parte Cruickshank sugirió procedimientos específicos que incrementaban la discriminación visual y la coordinación ojo-mano, el aprendizaje auditivo, el aprendizaje motriz, métodos concretos para las matemáticas y estrategias para la enseñanza de la lectura.

“Frostig dirigió su atención hacia la enseñanza de niños con problemas de aprendizaje, atribuidos a fallas en la percepción. Crea además su test de Percepción Visual”. (Casillas, 1996).

ETAPA DE INTEGRACIÓN : “De 1963 a la fecha. El área de estudio es específicamente la de los problemas de aprendizaje; este periodo se caracteriza tanto por la participación de padres de familia (cuyos hijos presentan problemas de aprendizaje), como por la presencia de educadores y psicólogos con especialización en el aprendizaje y la aplicación de técnicas de tratamiento.

Esta fase tuvo punto de inicio cuando el 6 de Abril de 1963 en una conferencia patrocinada por Fund for Perceptually Hancapped Children (Fundación Pro niños Perceptualmente Impedidos) Samuel Kirk utilizó el término “Dificultades del aprendizaje”, para agrupar bajo un común denominador a un conjunto de trastornos y abordar desde este punto en común las acciones de defensa, investigación, intervención y aplicación de programas”.(Hammill y Myers, 1991).

El campo de los Problemas de Aprendizaje como entidad definitiva empezó en ese momento.

En 1963 se decidió crear la Association for Children with Learning Disabilities (ACLD), asociación que ha desempeñado un papel crucial en el campo de los problemas del aprendizaje.

“El término Dificultades del Aprendizaje (Learning Desabilities) se establece oficialmente en 1977 como una categoría dentro de la Educación Especial”. (Suárez, 1995).

El periodo de integración no es estático, continúa en desarrollo. Se investigan las hipótesis anteriores, se aprovechan las teorías y se les analiza de acuerdo a las nuevas necesidades.

También se han establecido un mayor número de centros en los que se brinda apoyo a los niños con problemas de aprendizaje y se ha elevado la calidad de los servicios.

En México para atender a los alumnos con Problemas de Aprendizaje, se inauguró la primera escuela para niños con este tipo de necesidades en la Ciudad de Córdoba Veracruz en 1962; y en 1970, se creó la Dirección de Educación Especial de la SEP.

En 1974 se crearon en México los grupos integrados, los cuales tienen por objetivo proveer a los niños repetidores de los dos primeros años de enseñanza primaria de servicios educativos.

Si después de haber cursado un grado escolar, los alumnos demuestran ser capaces de seguir al ritmo de los otros habiendo alcanzado el nivel de las habilidades requeridas, se les incorpora a los grupos comunes. (S.E.P., 1998).

Por su parte la UNAM desde 1971, cuenta en la Facultad de Psicología con materias relacionadas con la detección y el tratamiento de niños con Problemas de Aprendizaje.

Actualmente en la Ciudad de México, existen varias Instituciones públicas donde se valora psicológicamente a niños con Problemas de Aprendizaje y se les ofrece opciones de tratamiento. Entre estas instituciones destacan: El Hospital Psiquiátrico Infantil "Dr. Juan N. Navarro", El Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje y el Instituto Nacional de la Comunicación Humana "Dr. Andrés Bustamante Gurría".

DEFINICION DEL TERMINO PROBLEMA DE APRENDIZAJE

En cuanto al término Problemas en el Aprendizaje se han elaborado muchas definiciones, unas que se apoyan y otras que se contradicen; unas breves y otras muy extensas. A continuación se retoman algunas de las definiciones del termino Problemas de Aprendizaje que diferentes autores han propuesto en los últimos años:

Samuel Kirk (1963) utilizó el término Problemas de Aprendizaje para referirse:

"A un grupo de niños que tienen trastornos en el desarrollo de las capacidades necesarias para la interacción social".(C.P. Myers y Hammill, 1991).

Indicó además "que no incluía como incapacitados a aquellos cuya minusvalidez primaria era retraso mental generalizado o deterioro sensorial (ceguera o sordera)". (C.P. Gearheart, 1987).

En 1969, propone una nueva definición que queda de la siguiente manera:

"Los niños con problemas especiales del aprendizaje muestran un desajuste en uno o más de los procesos psicológicos básicos, que abarcan la comprensión, el uso del lenguaje hablado o escrito. Pueden manifestarse en trastornos auditivos, del pensamiento, del habla, de la lectura, la escritura, deletreo o matemáticas.

Se incluyen problemas referidos como incapacidades perceptivas, lesión cerebral, deficiencia cerebral mínima, dislexia, afasia, etc.

No están incluidos los problemas de aprendizaje debidos a retrasos visuales, auditivos o motrices, retraso mental, trastornos emocionales o desventajas ambientales". (C.P. Gearherat, 1987 y Mercer, 1991).

Este primer intento por definir el término Problemas de Aprendizaje mostró deficiencias que no permitieron su total aceptación; pero ha servido para generar otras definiciones como las propuestas por el Departamento de Educación de E.U. en 1977 y la definición de mayor

consenso que ofrece el Comité Nacional Conjunto de Problemas de Aprendizaje de los E.U. en 1981 que especifica:

“Problema de Aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desordenes manifestados por dificultades en la adquisición y uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y realizar cálculos matemáticos. Estas perturbaciones son intrínsecas al individuo y se cree que son causadas por una disfunción del Sistema Nervioso Central. Aunque una incapacidad para aprender puede suceder de manera concomitante con otros trastornos de invalidez (como deterioro sensorial, retraso mental y perturbación emocional y social) o influencias ambientales (diferencias culturales, instrucción deficiente o inapropiada y factores psicógenos), no es resultado de aquellas condiciones o influencias”. (C.P. Gearherat, 1987 y Mercer 1991.).

Mykeblust (1971) (C.P. Dorantes, 1982) “define las dificultades del aprendizaje como una discrepancia entre el potencial para el aprendizaje y el rendimiento real”.

Hallan y Kauffman (1976) establecen que: “Un niño con Problemas de Aprendizaje es aquel que no tiene logros adecuados con respecto a su potencial. Puede estar en cualquier nivel de inteligencia y su problema puede deberse a cualquier razón, éstos bien pueden ser perceptibles o no; por ejemplo: hiperactividad, problemas de lenguaje, etc. Así mismo puede o no tener problemas emocionales.” (C.P. Casillas, 1996).

Myers y Hammill (1991) proponen la siguiente definición: “El niño con Problemas de Aprendizaje, es un tipo particular de niño excepcional, término utilizado en el campo de la Educación Especial, para referirse a aquellos niños que, por problemas de tipo psicológico, físico y / o educativo, requieren de métodos particulares y profesores especializados para enseñarles”.

En 1973, Frostig y Maslow plantearon lo siguiente: “Los trastornos de Aprendizaje son una manifestación externa del retraso o retrasos en el desarrollo, debiendo ser consideradas como una acción recíproca entre las circunstancias ambientales y sus características constitucionales, considerándose ambas en el plan de tratamiento”. (C.P. Casillas, 1996).

Por su parte Osman (1988) “propone el término diferencia de Aprendizaje y lo plantea de la siguiente forma: Cuando nos referimos a un pequeño que tiene una diferencia en el aprendizaje, estamos describiendo a alguien con una discrepancia o un retraso entre su inteligencia total y su aparente habilidad para aprender en una o varias áreas”.

Además de lo anterior, Osman afirma lo siguiente: “Cada niño posee sus propias áreas de habilidades y sus puntos débiles, pero cuando éstos afectan el aprendizaje de un niño en la escuela, decimos que tiene una diferencia de Aprendizaje”. (C.P. Casillas, 1996).

Bricklin (1975) “define al niño con Problemas de Aprendizaje como un escolar inteligente de bajo rendimiento académico cuya eficiencia diaria escolar (y en otros campos) es muy inferior a lo que podría esperarse de su inteligencia y recalca además, que gran número de estos niños actúan de forma deficiente a causa de ciertas actitudes emocionales conflictivas.

Agrega además, que un gran número de estos niños son etiquetados con calificativos negativos, muchas veces insultantes que propician un ambiente debilitador y una pobre imagen de sí mismos”.

Es así, que para Bricklin “existe una relación dinámica entre los problemas emocionales y las dificultades en el aprendizaje. Las dificultades en el aprendizaje pueden ser determinantes y promovedoras de problemas emocionales, al igual que los problemas emocionales de las dificultades en el aprendizaje”. (C.P. Acosta, 1988).

Acosta (1988) “llama problemas emocionales a los conflictos o tensiones que se desarrollan en la personalidad del niño, que se originan ya sea en el hogar o en relaciones defectuosas del niño con el medio social que le rodea, estos conflictos pueden ser: baja autoestima, angustia, ansiedad y baja tolerancia a la frustración, etc.”

Para Vernon (1975)(C.P. Acosta, 1988) “en algunos casos los problemas emocionales son la causa fundamental y primaria en el bajo rendimiento académico, y en otros casos las dificultades en el aprendizaje son la causa de la perturbación emocional”.

Una definición alternativa para México es la que ofrece Macotela (1992), y es la siguiente: “Problema de Aprendizaje es un término genérico que aglutina a un grupo heterogéneo de desórdenes en los procesos psicológicos básicos, particularmente los asociados con el desarrollo del lenguaje hablado y escrito, que se manifiestan en dificultades específicas para razonar (planear, analizar, sintetizar y tomar decisiones) hablar, leer, escribir y manejar las matemáticas. Las dificultades específicas pueden estar asociadas a una disfunción del Sistema Nervioso Central; pueden variar en grados de severidad que van de lo leve a lo profundo; pueden manifestarse en cualquier edad y nivel escolar; interactúan con problemas emocionales, culturales o instruccionales. Los Problemas de Aprendizaje no se deben a deficiencia mental ni a problemas sensoriales (de visión o audición) o físicos”. (C.P. Figueroa, 1994).

Por su parte Margarita Nieto (1978) también ofrece una definición utilizada ampliamente en México la cual indica que “una dificultad en el aprendizaje es una dislexia que engloba síntomas de inmadurez neurológica y factores emocionales, así como incapacidad o disminución de la potencialidad para la lecto-escritura, siendo ésto su síntoma determinante por medio del cual va a ser posible identificarla”.

Para fines de este trabajo se considerarán las aportaciones de Azcoaga, Derman e Iglesias (1991), que proponen un método fisiopatológico para explicar los Problemas de Aprendizaje.

ENFOQUE NEUROPSICOLOGICO DE AZCOAGA CONCEPTO DE APRENDIZAJE

Para Azcoaga (1979) “el aprendizaje debe ser entendido como un proceso que afecta al comportamiento de un animal o de un ser humano, que alcanza a tener carácter bastante estable y

que se elabora frente a modificaciones del ambiente externo, que también tienen carácter relativamente estable”.

Así mismo Azcoaga, Derman e Iglesias (1991) “afirman que el aprendizaje es un proceso que desemboca en una nueva modalidad funcional del organismo. Esta nueva modalidad funcional, a su vez, se expresa como un comportamiento que difiere en alguna medida del que era característico de la etapa anterior del proceso de aprendizaje. En definitiva, cualquiera que sea el proceso de aprendizaje que se considere- en el hombre o en organismos animales inferiores - su resultado es una reorganización de la conducta.

El proceso de aprendizaje se pone en marcha por la incidencia de ciertos estímulos que en forma mediata o en forma directa, representan una presión del ambiente que rodea al organismo que aprende. Tiene así el aprendizaje una condición rigurosamente adaptativa, por que su resultado es siempre un conjunto de mejores líneas de comportamiento ajustadas a nuevas exigencias ambientales”.

La finalidad del aprendizaje es dar a los niños conocimientos básicos para desempeñarse en el medio cultural; así la escuela primaria prepara a los niños con la lectura, la escritura y el cálculo para conducirse en su medio en el que una forma de comunicación es por escrito y los conocimientos aritméticos son indispensables. De igual forma la enseñanza de la historia, la geografía, las Ciencias Naturales, se requieren para lograr la conciencia del propio país y del mundo en el que se vive. La enseñanza va a habilitar a los jóvenes para actuar en un medio cultural y social ante el cual deben operar con ciertos bagajes teóricos.

“De manera que el aprendizaje es una transmisión de conocimientos sistemáticos y abreviados, que se apoya principalmente en el lenguaje y por lo tanto, moviliza sobre todo procesos racionales y cognitivos, pero de todos modos su resultado es una modificación del comportamiento y ésta modificación es adaptativa porque está determinada por las peculiaridades ambientales, sociales, técnicas, culturales que rodean al educando”. Azcoaga et al (1991).

DISPOSITIVOS BÁSICOS DEL APRENDIZAJE

Para que el proceso de aprendizaje tenga lugar es indispensable la intervención de un conjunto de actividades neurofisiológicas en los sectores superiores del Sistema Nervioso Central.

La normalidad de estas actividades es indispensable para que tengan lugar los procesos de aprendizaje. Estas actividades neurofisiológicas se denominan dispositivos básicos del aprendizaje, y son los siguientes:

MOTIVACIÓN: “Es la tendencia favorable del organismo hacia ciertas metas. En los animales, estas metas son referentes a la satisfacción de necesidades básicas para el mantenimiento de la especie: alimentación, defensa, reproducción y otras. En el ser humano los procesos de aprendizaje requieren de motivaciones más elaboradas, algunas de las cuales son resultado de procesos de aprendizaje anteriores.

“La motivación ha sido definida como el conjunto de condiciones que hacen posible el aprendizaje, es más, que lo hacen necesario”. Azcoaga, et al (1991).

Azcoaga (1979) de acuerdo con Pavlov, “le parece adecuado identificar la motivación con el estado de excitabilidad óptima para iniciar un condicionamiento, como una de las condiciones del sistema nervioso central que hacen posible comenzar un proceso de aprendizaje”.

ATENCIÓN FÁSICA Y TÓNICA: Se han distinguido dos tipos de atención: uno brusco y de breve duración; otro, sostenido. El primero se denomina fásica y el segundo tónica.

“La atención es un proceso selectivo del sistema nervioso central, por el que ciertos estímulos llegan a la corteza cerebral. La atención fásica está expresada por Pavlov como el reflejo de orientación e investigación, es algo que se produce independientemente de un estado de conciencia. En términos fisiológicos el estado de conciencia está determinado por el tronco encefálico, es decir la relación que hay desde el tronco encefálico hacia toda la corteza.

Las experiencias de Pavlov sobre el trabajo con perros a los que les había extirpado toda la corteza cerebral, le permitieron observar que el reflejo de orientación e investigación no se extinguía, es decir que si había 30 veces un estímulo que se provocaba (presentaba), las 30 veces tenía el reflejo de orientación e investigación, de eso sacó dos conclusiones: primero que las subcorticales y la inhibición dependían de la corteza cerebral. Y efectivamente la atención fásica depende de este mecanismo, pero además se sabe que el estado de alerta o de vigilia cortical se expresa electroencefalográficamente por una desincronización”. (Azcoaga, 2000).

La atención tónica depende de la corteza cerebral y se mantiene porque hay un interés del sujeto en determinados acontecimientos. El interés en éste caso es el resultado de un trabajo integrado de la corteza cerebral.

Permanentemente el organismo está bombardeado por una enormidad de estímulos del medio ambiente y del medio interno también, sin embargo, sólo algunos estímulos son canalizados y procesados y eso se debe simultáneamente a la atención tónica. Existe un funcionamiento activo excitatorio, que corresponde a la atención tónica, y además hay una inhibición de todos los demás estímulos que están llegando en este momento a la corteza cerebral.

HABITUACIÓN: “Ha de considerarse la habituación como actividad básica complementaria de la atención. Se trata de la capacidad del organismo de dejar de reaccionar con el reflejo de orientación-investigación a estímulos monótonos y repetidos”. Azcoaga et al. (1991).

“La habituación fue postulada como fenómeno de aprendizaje negativo por Hernández Peón en 1955. Hernández Peón (C.P. Azcoaga, 1979), experimentalmente verificó que cuando se utilizaban ciertos estímulos auditivos monótonos, los primeros determinaban los correspondientes potenciales provocados, pero a medida que el estímulo iba siendo repetido, la magnitud de estos potenciales provocados iba decreciendo hasta aplanarse.

Hernández Peón denominó a éste fenómeno habituación y lo consideró como un resultado directo de un bloqueo de los impulsos aferentes por acción de la sustancia reticular, con lo que interpretaba una acción de filtro a partir de esta zona con respecto de los estímulos que pudieran no ser completamente útiles". La definición de Azcoaga de la palabra habituación coincide con la de Hernández Peón.

MEMORIA: "Se considera a la memoria como otro agente básico de los procesos de aprendizaje. Se sabe que uno de los efectos moleculares de los procesos de aprendizaje es la modificación de las proteínas neuronales por la incidencia de estos procesos en el metabolismo de los ácidos nucleicos. Y justamente esta modificación de las proteínas neuronales es la condición de la retención de una nueva modalidad funcional del sistema nervioso; en suma es la condición de la memoria". Azcoaga et al. (1991).

FUNCIONES SUPERIORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR

"Se denominan funciones cerebrales superiores a las actividades fisiológicas de los sectores superiores del Sistema Nervioso Central que sustentan formas del comportamiento específicamente humanas.

Se llaman funciones cerebrales superiores a las Praxias, las Gnosias y al Lenguaje. La particularidad de las funciones superiores respecto del aprendizaje reside en que a la vez que son el sustento de determinados procesos de aprendizaje, también son el resultado de otros previos". Azcoaga et al. (1991).

APRENDIZAJE DE LAS PRAXIAS:

"Las praxias son procesos consolidados de aprendizaje que tienen como agente principal al analizador cinestésico-motor". Azcoaga et al. (1991).

En la organización de un movimiento participan diversos elementos del Sistema Nervioso Central, que llevan a la síntesis de esquemas o patrones de los movimientos.

En cualquier aprendizaje motor hay procesos de análisis y síntesis en las aferencias cinestésicas de los músculos, articulaciones y tendones que intervienen en la actividad motora. En los procesos de análisis y síntesis también intervienen otras aferencias tales como las visuales, auditivas, táctiles y otras. A los esquemas o patrones de los movimientos se les llama estereotipos.

"Las praxias son movimientos organizados, producto de procesos de aprendizaje previos, que tienden a un objetivo. Algunas de ellas son muy simples, como es el caso de la deglución, la succión, el guiño de un ojo, actividades con los labios como mostrar los dientes, y otras. Las hay muy complejas como enhebrar una aguja, bailar sobre la punta de los pies, trenzar, hacer nudos: lo que caracteriza a todas ellas es que han sido el producto de procesos de aprendizaje:

En el curso de estos procesos se han ido organizando estereotipos propioceptivo motores, a medida que las coincidencias de aferencias propioceptivas van siendo sintetizadas en el analizador propioceptivo motor. La reiteración y el reforzamiento hacen de ellos actividades funcionales consolidadas.

Parece conveniente recordar que cada músculo tiene su perfil funcional definido. Este perfil funcional está dado tanto por su papel en la dinámica de los movimientos como por su propia constitución.

Así, la proporción de huesos neuromusculares, la relación de inervación entre las neuronas motoras del asta anterior de la médula, la propia constitución de las fibras musculares (de contracción más rápida y menos rápida), etc., todos estos rasgos confieren a cada músculo una determinada fisonomía.

Lo que hay en común es la información propioceptiva que cada contracción muscular determina. Esta información propioceptiva al llegar a la corteza cerebral coincide con otras aferencias también propioceptivas o de otros orígenes. Esta coincidencia en el tiempo de llegada es la primera condición que hace posible la síntesis entre todas ellas. La síntesis de información propioceptiva correspondiente a la acción de músculos extensores, a la correlativa inhibición de flexores, tienden, a consolidarse mediante la reiteración. A su vez, la eficacia en el logro de una actividad motora constituye un reforzamiento para estabilizarla, para conservarla como tal. Se organizan así estereotipos propioceptivo motores. Por lo tanto bien puede decirse que los estereotipos propioceptivo motores son así como las unidades funcionales de las praxias.

El logro de praxias incluye la automatización de éstas puesto que ya son proceso de su organización. En muchos casos las praxias se identifican con los hábitos motores pero en otros los hábitos motores están constituidos por un conjunto de praxias organizadas en un sistema de mayor complejidad. Para el primer caso, las praxias de empuñar la cuchara o el tenedor llegan a ser un hábito motor, por ejemplo, mientras que la actividad motora que lleva a alguien a ejecutar un instrumento musical, si bien es también un hábito (en el sentido de una actividad motora sistematizada), está integrada por muchas praxias individuales combinadas entre sí, en un comportamiento motor". Azcoaga et al. (1991).

Para el aprendizaje pedagógico son importantes y necesarias las praxias manuales ya que son básicas para el aprendizaje de la escritura. A parte de las manuales, en la escuela se utilizan otro tipo de praxias - corporales, de los miembros inferiores, etc. -. Como se puede observar en la vida del niño, ya sea en la escuela o fuera de ella se fomentan otro tipo de praxias que después son incorporadas al ámbito pedagógico.

APRENDIZAJE DE LAS GNOSIAS

"La facultad del reconocimiento sensorio-perceptivo resulta de la adquisición previa de esquemas sensorio-perceptivos, a los que también se les llama estereotipos, que resultan de la actividad analítico-sintética de diversos analizadores. En general, uno, dos o más analizadores constituyen los protagonistas principales de determinadas gnosias.

El analizador auditivo es el factor principal en la organización de las gnosias auditivas, el analizador táctil de las táctiles y así sucesivamente. En otros casos varios analizadores intervienen en la constitución de gnosias complejas. Tal es el caso del esquema corporal, gnosias visuoespaciotemporales y otras.

Las gnosias son el resultado de procesos de aprendizaje en los que intervienen los diferentes analizadores. Se adquiere una gnosia cuando se logra la capacidad de reconocimiento sensorceptivo respecto de hechos externos al individuo.

Al igual que en las praxias, se distinguen gnosias simples y complejas. Entre las primeras se pueden considerar algunas gnosias táctiles, como la diferenciación entre duro y blando, áspero y suave; gnosias auditivas, como la diferenciación y el reconocimiento de ruidos.

Entre las complejas se encuentran las que incluyen la actividad de varios analizadores, como las gnosias visuoespaciales, las discriminaciones auditivas de ritmos y melodías y otras, como las visuotémporo - espaciales. Es probable que una de las gnosias más complejas sea el esquema corporal. Azcoaga et al. (1991).

Las gnosias que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura son las visuoespaciales. En ellas interviene la sensorpercepción de la retina y la actividad muscular. Cada vez que miramos, los músculos de ambos ojos se ponen en marcha, ésta actividad muscular envía sus mensajes propioceptivos a la corteza cerebral.

Es importante hacer notar el aporte de todos los músculos en la elaboración de las gnosias visuoespaciales. En la actividad fisiológica normal las praxias y las gnosias son inseparables.

“Es preciso recordar que el sector cortical de cada analizador cumple funciones de análisis y de síntesis. Y esa actividad analítico - sintética no tiene lugar sólo en el territorio de cada analizador sino que involucra la participación de varios de ellos en conjunto.

El resultado de esa actividad analítico - sintética es la consolidación de estereotipos que, son de distinta naturaleza, pero en todos los casos responden a la reiteración y al reforzamiento, aspectos ambos que desembocan en la consolidación. En el curso del proceso de aprendizaje que da como resultado la consolidación de los estereotipos hay errores, inconsecuencias, vacilaciones, que tienen el más alto interés puesto que reflejan la marcha de las etapas intermedias del proceso de aprendizaje.

Pero no solo se desprende de ahí su interés sino del hecho, corrientemente observado en patología, de que estos errores, vacilaciones e inconsecuencias se prolongan en el tiempo haciéndose, por así decirlo, crónicos. Así es como la patología viene a ser una distorsión de los procesos fisiológicos del aprendizaje, puesto que los procesos fisiopatológicos reproducen con una estabilidad anormal lo que no son sino pasos fugaces en el periodo de consolidación de un proceso determinado del aprendizaje.

Cada estereotipo, una vez consolidado, actúa como una unidad para la elaboración de síntesis más complejas. Esto se ve muy claramente tanto en el proceso de aprendizaje de la escritura como en el de la lectura". Azcoaga et al. (1991).

La actividad fisiológica no se puede observar de manera directa, lo que se observa es el comportamiento y a partir de él se pueden establecer correlaciones entre la actividad fisiológica y la conducta de un individuo. Lo que se observa es un desarrollo psicológico progresivo de praxias y gnosias y la integración de unas con otras en cada etapa del desarrollo del niño.

"El exámen de la integración de gnosias y praxias comprueba la necesidad de revisar al mismo tiempo el desarrollo neurofisiológico y el psicológico. Con el estudio del primero, se comprende la organización de gnosias y praxias por medio de la actividad analítico-sintética de los analizadores.

Con el estudio del desarrollo psicológico, se muestra como las actividades práxicas y gnósicas se integran en organizaciones de sucesiva complejidad durante las actividades sensoriomotoras al principio, después en el periodo preoperatorio y más tarde en el operatorio.

Tales actividades gnosicopráxicas constituyen aspectos muy importantes sobre los que se van agregando los aspectos figurativos y operatorio, que desemboca en la organización de estructuras complejas: las operaciones.

En el curso de éste desarrollo se advierte la organización y el desenvolvimiento del pensamiento y con él la adquisición de nociones tales como las de espacio, tiempo, causalidad y otras, que originadas en la lógica de las operaciones concretas podrán tomar cuerpo en el pensamiento formal.

Las gnosias se refieren a una cantidad grande de aspectos correspondientes a la sensorpercepción, y algunas de ellas tienen carácter complejo, es decir, abarcan también actividades motoras. Del mismo modo que las praxias, que se reconocieron consecutivamente a su descomposición, una comprensión acabada de lo que son las gnosias ha sido posterior a su investigación en el campo de la neurología, por la pérdida de la capacidad de reconocimiento de determinadas estructuras sensorperceptivas que habían sido adquiridas por el individuo". Azcoaga et al. (1991).

APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

Si se hiciera una comparación entre la comunicación humana y la comunicación animal se vería que en esta última la mayoría de los recursos comunicativos son resultado de actividades innatas muy poco influidas por procesos de aprendizaje.

En la comunicación humana, la situación es diferente. Desde las primeras etapas del desarrollo del niño empiezan a participar los procesos de aprendizaje en la adquisición del lenguaje.

Para Azcoaga et al. (1991) “el aprendizaje del lenguaje lleva también a la organización de estereotipos motores verbales que son el fundamento fisiológico de la elocución del lenguaje y a la organización de estereotipos verbales que son de la comprensión. Sus respectivos analizadores son el cinestésico motor verbal y el verbal.

Así mismo, es importante encarar el tratamiento de los procesos de aprendizaje y sus alteraciones sin tomar en cuenta las etapas por las que pasa el desarrollo del lenguaje infantil, que tanto tiene que ver con otros aspectos evolutivos de su personalidad y en especial, con su desempeño en el aprendizaje pedagógico”.

Las etapas ontogénicas en la adquisición del lenguaje basándonos en Azcoaga, Derman e Iglesias (1991) comprenden tres estadios de la comunicación: uno de ellos es prelingüístico y los otros dos lingüísticos.

El primer estadio de la comunicación prelingüística se extiende aproximadamente hasta el año de edad y comprende todas las etapas preparatorias para la adquisición del lenguaje: dos periodos sucesivos del juego vocal (propioceptivo y propioceptivo-auditivo, respectivamente) y la progresión en la comprensión del lenguaje. Son las etapas de adquisición de los estereotipos fonemáticos y su paso a los estereotipos motores verbales y de adquisición de los estereotipos verbales. En la locución se adquieren los principales fonemas y la melodía prosódica. En el aspecto psicológico este estadio se caracteriza por la adquisición de más y más complejos esquemas sensoriomotores.

El segundo estadio -lingüístico- abarca hasta los cinco años aproximadamente. En el aspecto neurofisiológico lo que caracteriza a esta etapa es la adquisición progresiva de estereotipos motores verbales.

También aumenta la adquisición de estereotipos verbales que amplían la capacidad de comprensión del lenguaje. Se incorporan más fonemas y se ajusta la prosodia a la de los adultos. Así mismo, hay un aumento en la adquisición de sistemas gramaticales.

En el aspecto gramatical sintáctico, se pasa del monosílabo intencional, dotado de ciertas inflexiones acentuales y acompañado de la gesticulación adecuada, a la palabra aislada o palabra frase.

En este nivel la palabra tiene siempre una función sustantiva y designa algo. También en este caso la mímica y los diversos cambios prosódicos, además del contexto situacional, ayudan a la claridad de la comunicación.

El nivel gramatical sintáctico subsiguiente es el de dos palabras, en las que una de ellas se denomina pivote y la otra abierta. La palabra pivote es funcionalmente un instrumento más

permanente en el habla infantil mientras que sucesivas palabras abiertas, van intercambiándose.

Este nivel va aumentando en complejidad y gradualmente se adquieren pivotes de primero, segundo y más ordenes, del mismo modo que se amplía considerablemente la cantidad de palabras abiertas. Cada una de estas complicaciones de las gramáticas del niño se hace con la incorporación de nuevas funciones de la frase, incluyendo artículos, preposiciones, declinaciones de número y tiempos verbales, etc.

Es inherente a esa progresión en la sintaxis la correlativa progresión en los aspectos semánticos, pues todo el avance que el niño hace a la incorporación de nuevas funciones en la frase es concomitante con la adquisición de nuevos significados que no dependen sólo de palabras aisladas sino de la ubicación de ellas en el discurso, en el contexto y la flexibilidad de las formas de pensamiento que se fusionan con los mencionados significados. La ampliación de los aspectos gramaticales semióticos se aprecia en el mismo discurso infantil del que, una parte - él monologo del juego- constituye el material que se irá interiorizando en el curso de esta etapa y aún más allá de ella hasta constituir el lenguaje interno o la parte discursiva del pensamiento.

El segundo nivel lingüístico en el tercer estadio de comunicación se extiende aproximadamente de los cinco a los doce años.

Este nivel se caracteriza por una ampliación cuantitativa y cualitativa de los aspectos gramaticales sintáctico y semántico que ya dependen de las exigencias del ambiente lingüístico que rodea al niño. Culmina el niño normal este nivel con la interiorización del lenguaje.

El pasaje de los procesos cognitivos al segundo sistema de señales crea en los niños nuevas y más importantes condiciones para sus relaciones culturales y sociales.

De los siete a los doce años, aproximadamente, el ámbito lingüístico sigue ampliándose cuantitativa y cualitativamente en los aspectos sintáctico y semántico. Los estadios antes mencionados van desplegándose insensiblemente uno tras otro y sólo pueden ser desglosados o bien por la patología o bien por un análisis expositivo que divorcia uno del otro. Lo cierto es que cada una de estas etapas va engendrando a la subsiguiente y esto es visible por la aparición de acontecimientos aislados, que caracterizan al periodo posterior”.

DIAGNOSTICO DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Azcoaga et al. (1991) “insiste en que su método es fisiopatológico y considera determinante analizar la actividad cerebral misma tanto para comprender la naturaleza de los trastornos de aprendizaje como para planificar su corrección. Considera que la actividad normal tiene un sustento fisiológico en los procesos dinámicos de la actividad nerviosa superior, que por medio de la actividad analítica sintética que le es propia organiza sucesivamente formas mas y mas complejas de síntesis corticales y que, en definitiva, constituye el nivel puramente fisiológico de todos los procesos de aprendizaje.

Cuando esta actividad dinámica se distorsiona, los procesos normales son sustituidos por procesos alterados que igualmente mantienen su fluidez y movilidad pero que dan lugar, ahora, a manifestaciones anormales.

Se puede decir que los procesos normales de la actividad nerviosa superior son sustituidos por procesos anormales y que el curso normal del aprendizaje se expresa como alteraciones del aprendizaje”.

Diversas causas pueden dar lugar a estas alteraciones de la neurodinámia normal. Por ejemplo, cuando los procedimientos seleccionados para la enseñanza no son compatibles con las características funcionales de los niños; o cuando existe una base emocional que altera esa neurodinámia.

Azcoaga et al. (1991) al referirse a las alteraciones en el aprendizaje infantil enfatiza la necesidad de definir desde un criterio evolutivo dos conceptos: retardo y secuela.

“Se utiliza la palabra retardo cuando las dificultades aparecen en los primeros años escolares y se superan en el curso mismo del aprendizaje, con o sin ayuda de métodos pedagógicos correctivos especiales.

La denominación de secuela esta reservada para aquellas dificultades que, aunque muy atenuadas, pueden perdurar en la lectoescritura durante todo el ciclo escolar y post escolar, pese a la imposición de métodos pedagógicos correctivos.

Las dificultades escolares pueden arrancar de diversos factores: problemas lingüísticos, gnosicopraxicos, pedagógicos, psicosociales, socioeconómicos y culturales. De estas consideraciones nacen las siguientes nomenclaturas:

- Retardo de la lectoescritura (y del cálculo y las nociones matemáticas) por secuela de retardo Afásico
- ✦ Retardo de la lectoescritura por secuela de retardo anártrico
- Retardo de la lectoescritura (y del cálculo) por retardo gnosicopráxico.

Estas patogenias pueden aparecer combinadas entre sí. En ese caso, en la denominación compuesta (Afásico - gnosicopráxico, afásico- anártrico, etc.) se da el primer termino a la patogenia dominante”.

ALTERACIONES GNOSICOPRAXICAS

“El aprendizaje pedagógico normal es posible cuando hay una intervención equilibrada de los dispositivos básicos del aprendizaje, de la actividad nerviosa superior, de los aspectos afectivo emocionales y de las funciones cerebrales superiores. Sin embargo, no todas las funciones cerebrales superiores intervienen del mismo modo en el aprendizaje pedagógico. Son necesarias todas las funciones del lenguaje pero no se requiere, por ejemplo, la participación de

las gnosias gustativas, olfatorias y otras (pese a que son el resultado del aprendizaje fisiológico, respectivamente, en los años preescolares). Tampoco son mayormente necesarias las praxias de la mímica facial o algunas praxias de los miembros inferiores (aunque también han sido aprendidas con anterioridad al ingreso a la escuela, en todos los niños normales). En cambio si son indispensables ciertas gnosias y ciertas praxias: las que van a ser utilizadas en los procesos de aprendizaje pedagógico. Tales son los casos de las gnosias visuoespaciales y temporoespaciales y de las praxias manuales.

Cualquier individuo puede seguir el aprendizaje de gnosias visuoespaciales y temporoespaciales a lo largo de su vida, así como puede incorporar por aprendizaje praxias manuales cada vez mas elaboradas. Si un niño no ha logrado en el momento de su ingreso a la escuela el nivel funcional adecuado de los respectivos analizadores, esta posibilidad aún queda abierta y de hecho tiene perspectivas de superar esas limitaciones por tratamiento adecuado en el curso mismo del aprendizaje escolar". Azcoaga et al. (1991).

Cuando se habla de alteraciones gnosicopráxicas, se habla de una relación entre funciones cerebrales superiores distintas. Esta relación también se da en los planos psicológico y pedagógico. Sin embargo, es muy frecuente en la práctica clínica que se observe un predominio más marcado de alguna de estas funciones superiores. Así es como encontramos patologías predominantemente práxicas o gnósicas; "es decir, con una participación más acentuada de la actividad motora manual, que engendrará sobre todo disgrafía o una participación más notoria en el reconocimiento visuoespacial, que dará lugar especialmente a problemas de aprendizaje de la lectura y disortografía". Azcoaga et al (1991).

Con relación a lo anterior, Azcoaga menciona que algunos niños presentan perturbadas las praxias constructivas, con actividad en las tres dimensiones del espacio (cubos, modelos con palitos, etc.), mientras que tienen ligeras o ninguna perturbación gráfica, es decir, bidimensional. En cambio otros niños tienen trastornos en la actividad gráfica (aprendizaje del dibujo y de la escritura) pero muy pocas o ninguna perturbación en los modelos espaciales.

Un tema muy relacionado con las praxias y las gnosias es el esquema corporal el cual es considerado la gnosia más compleja.

El esquema corporal se va elaborando desde la lactancia. Se ha escrito mucho acerca del descubrimiento que el lactante hace de su cuerpo: manos, pies, etc., todo esto va poco a poco ocupando un lugar en la conciencia del propio cuerpo.

En el esquema corporal también intervienen diversas sensoopercepciones: laberínticas, propioceptivas, táctiles, gustativas, visuales; "todas ellas van combinándose en síntesis cada vez más complejas y poco a poco más reveladoras de la estructura del cuerpo". Azcoaga et al. (1991). Posteriormente, en la época del garabato y de los primeros dibujos, se observa como avanza la capacidad de descripción del propio cuerpo.

También los componentes afectivos se integran a la noción de sí mismo y van a ser determinantes en la época de la adolescencia, ocasionando en algunos casos situaciones de crisis en las que la verificación de los rasgos propios provoca tensión o al contrario satisfacción.

“Las aferencias propioceptivas las correspondientes a la coordinación y regulación de los movimientos, en particular de los miembros superiores, constituyen un aspecto característico de la integración del esquema corporal del niño”. Azcoaga et al. (1991).

El niño con fallas en la integración de praxias, presenta dificultades para el aprendizaje motor y fallas en la integración del esquema corporal. Las dificultades en la actividad analítico sintética de los núcleos de los analizadores, también inciden en la formación de gnosias más simples y por lo tanto en la integración del esquema corporal.

RETARDO GNOSICOPRAXICO SIMPLE

La noción de retardo gnosicopráxico simple se ha extraído del concepto de retardo simple del lenguaje.

Se trata de los niños en los que el nivel de determinadas funciones gnosicopráxicas y lingüísticas no se alcanza según las pautas cronológicas esperadas.

“Los niños que presentan retardo gnosicopráxico simple no han logrado a determinada edad el nivel funcional de las gnosias visuoespaciales, temporoespaciales y las praxias manuales, pero no presentan patología y alcanzan esos niveles algo más tarde que los niños normales”. Azcoaga et al. (1991).

Como en general estas alteraciones se manifiestan en las pruebas diagnósticas, se considerará en primer lugar, aquellas que investigan las actividades constructivas. Se consideran alteraciones gnosicopráxicas simples las rotaciones en los modelos geométricos (ordenamiento de modelos con cubos). Los niños conservan la forma general del modelo pero alteran la presentación. En los cubos que tienen diagonales que dividen sus caras en dos partes y cuando el modelo consiste en el ordenamiento en función de ellas, los niños revelan dificultades en la identificación de las diagonales.

Otra de las características es el procedimiento por medio de tanteos (ensayo y error) que se manifiesta tanto en las pruebas con cubos como en las que requieren actividades de encaje.

En las pruebas con rompecabezas el rendimiento varía en aquellos que contienen motivos figurativos.

En ellos los niños identifican la naturaleza del modelo aunque no aciertan a organizarlo de acuerdo a su exacta forma. Las dificultades son mayores en los modelos no figurativos.

En las pruebas que utilizan modelos con palitos se observan dificultades en la identificación de las diagonales y en la direccionalidad.

En las pruebas que utilizan la actividad gráfica pueden verse rotaciones del modelo, que es girado en diversos ángulos; distorsiones diversas en las formas de las figuras y omisión o adición de ángulos. También pueden aparecer fallas del denominado "análisis y síntesis" gráfico (integración para Koppitz) consistente en infracciones en las relaciones entre figuras.

Omisiones por parte del modelo y superposición de modelos o comprensión de estos, también son manifestaciones que suelen registrarse.

Las desviaciones de la oblicuidad y sobre todo de la direccionalidad - trazos de derecha a izquierda o círculos en contra de las agujas del reloj- son componentes frecuentes. También se registran perseveraciones.

La macrografía, la lentitud y la forma de empuñar el lápiz o el instrumento son igualmente aspectos significativos para la calificación del retardo simple.

"Los trastornos gráficos, claramente práxicos, consisten en la sustitución de la recta por una línea ondulada y vacilante, la sustitución de curvas por ángulos, el dibujo de circulitos o rayas en lugar de puntos, dificultades de análisis y síntesis entre dos figuras, omisión y adición de ángulos, borrado y corrección o repaso de la línea y también segundo y tercer intento de reproducción.

A menudo estos trastornos también son indicadores de alteraciones afectivo emocionales. Los niños con retardo simple gnoscopráxico se presentan ante el observador como niños normales de menor edad que no han alcanzado aun la destreza que es común a sus años". Azcoaga et al. (1991).

RETARDO GNOSICOPRAXICO PATOLÓGICO

"A diferencia del grupo anterior éstos niños presentan manifestaciones que no se registran a una edad menor. En las actividades constructivas se observa el procedimiento de ensayo y error pero con vacilaciones y lentitud más ostensibles que en el grupo anterior. Hay fenómenos de adhesión al modelo y dificultades evidentes en actividades como el enhebrado y los juegos de encaje. En ambas los niños describen y explican pero no pueden lograr la ejecución de la tarea propuesta". Azcoaga et al. (1991).

En las actividades gráficas se advierte la sustitución de puntos por circulitos, adición de ángulos, rotación de la recta de puntos y la agrupación de dos filas de tres.

Las alteraciones gnósicas temporoespaciales también se manifiestan en las secuencias de figuras en la actividad gráfica, en tareas tales como las de enhebrado y en la constructiva.

"No es infrecuente que en los retardos agnósico-apráticos haya, como acompañantes, alteraciones de los dispositivos básicos, en particular, de la atención y de aspectos selectivos de la memoria". Azcoaga et al. (1991).

ETIOLOGÍA DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

- **Silver y Hagin (1990)** (C.P. Acle y Olmos, 1998) proponen dos grupos de factores causales de los problemas de aprendizaje:

- GRUPO I: EXTRINSECOS

Los factores extrínsecos son aquellos que están fuera del niño, pero que actúan sobre él. Entre ellos se encuentran:

a) **Deprivación económica y social.** En este caso se tiene a niños en situación de pobreza, por lo que no se les ofrece una adecuada estimulación durante los primeros años de su vida. Se sabe además, que la falta de estimulación temprana y los efectos de una severa desnutrición no son factores independientes, existen niños en los que ambos aspectos operan al mismo tiempo. (Kirk y Gallagher; 1989, Scott y Carran, 1985) (C.P. Acle y Olmos, 1998).

b) **Diferencias de lenguaje.** Las diferencias de lenguaje ocurren cuando la lengua dominante en el hogar difiere de la que es utilizada para el aprendizaje en la escuela. (Tabouret-Keller 1998) (C.P. Acle y Olmos, 1998).

c) **Prioridad inadecuada e inapropiada de educación.** ¿Cuál es el proyecto de escuela que se tiene?. ¿Existe concordancia entre el proyecto de escuela que tienen los padres, maestros y la organización escolar misma?.

d) **Barreras emocionales para el aprendizaje.** Se puede mencionar la falta de motivación, la ansiedad, la depresión, conductas inadecuadas, agresión, uso de drogas, etc.

- GRUPO II: INTRÍNSECOS.

Los factores intrínsecos son aquellos que están ligados a la constitución biológica del niño y que se expresan en una disfunción del sistema nervioso central, ellos pueden deberse a premadurez, asfixia al nacer o a cualquiera de las múltiples razones por las que se presentan los defectos estructurales o fisiológicos del sistema nervioso central.

a) **Lagunas maduracionales.** Aquí se encuentran las incapacidades específicas de lenguaje y el síndrome de hiperactividad y atención deficitaria.

b) **Defectos orgánicos del sistema nervioso central.** El cerebro es el centro de control de todo el cuerpo. Cuando algo va mal en él, algo pasa en cualquiera o en todas las funciones del organismo, físicas, emocionales y mentales. (Kirk y Gallagher, 1989) (C.P. Acle y Olmos, 1998).

c) **Síndrome de Tourette.** Es un desorden del movimiento que empieza con la aparición de uno o múltiples tics. Los síntomas son movimientos involuntarios, rápidos y repetitivos en cara, labios, brazos y tronco. (Goodwin, 1989) (C.P. Acle y Olmos, 1998).

d) Autismo. Consiste en la falta de respuesta ante los demás, con un deterioro significativo en las habilidades de comunicación. (DSM-III, 1984) (C.P. Acle y Olmos, 1998).

e) Inmadurez cognitiva generalizada de causa desconocida.

f) Factores bioquímicos. Existen muchos niños que no manifiestan ni problemas genéticos o físicos ni ambientales, formulándose entonces la hipótesis de un desequilibrio bioquímico desconocido. (Kirk y Gallagher, 1989) (C.P. Acle y Olmos, 1998).

Para Myers y Hammill (1991), “las dificultades específicas en el aprendizaje son causadas primordialmente por alguna alteración en el Sistema Nervioso Central. Este sistema se compone del cerebro y de la médula espinal y sirve como conmutador, regulando los impulsos entrantes y salientes e interconectando las asociaciones neuronales. Puesto que este sistema opera como un procesador de información, cualquier desempeño inferior en sus procesos puede inhibir o retardar seriamente la capacidad que un niño tenga para aprender o responder”.

Sin embargo, no descartan que hay niños que manifiestan dificultades en el aprendizaje como producto de influencias ambientales. Dos de los factores ambientales, que influyen fuertemente en la capacidad del niño para aprender, son la falta de experiencia temprana y el desajuste emocional.

FALTA DE EXPERIENCIA TEMPRANA: “El modo de crianza produce un efecto permanente en la conducta ya en la madurez, de manera particular en lo que se refiere a la conducta inteligente”. (Hebb, 1958) (C.P. Myers y Hammill, 1991).

Ejemplo de esto lo proporciona Frantz (1965) (C.P. Myers y Hammill, 1991), quien estudió los efectos de la experiencia visual sobre el desarrollo perceptivo. Se estudió la conducta de monos rhesus que se mantuvieron en oscuridad durante diversos periodos, y se llegó a la conclusión de que los monos que habían sido criados en la oscuridad, eran inferiores a los menos privados en cuanto a experiencias visuales no aprendidas y al aprendizaje posterior. En la mayoría de los monos, una vez que por fin se les proporcionó la experiencia visual no hubo los efectos evolutivos esperados. Además de ese perjuicio en el aprendizaje visual, Frantz postuló otros posibles efectos dañinos debidos a la temprana privación visual, entre los que estarían: problemas derivados de la imposibilidad de pasar un periodo crítico y deterioro neural. Al extrapolar sus hallazgos a niños, Frantz ha indicado que: “la percepción precede a la acción y es necesaria la experiencia perceptiva temprana para el desarrollo de un comportamiento coordinado y visualmente dirigido. La perfección de la coordinación sensomotora aumentará a su vez la eficiencia de los procesos perceptivos.”

EFFECTO DE LA PERTURBACIÓN EMOCIONAL: “Los niños que padecen problemas emocionales también tienden a mostrar deficiencias en la percepción, el habla y el desempeño académico; la relación causal es un postulado, más no un hecho demostrado.

Es lógico que los niños perturbados sean hostiles, procedan sin motivación, se muestren retraídos, no cooperen o se comporten agresivamente, y que por lo tanto rindan mal en la escuela”. (Myers y Hammill, 1991).

Mercer (1991), otro autor que ha escrito acerca de los problemas en el aprendizaje establece que existen cuatro etiologías médicas predominantes en las dificultades del aprendizaje: Trauma adquirido o daño al Sistema Nervioso Central; Influencias hereditarias o genéticas; Anormalidades bioquímicas e Influencias ambientales.

TRAUMA ADQUIRIDO O DAÑO AL SISTEMA NERVIOSO CENTRAL: El daño al sistema nervioso central, originado fuera del individuo y que tiene como consecuencia trastornos en el aprendizaje, se denomina trauma adquirido. El daño al sistema nervioso central puede producirse durante la gestación, el parto o después del nacimiento. Se ha demostrado que varios traumas pre, peri y post natales están relacionados con los problemas de aprendizaje.

Causas prenatales: Las complicaciones durante el embarazo se ha demostrado que están unidas a los problemas de aprendizaje. Entre las más relevantes, se cuenta la ingesta de alcohol y medicinas.

Causas perinatales: Los sucesos que afectan al niño durante el nacimiento se conocen como traumas perinatales. En este grupo se encuentran la prematuridad, la anoxia, el parto prolongado y el daño producido por instrumental quirúrgico (fórceps).

Causas postnatales: Entre los accidentes y enfermedades posteriores al nacimiento que pueden desembocar en daño cerebral o en futuros problemas de aprendizaje se incluyen los ataques, fiebres altas, encefalitis, meningitis y golpes en la cabeza.

INFLUENCIAS GENÉTICO HEREDITARIAS: Algunos investigadores han analizado la relación entre la genética y las dificultades del aprendizaje. Hallgren (1950) (C.P. Mercer, 1991) estudió 276 individuos disléxicos y sus familias. La persistencia de los problemas lectores y de lenguaje entre los parientes lo condujo a la conclusión de que los problemas de aprendizaje son hereditarios. Critchly (1970) (C.P. Mercer, 1991) revisó los estudios sobre genética y dificultades en la lectura y estuvo de acuerdo.

Aunque existe evidencia que apoya las influencias genéticas como base etiológica en las dificultades del aprendizaje, el alcance de dicha relación permanece poco clara.

ANOMALIDADES BIOQUÍMICAS: Debido a que algunos estudiantes con problemas de aprendizaje no han sido diagnosticados como pacientes neurológicos y tampoco tienen una historia familiar que presente problemas de aprendizaje, se ha hecho una hipótesis de que el factor causal podrían ser algunas anomalías bioquímicas. Desequilibrios en los neurotransmisores (serotonina, dopamina, norepinefrina, acetilcolina) se asume que pueden ser responsables de causar dificultades en la transmisión de impulsos neuronales y, consecuentemente, de provocar problema de aprendizaje y conducta.

Otras áreas de investigación, relacionada con la bioquímica tratan las deficiencias metabólicas. Cott (1971) (C.P. Mercer, 1991), presenta la hipótesis de que el cuerpo, a veces, es incapaz de metabolizar algunas vitaminas lo que da por resultado desequilibrios químicos en el cerebro que, a su vez, debilitan la eficacia en el aprendizaje.

INFLUENCIAS AMBIENTALES: Las influencias ambientales se caracterizan por una perturbación en los procesos de aprendizaje, que se deben a la exposición a sustancias encontradas en el ambiente. La exposición al plomo y las reacciones alérgicas a ciertas sustancias de la dieta son problemas ambientales que también se han considerado.

Por su parte, **Erskine (2000)** afirma que la etiología de los problemas de aprendizaje se deriva de alguno de los tres factores siguientes: anatómicos, emocionales o de experiencias.

En el factor anatómico, una parte del sistema nervioso central se ha desarrollado de manera incompleta o ha sido destruida; esto puede deberse a causas de tipo genético o condiciones prenatales tóxicas e infecciones en la sangre de la madre o el niño. También se pueden incluir algún problema en el nacimiento o falta de oxígeno al niño.

Como resultado de lo anterior, algunas partes del sistema nervioso central son destruidas o fallan al desarrollarse.

“En los cerebros dañados de estos niños, habrá interferencias o trastornos en las actividades en las que esté envuelto el sistema nervioso central. El efecto es un trastorno en los patrones neurológicos de conducta que dan como resultado una desorganización y falta de integración de actividades. Este trastorno complicará muchos tipos de actividades que requieren respuestas coordinadas de diferentes partes del sistema nervioso central a la vez.

El mismo Erskine agrega que la interferencia en los patrones de conducta, es causada por neuronas dañadas que están incapacitadas para recibir o mandar impulsos. Por lo tanto, las neuronas adyacentes no son estimuladas y el efecto se extiende”. (Erskine, 2000).

Otro factor que puede originar dificultades en el aprendizaje son los problemas emocionales. Las experiencias emocionales intensas, pueden causar alteraciones en el comportamiento, pero no siempre producen un problema en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, cuando las experiencias emocionales son intensas y se prolongan por un periodo largo de tiempo, sí pueden producir problemas de aprendizaje.

“El efecto que producen los disturbios emocionales por periodos largos de tiempo, es que ocurren cambios en el sistema nervioso central para poder aliviar la tensión. El organismo humano se adapta y libera la tensión, pero el resultado es que el sistema nervioso central ya no vuelve a funcionar normalmente lo que lleva a problemas de aprendizaje”. (Erskine, 2000).

La siguiente causa relacionada con los problemas de aprendizaje es la falta de experiencias en la primera infancia. Cuando las experiencias necesarias para el aprendizaje no han estado al alcance del niño en su medio ambiente, el niño no se desarrolla plenamente.

“Las privaciones en la infancia en todas las áreas de la vida de un niño producen una alteración general en la calidad del aprendizaje. Esta carencia general de experiencias produce una baja general en las funciones intelectuales”. (Erskine, 2000).

CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Para poder identificar a un niño con la condición de "problemas de aprendizaje", es necesario que se cubran dos criterios, que de acuerdo a (Gearheart, 1987), son:

1. Retardo académico, entendido como el desfase negativo entre el rendimiento académico del niño y, el grado escolar que cursa o el desempeño esperado para su edad cronológica y

2. Discrepancia entre potencial y ejecución. El niño muestra una discordancia entre su capacidad intelectual suficiente y el desempeño inferior en una o más de las siguientes áreas:

- a. Expresión oral
- b. Comprensión auditiva
- c. Expresión escrita
- d. Lectura oral
- e. Comprensión de la lectura
- f. Cálculo matemático
- g. Razonamiento matemático

Además del retardo académico y la discrepancia negativa, los niños con problemas de aprendizaje presentan varias características, cuya ocurrencia es mayor en ellos que en el resto de la población, estas son de acuerdo a Myers y Hammill (1991) las siguientes:

Las características que se observan en niños que tienen dificultades específicas en el aprendizaje se pueden dividir de manera arbitraria al menos en seis categorías, entre las que se incluyen: Trastornos de la actividad motora; Emotividad; Percepción; Simbolización; Atención y Memoria.

TRASTORNOS EN LA ACTIVIDAD MOTORA: Se suelen citar cuatro perturbaciones de la actividad motora: hiperactividad, hipoactividad, falta de coordinación y perseverancia.

Hiperactividad: "Es la movilidad excesiva. Los niños hiperactivos se describen como inquietos, con una actividad al azar y una conducta errática" (Cruickshank y Raus, 1966) (C.P. Myers y Hammill, 1991), éste término se aplica en general al niño que siempre está en movimiento, y que cuyo movimiento siempre está acelerado.

Hipoactividad: "Se emplea este término para describir a aquel niño que tiene una actividad motora insuficiente y que puede considerarse el caso opuesto a la hiperactividad.

Falta de coordinación: La torpeza física y la falta de integración motora son dos signos de falta de coordinación; se advierte también en la conducta de muchos niños con dificultades en el aprendizaje. Los niños que experimentan dificultades en el dominio de las habilidades escolares, a menudo:

- a. Se desempeñan mal en actividades que requieren mucha coordinación motora como corre, agarrar pelotas, etc.
- b. Al andar parecen tener piernas rígidas o duras
- c. No se desempeñan bien en actividades como escribir, dibujar y otras que requieren buena integración motora.
- d. Parecen experimentar dificultades en el equilibrio, lo demuestran con frecuentes caídas, tropezones y torpeza en general”.

Perseverancia: “Se puede definir como la continuación automática y a menudo involuntaria de un comportamiento, y se observa casi en cualquier conducta expresiva (motora) como el habla, la escritura, la lectura, el dibujo y al señalar”. (Tansley y Guilford, 1960)(C.P. Myers, y Hammill, 1991).

TRASTORNOS EN LA EMOTIVIDAD: Los problemas emocionales son una de las características que con más frecuencia se mencionan cuando se habla de dificultades escolares.

Myers y Hammill (1991) “brindan las siguientes razones para explicar la alta incidencia de dificultades emocionales en estos niños:

- a. Si un niño tiene trastornos motores, se prolongará su dependencia materna
- b. Los problemas de carácter perceptivo o intelectual que dificultan los intentos del niño por hacer un contacto bien logrado con el mundo, lo llevan a frustraciones, malas interpretaciones de la realidad y patrones de comportamientos bizarros.
- c. Los impulsos perturbados conducen a alteraciones en los actos resultantes.

Si bien, Hammill y Myers han dado explicaciones de por que los niños sufren problemas de carácter emotivo, “son los padres y lo maestros quienes proporcionan ejemplos específicos de la labilidad emocional vinculada con las alteraciones del aprendizaje”:

- a. Es inquieto y obediente, pero siempre está distraído y no sabe leer
- b. Esta tenso y nervioso; es difícil que mantenga la atención
- c. Tiene frecuentes manifestaciones temperamentales, a veces sin ninguna razón aparente
- d. A veces no logra concentrarse más que durante muy poco tiempo; pasa de una cosa a otra y se ocupa de todo, menos de lo suyo.
- e. No tiene control de sí mismo; no puede trabajar junto con los demás niños; constantemente los molesta; alborota la clase, y peor aún durante el recreo. (Clemente y Peters, 1967) (C.P. Myers y Hammill, 1991).

TRASTORNOS EN LA PERCEPCIÓN: Myklebust (1964) (C.P. Myers y Hammill, 1991), “define a las perturbaciones perceptuales como la incapacidad de identificar, discriminar e interpretar las sensaciones. Sin embargo, la percepción se refiere específicamente a aquellas operaciones cerebrales que exigen la interpretación y organización de los elementos físicos de los estímulos, más no los aspectos simbólicos. Las sensaciones ocurren cuando los estímulos ambientales activan a las células sensoriales receptoras, las cuales se encuentran dispersas en todo el cuerpo.

Los impulsos son interpretados en el cerebro como sensaciones auditivas, visuales, olfatorias, gustativas, cutáneas y vestibulares según su origen. Si bien la percepción cinestésica proporciona una conciencia sobre la posición de las diversas partes del cuerpo y permite un comportamiento motor coordinado, entonces la percepción vestibular proporciona información acerca de la ubicación y posición de todo el cuerpo en el espacio. Así, los trastorno perceptuales que sufre un niño se pueden describir conductualmente como mala descodificación visual, auditiva o cinestésica, etc.”.

TRASTORNOS EN LA SIMBOLIZACIÓN: “La simbolización es una de las formas superiores de la actividad mental y tiene que ver con el razonamiento concreto y abstracto. A ese nivel de operación, el cerebro integra la percepción y la memoria, así como otras asociaciones, generando procesos o cadenas de pensamiento que logran superar mucho los límites de determinado estímulo. Es posible dividir los procesos simbólicos receptivos (descodificación o desciframiento) y expresivos (codificación o cifrado). La actividad simbólica receptiva se puede dividir aun en subfunciones: receptivo-auditivas o receptivo-visuales, mientras que la actividad simbólica expresiva se puede dividir también en subfunciones: expresivo-orales y expresivo-motrices.

Cuando hay un desempeño subóptimo en esas cuatro categorías, es de suponer alguna dificultad en el aprendizaje.

Receptivo-Auditivo: Cuando hay un mal entendimiento de lo símbolos hablados.

Receptivo-Visual: Los niños que tienen problemas en esta subfunción no comprenden lo que leen y a veces tienen que leer en voz baja para sí mismos (ante de repetir en voz alta).

Expresivo-Vocal: Se trata de una dificultad en la formación del pensamiento al hablar y se manifiesta por circunlocuciones, falta de sintaxis y carencia de ideas con que expresarse.

Expresivo-Motora: Esta dificultad se refiere a la formulación de pensamiento por escrito, lo mismo que en otras comunicaciones no verbales tales como son los ademanes. Son frecuentes los errores de ortografía. Suelen omitir letras, invertirlas, transformarlas, etc.”. (Myers y Hammill, 1991).

TRASTORNOS EN LA ATENCIÓN: Los trastornos en la atención se pueden clasificar como atención insuficiente o excesiva.

Atención Insuficiente: Hay niños que son incapaces de apartar los estímulos extraños y superfluos; es decir, se sienten atraídos a todo estímulo, independientemente de su desempeño en la tarea que llevan a cabo. “Esto da origen a un problema de atención que recibe los nombres de distractibilidad, hiperconciencia o capacidad breve de atención”. (Myers y Hammill, 1991).

Atención Excesiva: Consiste en la fijación anormal de la atención en detalles triviales, mientras que se pasa por alto los aspectos esenciales.

TRASTORNOS EN LA MEMORIA: Smith y Smith (1966) (C.P. Myers y Hammill, 1991) "definieron a la memoria como el conjunto de respuestas de un tipo especializado, aunque integrado, que se podían usar apropiadamente dentro de un contexto de reglas específicas. La memoria es un proceso postulado y no algo directamente observable, por lo que hay que construir una hipótesis interpretando determinadas conductas humanas.

Entre los trastornos de la memoria está la dificultad de asimilar, almacenar y recuperar la información, y quizá tenga que ver con los procesos visuales, auditivos y otros implicados en el aprendizaje. Por lo tanto, se puede hablar de trastorno en la memoria visual, auditiva, etc."

Vergason (1968)(C.P. Myers y Hammill, 1991), "ha señalado que la memoria esta muy relacionada con fenómenos como la atención del niño; la mediación, es decir, el reconocimiento de semejanza y diferencias en el nuevo material o lo que ya se sabe; sobre el aprendizaje, o sea, la práctica en la que no se cometen errores, lo cual facilita la retención y la interferencia que es la mejor explicación del olvido.

Como a menudo ocurren deterioros en la memoria, que ocasionan fracasos escolares, deficiencias perceptuales, trastornos simbólicos y otras dificultades en el aprendizaje, son muchos los autores que hacen énfasis en la influencia que tiene la memoria en todo el ámbito del aprendizaje".

Como se puede observar, los problemas de aprendizaje son una alteración que involucra muchos aspectos de la vida de quien los padece. Cuando un niño tiene problemas para aprender no sólo se manifiesta en la escuela, también afecta su vida personal, social y familiar.

Los problemas de aprendizaje son considerados como una categoría de la educación especial y es una de las principales preocupaciones educativas en México.

La Secretaría de Educación Pública reporta que en el inicio de cursos 1998 - 1999 de 11,225 alumnos con necesidades educativas especiales por discapacidad por delegación política en los centros de atención múltiple, 1560 correspondieron a niños con problemas de aprendizaje, los restantes 9,665 se dividieron en seis discapacidades más:

6418	999	286	469	766	727	1560	11225
Def. Mental	Trast. de Audición	Trast. de Lenguaje	Trast. Visuales	Trast. Neuromotores	Prob. de Conducta	Problemas de Aprendizaje	Total

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

En los centros Psicopedagógicos acuden 1,880 niños con problemas de aprendizaje. En las unidades de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) de 26,388 niños; 16,601 reciben apoyo por alteraciones en el aprendizaje:

235	134	1032	55 Trast.	112	553	16601	26,388
Def. Mental	Test. de Audición	Trast. de Lenguaje	Visuales	Trast. Neuromotores	Prob. de Conducta	Prob. de Aprendizaje	Total

En materia de salud el Instituto Nacional de la Comunicación Humana "Andrés Bustamante Gurriá", atendió en el año 1999 un total de 5210 pacientes entre subsecuentes y primera vez.

De los 5210 pacientes atendidos 596 fueron diagnosticados con problemas de aprendizaje; 447 con alteración lectográfica gnosica práxica; 113 con alteración lectográfica afásica y 36 con alteración lectográfica anártrica.

Con estos datos se observa que los problemas de aprendizaje son un importante problema para la educación en México.

CAPÍTULO II
FACTORES DE DESARROLLO Y
ASPECTOS EMOCIONALES DE LOS
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

FACTORES GENERALES DE DESARROLLO

“De los seis a los once años es la etapa de la infancia o los años escolares: Sin perder los lazos próximos de seguridad a su hogar y su familia, el niño en este lapso explora y consolida su situación y expande el mundo social de sus compañeros. Los años escolares son tiempos de ajustes internos y externos; algunos niños realizan con facilidad estos ajustes, otros sufren en diversos grados por las demandas de este periodo”.(Angrilly y Helfat. 1994).

Los años escolares son tan fascinantes como cualquier otro periodo del ciclo de crecimiento; es tiempo para el desarrollo de habilidades académicas, adecuación en el mundo social fuera del hogar, obtención de una pauta factible de normas morales y desarrollo de identificación psicosexual positiva.

Un autor que ha investigado mucho acerca del desarrollo es sin duda Gesell de quien hablaremos a continuación. Gesell (1975) afirma que un niño va madurando conforme va creciendo. Esta madurez se manifiesta de diversas maneras: físicamente, en sus actividades, intereses, actitudes y emociones.

Un niño cuando es pequeño sólo ve un mundo: el suyo. Esto ya no sucede con un niño de 9 o 10 años. Poco a poco, conforme va creciendo, el niño empieza a fijarse más en lo que piensan los demás en una situación determinada y a lo que sienten a su respuesta en distintas circunstancias.

Con la madurez que el niño va adquiriendo con los años, es capaz de distinguir los estados de ánimo de los demás por medio de sus actitudes y por sus expresiones faciales, ésto le ayuda a saber como comportarse con otras personas.

Cuando un niño es pequeño, aparte de ver solo su mundo, también puede tener reacciones impetuosas y explosivas, pero conforme va creciendo, estas reacciones ceden, dando paso a lo que Gesell (1975) llama “consolidación interna”. Sin embargo, estas reacciones explosivas se siguen presentando cuando el niño va creciendo, pero ahora de forma variable,

La consolidación interna, incluye la fantasía reflexiva, con esta el niño llega a superar la impulsividad de los primeros años de su vida y hace adelantos en la sociedad y en la cultura en la que vive. El niño necesita sus momentos de reflexión, tanto como sus momentos de acción, es decir, necesita pensar y necesita actuar. El niño lleva a cabo su adaptación al medio ambiente mediante su vida interior, como mediante su conducta externa. Al ir creciendo va asimilando las experiencias y relaciona las nuevas con las antiguas.

Otro aspecto que el niño va adquiriendo conforme se va desarrollando y va creciendo, aparte de la conciencia de sí mismo, es la conciencia hacia los demás; “su sensibilidad frente a las actitudes de los demás aumenta considerablemente” (Gesell, 1975. Se profundizan sus reacciones personal-sociales. “En la casa como en la escuela, la conducta personal-social del niño revela una creciente conciencia tanto de sí mismo como de los demás” (Gesell, 1975).

El niño conforme crece es capaz de colocarse en el lugar de otra persona o mejor dicho "es capaz de incorporar a sí mismo la experiencia de otras personas" (Gesell, 1975). El pequeño absorbe impresiones de lo que ve, de lo que lee, de lo que oye, todo esto para elaborarlas en sus propios pensamientos y sentimientos y así reforzar su sentido de sí mismo.

A partir de los siete años el niño comienza a ser un verdadero miembro de su grupo familiar, esto implica que está listo para aceptar responsabilidades. Es capaz de establecer contactos positivos con su ambiente incluso con la gente mayor. "Es más rápido en sus reacciones, comprende mejor las reacciones de los demás" (Gesell, 1975).

Gesell (1975) establece que "tres rasgos caracterizan la dinámica en un niño en desarrollo: la velocidad, la expansividad y la valoratividad. Con este último término se describe la tendencia del niño a valorar todo lo que le sucede y todo lo que le sucede por su causa. El niño está extendiéndose dentro de la cultura, ensayando y aplicando los sentimientos básicos de significado construidos durante años anteriores.

Conforme avanza su edad comienza a hacer distinciones fundamentales entre personas y cosas, entre las fuerzas impersonales de la naturaleza y las fuerzas psicológicas de niños y hombres. Pero sobre todo, comienza a verse a sí mismo más claramente como una persona entre personas, obrando, participando y disfrutando de la vida".

Cuando el niño rebasa los 8 años está más fuera de sí mismo, es menos sensible, menos concentrado en sí mismo. Es ahora menos propenso a retraerse en las situaciones. El niño está dispuesto a afrontar cualquier cosa, de hecho le gustan las cosas difíciles. Después de los 8 años, el niño está saliendo de la personalidad más seria y reflexiva y más vuelta hacia sí mismo que tenía antes de esta edad. De esta personalidad más vuelta hacia el interior, pasa gradualmente a una personalidad más exterior, y esta personalidad desea conocer gente, visitar lugares y hacer un sin fin de cosas.

El niño estará en condiciones y estará interesado en valorar su desempeño y sus relaciones con los demás.

A los nueve años el niño adquiere mayor dominio de sí mismo y adquiere, según Gesell (1975) "nuevas formas de autosuficiencia que modifican profundamente sus relaciones con la familia, con la escuela, con sus compañeros y con la cultura en general".

También la emotividad del niño se desarrolla, ahora es más refinada. Un aspecto que está ligado a la emotividad es su capacidad de juicio social, el cual también se desarrolla permitiéndole al niño experimentar y expresar sentimientos con una amplia gama de matices.

Sus descargas tensionales son más delicadas, siente emociones nuevas y diferentes a las experimentadas antes de los 9 años, todo esto se presenta porque las emociones también crecen y cambian de estructura con cada año que pasa.

“Sus mejores rasgos son auténticos indicadores de verdaderas tendencias al crecimiento. Estos rasgos son su realismo, su racionalidad y su automotivación. Trabajando en buen estado de equilibrio, hacen del niño un individuo seguro, equitativo y responsable”. (Gesell, 1975).

Cuando el niño es más grande, las reacciones explosivas e impulsivas son de corta duración y van desapareciendo, el niño comienza a adentrarse en las emociones positivas.

Las buenas relaciones con los demás tienen gran importancia para los niños de 9 años en adelante. “Está ansioso por agradar, quiere que le quieran y anhela las distinciones”. (Gesell, 1975).

También conforme va creciendo, el niño teme al fracaso y se sentirá avergonzado si esto sucede. La necesidad de repetir un año escolar o de ir más lento que sus compañeros de clase, mientras más grande sea el niño le acarreará más sufrimiento. Este tipo de problemas “se deben resolver durante los 3 primeros grados, que es cuando el niño no se entrega emocionalmente con intensidad”. (Gesell, 1975).

El mismo autor considera que “conforme se avanza en el grado escolar empieza a existir una considerable competencia con los compañeros y puede mostrarse resentido si le supera alguien muy próximo a él en merecimientos, o bien puede mostrarse impaciente con un compañero menos inteligente” (Gesell, 1975). Esto debido a su entrega emocional intensa.

Cuando se tienen 10 años, el niño es más tranquilo, pero está a la expectativa. “Es dueño de sus habilidades y de sí mismo” (Gesell, 1975).

A los 10 años, el comportamiento del niño en general está más modulado, es más fácil hacer un llamado a su razón. A esta edad se demuestran los dones y las capacidades para el comportamiento personal-social.

En el libro *el niño de 6 a 12 años* (1966), se establece que “La mayoría de los niños entre 6 y 12 años están en pleno florecimiento. A ésta edad ya no son unos bebés, pero todavía están muy lejos las satisfacciones y las demandas de la vida adulta.

Es una época de crecimiento lento y constante, porque el niño gradualmente se está transformando en un individuo que cada día conoce más acerca de sí mismo y de su mundo”.

La personalidad de un niño está formada o constituida por fuerzas. Estas fuerzas laboran juntas para impulsar al pequeño a comportarse como lo hace.

Las emociones son una de estas fuerzas, que el niño manifiesta a su propia manera, porque un niño no es igual a otro y cada uno expresa su personalidad de diversas maneras.

A pesar de que los niños no son iguales tampoco son completamente diferentes. “tienen en común el hecho de que son pequeños seres humanos y todos los seres humanos compartimos emociones” (*El niño de 6 a 12 años*, 1966).

Estas emociones son el punto clave en la vida de un niño, "le dan el impulso para vivir, para crecer, para aprender y para salvarse de los peligros" (El niño de 6 a 12 años, 1966). Estas emociones, el niño las manejará y las expresará de acuerdo a su propio estilo.

El niño al crecer aprende a gobernar sus sentimientos. No sólo domina sus arrebatos mejor que antes sino que se vuelve generoso y cooperativo.

El pertenecer a una familia le dará al niño la oportunidad de practicar algunas virtudes del compañerismo, en la familia aprenderá a compartir, esperar su turno, la lealtad y sobre todo aprenderá a ajustarse a los sentimientos y a la personalidad de los demás. Todo esto le ayudará cuando se tenga que relacionar con otros grupos fuera de su familia.

"Los autores psicoanalíticos con frecuencia se refieren a estos niños de escolaridad elemental como al episodio latente. Lo que este término supone es que el desarrollo psicosexual, una vez que se han resuelto los conflictos edípicos, llegan a una planicie quiescente hasta que no la estimulan las fuerzas fisiológicas y sociales de la adolescencia." (Ferguson, 1979).

Existe una fuerte tendencia cada vez mayor a relacionar el desarrollo de la personalidad con la interacción del individuo con su ambiente social. Esta tendencia "considera a los años de la escuela primaria como años cruciales para muchas tareas importantes del desarrollo". (Ferguson, 1979).

Para Mussen, Janeway y Kagan (1974) "la niñez intermedia abarca desde el ingreso a la primaria hasta los comienzos de la adolescencia. Durante ésta edad el ambiente social del niño se amplía considerablemente".

Como consecuencia de esa expansión del ambiente y la continua interacción que ejerce el niño sobre ese ambiente, el pequeño se enfrenta a nuevos problemas, si está preparado para enfrentarlos, la imagen de sí mismo se fortalecerá, pero si por el contrario, los problemas son demasiado pesados, que el niño no pueda con ellos, podrán surgir conflictos y ansiedades que pueden dar lugar a una gran variedad de síntomas psicológicos y psicósomáticos.

"Entre las principales tareas de desarrollo que tiene que aprender el niño durante los años de la niñez intermedia figuran: la adquisición de diversas destrezas intelectuales y académicas, y la motivación para llegar a dominarlas, aprender a tratar con sus semejantes; la cristalización de la identidad del papel sexual; el aumento de la autonomía y de la independencia; el desarrollo de las normas morales y de la conciencia y aprender a vérselas con la ansiedad y con el conflicto. Estos desarrollos psicológicos son precursores de los problemas que los adolescentes y los adultos tienen que encarar. Así pues, las maneras como el niño trate de ejecutar las tareas de la niñez intermedia afectarán considerablemente su conducta ulterior". (Mussen et al. 1974)

Las tareas de desarrollo que se le exigen al niño durante este periodo marcan el inicio del alejamiento del hogar con todo lo que implica -relaciones interpersonales, satisfacciones, etc.,- y marcan así mismo un paulatino acercamiento a la sociedad misma, empezando por la escuela y siguiendo por la comunidad en general.

A pesar del alejamiento que tendrá del hogar, el papel de la familia será muy importante para hacer frente a las nuevas tareas y demandas de este ambiente ampliado.

Kagan y Moss (C.P. Ferguson, 1979) dicen al respecto que "los primeros cuatro o cinco años de escuela parecen ser un periodo crítico para el niño. Se ve obligado a romper algunos de sus vínculos de dependencia con su familia, a aprender habilidades académicas y a elaborar relaciones con los compañeros. Además queda expuesto a los valores y actitudes de nuevos agentes sociales, los cuales, o apoyan las metas y valores existentes, o crean un conflicto en el niño".

Por su parte "Erikson en ésta etapa de la niñez intermedia habla de la laboriosidad frente a inferioridad. Mientras aumentan las motivaciones de logros, la competición y el sentido de idoneidad debido a un número considerable de éxitos en sus esfuerzos por aprender y hacer, el niño desarrollará su laboriosidad; es decir, sentirá que puede desenvolverse con eficacia en el mundo cotidiano del trabajo. Pero si sucede lo contrario y encuentra más fracasos que éxitos, dará como resultado un sentimiento de inferioridad, sentirá que es incapaz de tener éxito en los desafíos que le presenta el mundo".(Elkind y Weiner, 1976).

Los padres desempeñan un papel muy importante en el fortalecimiento del sentido de laboriosidad del niño. "El padre que enseña a su hijo a pescar, a emplear herramientas de carpintería, a manejar implementos agrícolas o a nadar y lo hace con paciencia y mostrando admiración por los progresos del niño, fortalece el sentido de laboriosidad de su hijo. Lo mismo sucede con la madre que ayuda a su niña a coser y cocinar. Las habilidades que se atribuyen a cada sexo están cambiando con rapidez en estos días, pero lo que no ha desaparecido es la necesidad del niño de recibir apoyo y guía en la adquisición de habilidades y en la formación de un sentido de laboriosidad positivo. En el lado negativo, el padre que no da importancia a los esfuerzos de su hijo por arreglar la bicicleta o por construir un modelo de avión y que le muestra como él lo puede hacer mejor, fomenta un sentido de inferioridad en el niño. La madre que le quita la costura a su hija cuando se le cae la aguja o que la echa de la cocina por causar problemas, hace que su niña abrigue un sentido de insuficiencia e inferioridad.

La relación del niño con sus pares y el modo en que sus maestros le responden también influye en el equilibrio de su sentido de laboriosidad e inferioridad. Las experiencias escolares positivas pueden invertirlos efectos de insensibilidad parental ante las necesidades del niño de afirmar su sentido de laboriosidad. Desgraciadamente, también puede ocurrir lo contrario y los fracasos y frustraciones escolares pueden deshacer gran parte del esfuerzo que han realizado los padres para fomentar en el niño las motivaciones de logro, la competencia, el sentido de idoneidad y la habilidad para enfrentar nuevas situaciones". (Elkind y Weiner, 1976).

A medida que el niño crece se desarrolla en muchos sentidos: físicamente, mental y por supuesto socialmente.

La socialización se puede definir, según Elkin (1972) "como el proceso mediante el cual alguien aprende los modos de una sociedad o grupo social dado, de tal forma que puede funcionar en ellos. Incluye tanto el aprendizaje como la internalización de las pautas, valores y sentimientos apropiados de cualquier grupo estable y duradero".

El proceso de socialización se lleva a cabo a través de las relaciones sociales, no podría ser de otra manera, un niño no podría aprender los modos de una sociedad manteniéndose alejado de ella. La gente a través de sus ejemplos, respuestas y vínculos emocionales le enseñan al niño como debe actuar en su medio ambiente.

De acuerdo a Osman, (1988) "Desde la infancia, los niños comienzan a aprender una importante habilidad: la de convivir con los demás; es decir, la percepción social y la conducta interpersonal. Un bebé muy pronto aprende a reconocer el sonido de la voz de su madre y puede leer su expresión facial y distinguir sus estímulos táctiles. Puede sentir cuando es afectuoso y cuando está enojada o impaciente. Esta conciencia y el reconocimiento de sí mismo como un ser diferente de los que lo rodean, poco a poco le permiten llegar a ser su propia persona. Sólo entonces él puede interactuar con los demás. Esta es una parte importante de su aprendizaje que va a influir considerablemente en su conducta durante toda la vida".

De pequeños, los niños van del egocentrismo a una etapa posterior de socialización y de compañía con los demás. Los niños recién nacidos son egoístas y narcisistas; les interesan los demás, pero sólo en función de ellos mismos. Posteriormente, cuando los niños son un poco más grandes - a finales del primer año de vida - ven a los demás como cosas que pueden usar y manipular a su antojo.

Cuando los niños son preescolares empiezan a darse cuenta que es interesante y divertido relacionarse con otros niños; y ya para cuando llegan a la primaria ven a los demás niños como individuos con los que se puede competir, pero también compartir.

"Los doctores Spock y Gesell (C.P. Osman, 1988) han estudiado y escrito acerca de las diferentes etapas de los niños, y han observado que algunos bebés prematuros desarrollan una conciencia de la conducta social a una edad más tardía que los niños que completaron el ciclo del embarazo, por lo que tardan bastante más en madurar. En lo referente a los niños que tienen alteraciones en el aprendizaje aunque hayan nacido después de los nueve meses de gestación, también parecen mostrar un proceso de maduración lento. El retraso en su adaptación social se da al mismo tiempo que su lentitud para aprender a leer y a escribir. Ellos progresan a través de las etapas esperadas, como todos los niños, pero lo hacen de manera más lenta y siempre parecen estar rezagados respecto al grupo de su misma edad".

La mayoría de los niños sin alteraciones en el aprendizaje por lo general aprenden a socializar automáticamente a través de la observación y de la imitación de lo que observan, pero aquellos niños que si tienen una alteración en el aprendizaje en la mayoría de los casos necesitan que se les enseñe reglas de socialización de forma más explícita y cuidadosa.

"No es raro que los niños con alteraciones en el aprendizaje tengan problemas sociales. Muchas de las deficiencias que afectan las habilidades académicas de un niño pueden tener implicaciones en su ajuste social.

La dificultad para poner atención a lo que es importante constituye una característica de los niños con problemas de aprendizaje. Por lo que tienden a sentirse descontrolados y confundidos en un ambiente repleto y sobre estimulante. No pueden ignorar lo que no es relevante y atender a aquello que sí lo es, esto hace que pierdan lo esencial de una conversación o que no respondan adecuadamente. En muchas ocasiones, estos pequeños no logran cambiar de onda tan rápidamente como los demás. Tal vez todavía están pensando en cómo metieron la pata, cuando sus compañeros ya empezaron otra actividad desde hace mucho tiempo. A causa de su impulsividad y de su mal juicio, estos niños llegan a sentir desaires por parte de los demás, lo que los convierte en una mala compañía.

Ya sea que los problemas sociales se presenten temprana o tardíamente, por lo general acompañan a un trastorno en el aprendizaje. Muchos padres aseguran que los problemas sociales de sus hijos son más graves y más destructivos que sus bajas calificaciones en la escuela" (Osman, 1988).

El comportamiento de los niños con problemas de aprendizaje los hace ver diferentes ante los demás niños; por lo general son ingenuos, inocentes, crédulos, estas conductas los hacen vulnerables a ofensas y humillaciones de sus pares.

Son solitarios y tienden a sentirse rechazados porque los demás no los entienden, ya que su comportamiento en ocasiones no es el adecuado o el socialmente esperado. Como les cuesta trabajo expresar sus ideas y sus sentimientos, en ocasiones llegan a sentirse con frustración y esto les dificulta aún más la relación con los demás.

La mayoría de las personas podemos anticipar e interpretar las situaciones sociales así como las reacciones de los demás por medio del lenguaje corporal; en cambio, los niños con problemas de aprendizaje no realizan esto adecuadamente, ya que tienen problemas para percibir las sutilezas de la interacción social y la comunicación no verbal. Al respecto, Osman (1988) afirma que "Son incapaces de observar el lenguaje facial y corporal, y no pueden diferenciar el significado del contacto físico. Sin la habilidad para el acercamiento y para comprender estas señales, los niños con problemas en el aprendizaje, mal interpretan el humor al igual que el enojo y no saben como responder a los demás".

Osman (1985) continua diciendo que "Como son sensibles a las reacciones de los otros, pueden a menudo pasar vergüenza a cualquiera que tengan delante; no se fijan en lo que dicen y se la pasan metiendo la pata constantemente."

Un factor importante para que el niño se adapte socialmente a sus pares, es su habilidad para jugar. Los niños sin alteración alguna, por lo general saben las instrucciones y las reglas de muchos juegos. Esto no sucede con aquellos pequeños que sí presentan problemas en el aprendizaje, por lo general, estos niños tienen dificultad para aprender y recordar las reglas de los juegos. El hecho de no interactuar con los demás porque no se acuerdan como se juega algún juego los hace sentir ineptos tanto dentro como fuera del salón de clases.

"Al niño que tiene dificultad para recordar los días de la semana también le resultará trabajoso recordar las reglas de un juego. Además, a algunos pequeños con dificultades en el

aprendizaje les es difícil esperar su turno, ya que constantemente interfieren su impulsividad y su desecho de ganar o se aburren fácilmente". (Osman, 1988).

Los niños con dificultades en el aprendizaje son perseverantes y pueden seguir en una actividad más tiempo de lo apropiado porque se les dificultan los cambios de velocidad de una actividad a otra. Son erráticos también en su conducta, y no sólo en su aprendizaje. Sus aptitudes sociales no se desarrollan con más regularidad que su dominio en las tablas de multiplicar.

"Un día saben perfectamente cuanto es tres por cuatro y al día siguiente juran que nunca lo estudiaron. Análogamente, en días sucesivos pueden tener un comportamiento impredecible: irritables o agradables, atentos o distraídos, olvidadizos o bien despiertos. Tienen dificultades para dominar su carácter y controlarse; suelen ser mandones con los niños que quisieran como amigos, tal vez porque necesitan sentirse poderosos en algún lado, puesto que no pueden serlo en la escuela. Otras veces se aferran demasiado a sus amigos por temor a perder lo que tienen" (Osman, 1985).

En lo referente a la interacción social, ésta comienza desde que el niño nace. Con los niños con problemas de aprendizaje no sucede lo mismo, estos niños parecen haber empezado sus vidas con reacciones inesperadas, intensas e inadecuadas a sus interacciones sociales.

"Las conductas inapropiadas no son más que un reflejo del egocentrismo y la falta de sensibilidad que los niños con alteraciones en el aprendizaje tienen hacia los demás. Y al igual que todos los niños quieren ser aceptados, pero su ansiedad puede ocasionar que usen los medios menos apropiados para conseguirlo. En consecuencia, sus experiencias sociales son cada vez más limitadas, lo que les da menos oportunidad de aprender a convivir con los demás.

Estos niños pueden aprender, pero quizá necesitan que se les muestren muchas de las respuestas sociales que otros niños captan inconscientemente". (Osman, 1988).

"Hay una palabra clave que puede aplicarse a cualquier estrategia que se intente, y es la palabra apoyo. Más que cualquier otro chico, el niño con problemas de aprendizaje vive en un mundo inestable, necesita aprender de los adultos que lo rodean y sentir que puede contar con ellos" (Osman, 1985).

AGENTES SOCIALIZADORES DEL NIÑO

Existen algunos agentes que están involucrados en el desarrollo emocional de los niños, estos agentes según Elkin (1972) son: la familia, la escuela, el grupo de pares y los medios masivos de comunicación. Cada agente interviene en el desarrollo del niño de manera diferente, ya que cada uno tiene sus propias pautas y valores.

LA FAMILIA

“Los niños aprenden desde el primer día de su vida y los adultos les enseñan, incluso desde las primeras semanas de su infancia. A primera vista puede parecer que éste aprendizaje y estas enseñanzas son fenómenos muy diferentes a los que vemos en el marco formal de la escuela; sin embargo, estos tempranos cambios de conducta y el modo en que se producen pueden muy bien hallarse estrechamente relacionados de múltiples maneras con el aprendizaje que tiene lugar en los años posteriores de la infancia”. (Schaffer, 1972).

“La familia ayuda a moldear la vida de los individuos y es uno de los maestros más influyentes de la sociedad. Es no sólo el primer grupo socializante, sino también el que más influye sobre el niño”. (Brembeck, 1975).

“La familia es el grupo primario cuyos vínculos emocionales íntimos, intensos y durables son lazos para la socialización y el desarrollo emocional adecuado del niño”. (Elkin y Weiner, 1976)

“El medio familiar, es el primer medio natural del niño, va a proporcionar satisfacciones afectivas, económicas y sociales, es precisamente dentro de ella, donde el ser humano podrá cubrir sus requerimientos básicos tanto de supervivencia y desarrollo, como de relación con el mundo. La familia es la principal cadena de transmisión para la difusión de las normas sociales y culturales de las nuevas generaciones”. (Osman, 1985).

La familia transmite al niño segmentos de la cultura; le transmite juicios, programas y actividades de los grupos con los que viven.

“Es en la familia en donde se forman las más importantes interacciones emocionales; va a ser la fuente de seguridad o inseguridad del niño, y es donde se forjará una personalidad emocionalmente estable o de trastornos que influirán en la expresión de las capacidades intelectuales y sociales del niño”. (Osman, 1985).

Cuando un pequeño presenta un problema de aprendizaje, la dinámica familiar se altera, la vida familiar puede volverse caótica y las relaciones pueden tensarse hasta el punto de la ruptura. Con esto, el niño con problemas de aprendizaje se sentirá solo en la escuela, en el vecindario y también en su familia.

Cuando un pequeño presenta un problema de aprendizaje, es muy común que los padres no se den cuenta; es por lo general la maestra, es decir, cuando el niño entra a la escuela, la que avisa a los padres del problema. Algunas veces, los padres llegan a sospechar que algo pasa, pero no hacen comentario alguno hasta que los problemas de aprendizaje ya son obvios.

“Los padres han descrito sus primeras reacciones al enterarse de los problemas de aprendizaje de sus hijos: en ocasiones tienen una sensación de alivio, finalmente sus sospechas han sido confirmadas.

Muchas otras veces la respuesta a la noticia es de sorpresa, conmoción, incredulidad y enojo, en especial hacia el maestro y la escuela, pero fundamentalmente hacia el niño. Comienzan a ver a sus hijos de forma diferente de como ven a los demás niños, de pronto, ante los ojos de los padres, el niño parece menos maduro, menos competente y menos exitoso.

El tener que aceptar la idea de que el niño tiene problemas de aprendizaje, resulta un proceso difícil y una experiencia dolorosa para los padres. En realidad, no es posible esperar una completa aceptación o entendimiento por parte de ellos y más si no se involucran de lleno en el problema de su hijo. Los sentimientos que aparecen a lo largo de todo el proceso son muchos y variados, y pueden ser diferentes en cada miembro de la familia". (Osman, 1988).

Lo que sienten los padres ante su hijo con problemas de aprendizaje, se puede comparar a los sentimientos experimentados cuando una persona allegada muere o cuando se tiene una gran pérdida, y en realidad si hay una pérdida, la del niño que los padres creían que era su hijo.

No se debe olvidar que "los sentimientos de los padres hacia los hijos determina en mucho las actividades que los niños pueden tener hacia el aprendizaje y hacia sí mismos. Algunos de los mensajes más notorios que reciben de sus padres son los mensajes no verbales. Ciertos niños parecen ser más sensibles a los estados de ánimo o a los sentimientos que se encuentran a su alrededor, al lenguaje corporal o a las expresiones faciales". (Osman, 1988).

Un estudio realizado por Doreen Kronick, (1976) (c.p. Osman, 1988) demostró que los niños con problemas de aprendizaje parecían ser principalmente vulnerables a la tensión y a los problemas familiares. Estaban muy conscientes del malestar y de la frustración que habían provocado en sus padres.

En ocasiones los padres se llegan a sentir culpables por los problemas de aprendizaje de sus hijos. Esto se refuerza más, si el padre que se siente culpable también tuvo dificultades para aprender.

Otra reacción común que pueden presentar los padres, es la exclusión de la vida académica de su hijo con problemas de aprendizaje; prefieren apartarse del problema porque estar cerca les puede resultar doloroso o porque les recuerdan que ellos también tuvieron esas dificultades.

Otra reacción que puede provocar un niño con problemas de aprendizaje es que los padres se comporten demasiado indulgentes. Con esto, el niño de pronto se llega a convertir en el centro de atención y de energía de toda la familia.

Para otros padres el que su hijo tenga problemas en el aprendizaje no representa ni algo frustrante ni mucho menos algo vergonzoso, al contrario, el niño se convierte en parte fundamental de la familia.

Los padres son muy importantes para el niño con problemas de aprendizaje, ellos son el modelo a seguir del niño. Un niño con dificultades para aprender "necesita saber que crecerá siendo un hombre completo a pesar de sus dificultades". (Osman, 1988).

“Los padres necesitan ser más pacientes a medida que sus hijos tratan de hacer algo, fallan y vuelven a intentarlo. Estos niños pueden convertirse en adultos independientes, seguros sin problemas, sólo si son motivados y apoyados en sus esfuerzos por crecer.

Un niño con problemas de aprendizaje no necesariamente asume un papel destructivo en la familia. En muchos hogares él es un miembro íntegro que contribuye en varios aspectos y es amado y respetado por todos. Un niño con estas características tiene mucho que enseñar a los demás en lo que toca a cualidades como la perseverancia y la determinación para triunfar”. (Osman, 1985 y 1988).

A parte de los problemas de aprendizaje, otro problema mayor que las dificultades escolares lo constituyen los rasgos de personalidad que presentan estos niños y hacen más difícil el trabajo de los padres.

Entre estos rasgos de personalidad, los niños suelen ser irritables, impulsivos y volátiles, tienen fallas en juicio y en la experiencia social. Por lo general tienen miedo de probar las cosas nuevas porque piensan que van a fracasar “casi todos los días traen una crisis para el niño con problemas de aprendizaje tanto en la escuela como fuera de ella”. (Osman, 1988).

Osman (1985 y 1988) afirma “ que los niños con problemas de aprendizaje se ven a sí mismos como los niños problema de la familia, pierden el tiempo, son desorganizados y no tienen conciencia de las consecuencias de sus acciones, lo que provoca tensión y caos en el hogar. Sin desearlo se convierten en el chivo expiatorio, en quien todos descargan su enojo y su hostilidad; son particularmente vulnerables a ser inculcados, como consecuencia de sus deficiencias para adaptarse, y de su autoimagen débil, están expuestos al fracaso y a la frustración en la escuela y a la desilusión y desaprobación en el hogar.

Los niños con dificultades en el aprendizaje requieren lo mismo que otros niños, aunque quizá un poco más, parecen ser los menos queridos, cuando realmente necesitan ser los más queridos. Necesitan de mucha comprensión y ayuda, principalmente de parte de su familia.”

EL GRUPO DE COMPAÑEROS

Para el desarrollo de la personalidad son muy importantes las relaciones interpersonales que el niño experimenta día a día.

Por lo general, la interacción social empieza cuando el niño ingresa a la escuela. Una vez en este contexto, el pequeño se da cuenta de que existen otros niños con los que tiene que competir, compartir e interactuar.

Si el niño logra una adecuada integración y aceptación en un determinado grupo de pares, su autoestima aumentará y tendrá la oportunidad de practicar habilidades sociales con el fin de tener una actividad adecuada como miembro de un grupo y de la sociedad.

Aparte de practicar habilidades sociales, el grupo de compañeros también le permite al niño aprender o reafirmar valores y costumbres que se aprenden en la familia, es decir, hay un intercambio de diversas experiencias.

“La importancia de la interacción social como parte del desarrollo general del niño ha sido bien documentada (Guralnick, 1976, 1978; Hartup, 1978, 1979; Strain y Fox, 1981) (c.p. Ahrenhold y Powell, 1985). La interacción social entre los niños es el contexto dentro del cual ocurren otras experiencias vitales de aprendizaje.

A través de la interacción social con sus pares, el niño establece una base para sus experiencias de aprendizaje en lo referente al desarrollo del rol sexual, el desarrollo moral y el desarrollo de la motricidad y el lenguaje”.(Ahrenhold et al. 1985)

Por su parte Elkin (1972) afirma que “La organización social del grupo de pares es diferente a la organización de la familia y la escuela. El grupo de pares está constituido por miembros que tienen aproximadamente la misma edad. Dentro del grupo de pares se ordena diferentemente a los miembros, teniendo los mismos grados de poder, respecto a las figuras de autoridad, todos ellos tienen la misma posición y se centran alrededor de intereses inmediatos”.

El niño conforme se desarrolla y desenvuelve en diversos medios, llega a ser miembro de diversos grupos de pares al mismo tiempo. En cada grupo se le reconoce como miembro y cuando ya es un miembro establecido ayuda a integrar a otros pequeños.

Durante los años escolares, las interacciones del niño con sus pares se convierten en una parte importante de su vida; le permiten desarrollar autopercepciones y modos de actuar en situaciones interpersonales.

Al respecto de las autopercepciones, los niños siempre perciben las características físicas y de personalidad de todos sus compañeros, y el grupo por lo general es muy rápido para identificar a los miembros de acuerdo a sus rasgos más sobresalientes y como pasan mucho tiempo juntos, los niños comienzan a verse a sí mismos de la manera como los ven sus compañeros.

Los rasgos particulares asociados con el status más alto varían con la edad, el sexo; sin embargo, unas pocas características son importantes en los grupos de pares. Entre las características con el status más alto se encuentran:”1) Los niños más brillantes, más dotados y más creativos; 2) aquellos que son físicamente atractivos; 3) aquellos que son considerados alegres, amistosos, seguros de sí mismos y buenos deportistas, son los más populares y más respetados. A la inversa, un escolar lento para aprender; un pequeño gordo, feo o con cualquier otra deficiencia física y el niño inseguro de sí mismo, llorón, introvertido, quisquilloso o peleador, con frecuencia están entre los miembros menos estimados del grupo”. (Elkind y Weiner, 1976).

Las amistades que entablan los niños durante los años escolares les hacen sentir que integran un grupo y que son parte de la sociedad en la que viven.

A este sentimiento de sentirse parte de algo, se le llama sentido de pertenencia y también es muy importante para el desarrollo de la personalidad. Cuando un pequeño carece de aceptación en un grupo de pares, como es el caso de los niños con problemas de aprendizaje por su tipo de personalidad también carece de la oportunidad de participar en actividades que llevan acabo todos los niños y con frecuencia se desarrolla un sentimiento de ser un extraño en la sociedad.

Existen niños que no interactúan con sus pares; se dice de ellos que son retraídos o aislados. Estos niños corren el riesgo de presentar problemas de desarrollo. El riesgo está en que si no interactúan se pierden de una fuente básica e importante de aprendizaje.

LA ESCUELA

“La escuela es una microorganización social compuesta por alumnos, maestros y administradores. La organización posee un territorio y una estructura legal, posee una reglamentación, tiene un programa de trabajo y un sistema de evaluación de los objetivos de la institución y de su programa de trabajo. Esta organización es sostenida y operada por el Estado o por particulares, y tanto sus objetivos de trabajo como la acreditación que la institución otorga a los estudios, es nombrada, supervisada y reconocida por el propio estado”. (Vázquez, 1988).

La meta de la escuela es: El sostenimiento de la propia sociedad. Tiene también un propósito social: La educación y la instrucción de los niños y jóvenes que constituyen las nuevas generaciones de un país.

“Constituye así un factor de gran importancia en la extensión de la red de sus relaciones interpersonales y su función consiste no solamente en impartir conocimientos y en capacitar a los niños en determinadas aptitudes, sino que su función es continuar el proceso de transmisión de valores y patrones de conducta de la cultura que ha empezado en la familia. Para resumir, diremos que la escuela en la vida del niño es muy importante para su desarrollo intelectual y social. En la escuela no sólo se adquieren los conocimientos de lectura, escritura y aritmética, sino que este medio le permite ampliar sus conocimientos sobre su cultura”.

Estas reflexiones, por su contenido dan a la escuela, un lugar de incalculable valor como parte de la estructura social.

Actualmente la institución escolar por sí sola, es motivo de muy diversas y variadas opiniones que abarcan desde los objetivos que ésta debe cumplir, sus diferentes modalidades de organización, los contenidos que selecciona y transmite, las actitudes que forma, hasta los efectos que genera.

“Sin embargo, encontramos que hoy en día se ha convertido en una experiencia tan común y cotidiana que rara vez nos detenemos a ejercer una reflexión, especialmente en la relación que guarda con el desarrollo del individuo, la familia y la sociedad.

La escuela tiene una importancia enorme en la vida de los niños; es una creación del hombre, vale decir, una creación social, destinada específicamente a la formación de las nuevas generaciones. Su contribución no es sólo a la educación y al aprendizaje, sino, al desarrollo emocional de los seres humanos; tiene como finalidad, la preparación del individuo para la vida a fin de que se convierta en un miembro activo y útil". (Nájera, 1972).

"El individuo permanece en el interior de la escuela casi la cuarta parte de su vida, en un ambiente con características tan particulares que no es posible compararlo con ninguna otra dimensión de la realidad social. Este ambiente ejerce una influencia capital en el desarrollo del hombre. Al pasar la mayor parte de su tiempo en este recinto, el individuo incorpora normas, valores y pautas de comportamiento básicas que le ayudan a regular su vida y comprender su entorno, esto sucede con mayor fuerza los primeros años de la escolaridad en los que por sus condiciones, el individuo es altamente moldeable y la escuela representa un contexto social más amplio y diferenciado, donde comienzan a elaborar por así decirlo los instrumentos básicos de comprensión, explicación y expresión; que se supone deben tender a fortalecerse y perfeccionarse con el paso de los años". (Caballero, 1982).

"El ingreso del niño a la escuela implica todo un mundo nuevo para él, un mundo en el que irá adquiriendo gradualmente un mayor número de conocimientos con un grado de complejidad cada vez mayor, siendo ésta serie de conocimientos necesarios para su formación futura como individuo y para su desenvolvimiento en la sociedad en la que vive". (Ajuriaguerra, 1983).

Para algunos niños, el ingreso a la escuela constituye el primer alejamiento de casa, ya que acuden a la escuela diariamente y por varias horas al día; desde este punto de vista, la escuela es también importante porque ayuda al niño a romper y reducir los lazos con el hogar y con la madre.

"Cuando un infante entra a la escuela, ingresa a un mundo nuevo, se convierte en escolar, iniciando así una etapa de transición entre el hogar y la escuela. Esta etapa puede ser de adaptación o inadaptación, ya que el niño se va a enfrentar a nuevas relaciones sociales, nuevas normas y exigencias distintas, asumir responsabilidades y darse cuenta de ellas". (Bima, 1984); sin embargo, el niño necesita de manera imprescindible de esta etapa, es una experiencia sana y útil, que lo preparará para integrarse de adulto en su conglomerado social, en su trabajo y a la vida.

En la escuela, el niño aprenderá a convivir con otros niños, a respetar y a ser respetado, a considerar y a ser considerado. Para el niño poco a poco va siendo importante la escuela, ya que de ella dependerá su ajuste futuro al medio social.

Con lo expuesto hasta aquí, vemos que la escuela representa una experiencia de socialización positiva para la mayoría de los niños, pero cuando un pequeño tiene dificultades para aprender, este lugar puede ser destructivo y su vida escolar puede volverse una pesadilla.

Con la actual tendencia a integrar a los niños con incapacidades en el aprendizaje en las clases regulares, estos pueden sufrir más a causa de las diferencias sociales que por los problemas propiamente escolares.

Los chicos con desventajas, cualquiera que estas sean, son con frecuencia rechazados por sus pares y hasta por sus maestros sin querer a veces. Por lo general, los niños con incapacidades en el aprendizaje son considerados generalmente como los que tienen el más bajo status social de la clase.

El que los niños con problemas de aprendizaje tengan el status social más bajo de la clase, pudo comenzar con sus primeros tropiezos académicos o tal vez antes, cuando empezaban a caminar, cuando no lograban llevarse bien con otros niños de su edad, o cuando no podían comunicarse adecuadamente con los demás.

El presentar problemas de aprendizaje implica que el niño va atrasado en -conocimientos, calificaciones, etc- en comparación con sus compañeros de clase; este atraso no solo afecta a los niños en la escuela, también afecta el ámbito familiar y con su grupo de pares, pero es más intenso y destructivo en el salón de clases.

“En el aula las presiones sociales son fuertes y el pequeño con dificultades en el aprendizaje las debe soportar durante todo un largo día de escuela; son comúnmente el blanco de burlas, apodosos y bromas pesadas por parte de sus compañeros de clase.

Los chicos sin problemas interactúan muy poco con sus pares que padecen desventajas, y a menudo suelen considerar a estos como los intocables de la clase. Los niños con incapacidades en el aprendizaje no parecen adquirir aptitudes sociales aprendiéndolas de compañeros que los ignoran”. (Osman, 1985). Por lo general, necesitan mucho más que la simple exposición para poder aprender la conducta apropiada. Necesitan instrucción y mucha práctica para mejorar sus habilidades sociales.

“Con la falta de comprensión y el estigma que acompaña a una incapacidad de aprendizaje, estos chicos a menudo viven en un mundo social que difiere cualitativamente del de sus pares. Pueden experimentar burlas por su problema, pueden ser dejados de lado cuando todos se agrupan en bandos o equipos, pueden ser tomados como chivos expiatorios o sencillamente ignorados por completo.

A pesar de la función social que tiene la escuela para los niños, ésta puede ser el lugar más solitario y el medio más destructivo para un chico con una desventaja en el aprendizaje”. (Osman, 1985).

MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACION

La comunicación es un hecho social y la sociedad misma no se le puede concebir sin la presencia de ella. La comunicación no solamente es un hecho social sino a la vez es un fenómeno cultural.

Para Gil (1993) comunicación, sociedad y cultura son componentes de un mismo todo.

La comunicación a la que me refiero aquí es la que se da a través de los medios masivos de comunicación que pueden ser definidos como "educadores informales, si se concibe a la educación informal como un proceso permanente que toda persona vive en las relaciones sociales en las que está inserta". Siguiendo con la definición: la educación informal a diferencia de la formal y no formal, ocurre de manera asistemática; generalmente, se realiza sin que el sujeto tenga conciencia de ello" (Orozco y Charles, 1986).

Las funciones de los medios de comunicación, según el mismo Gil son:

1. Informar, difundiendo las noticias, datos hechos, opiniones, comentarios y mensajes necesarios para entender las situaciones individuales, colectivas, nacionales e internacionales.
2. Socializar dicha información constituyendo un fondo común de conocimientos y de ideas que permita a todos los individuos integrarse en la sociedad en la cual viven.
3. Motivar a los individuos en torno a los objetivos inmediatos y las finalidades últimas de cada sociedad, estimulando las actividades individuales o colectivas orientadas hacia la consecución de objetivos comunes.
4. Promover el debate y el diálogo entre los sectores de la sociedad sobre los asuntos de interés público en la resolución de todos los problemas locales nacionales e internacionales.
5. Educar, transmitiendo los conocimientos que contribuyan al desarrollo del espíritu, a la formación del carácter y a la adquisición de conocimientos y aptitudes en todos los momentos de la vida.
6. Promover la cultura, difundiendo las obras artísticas y culturales para preservar el patrimonio del pasado.
7. Esparcir, difundiendo el teatro, la danza, el arte, la literatura, la música, el deporte y el juego.
8. Integrar a los individuos, grupos y naciones a la información que necesitan para conocerse y comprenderse mutuamente.

Entre los medios masivos se encuentran los medios auditivos, los medios visuales y los medios impresos.

Destaca dentro de los medios auditivos, la radio. Entre los impresos tenemos los libros, el periódico, las revistas y las historietas. En el rubro de los medios visuales, podemos nombrar el cine y la televisión. Actualmente, existen otros medios masivos de comunicación como lo son los videos y la computadora.

Sin embargo, el medio que más ha impactado desde su surgimiento y del que más investigaciones se han realizado es sin duda de la televisión.

La televisión es el medio masivo de comunicación más importante en la vida de los niños, tanto por su fácil acceso y a que está en el hogar, como por el tiempo que pasan frente a él.

Para los niños de hoy, la televisión es parte del ambiente de casa, tan común como una silla o la estufa.

La televisión proporciona información sobre el aquí y el ahora, en el momento mismo en que ocurren los hechos; su influencia se puede apreciar desde diferentes perspectivas: como presentadora de modelos de conducta, como proveedora de información, como suministradora de definiciones y como elemento que nos facilita el conocimiento.

“Nos puede ofrecer una amplia variedad para la apropiación de modelos que de otro modo no serían alcanzables; nos sugiere valores e ideales adecuados para posiciones particulares; nos refleja diversos aspectos de la cultura popular que otros agentes no pueden transmitir; juega un papel en el proceso de socialización que anteriormente era llevado a cabo por otros agentes; puede ser una técnica de premio o castigo en las relaciones de los padres con los hijos, y en diversas formas indirectas de relación con otros agentes de socialización, tales como la familia, la escuela y los grupos de edad similar”. (Cortés, 1986).

El contacto con la televisión de acuerdo con Delval (1986) “empieza desde el momento del nacimiento; esto tiene sentido porque por lo general, la mayoría de las actividades que se hacen en casa se realizan con la televisión encendida. Entonces desde que el niño cuenta con pocos meses de edad, empieza a interesarse por la televisión porque se trata de estímulos que varían con rapidez.

Cuando un pequeño comienza a distraerse con la televisión, se le puede entretener con ella y en algunos hogares el aparato televisivo puede llegar a ser una niñera - Delval la llama niñera sustituta- para el chico.

Por lo general, el pequeño no entiende el mensaje del programa que esta viendo, pero si puede mirar durante largo tiempo la televisión. “Es poco a poco como el niño va entendiendo que es lo que aparece en la televisión y poco a poco también va estableciendo la conexión entre la televisión y el mundo, que es imprescindible para poder entender el mensaje televisivo” (Delval, 1986).

El niño para entender el mensaje televisivo básicamente tiene que comprender que su mundo es el mundo real y la televisión una representación simbólica de ese mundo real. Lo más importante es entender como se reproduce simbólicamente ese mundo real.

Para Delval (1986) "la fuerza de la televisión está en su parecido con la realidad". No es la realidad, es una conceptualización de ella, pero son muy parecidas por las imágenes, el movimiento, el sonido, etc. Y es precisamente ese parecido con el mundo real lo que le da su fuerza y dificulta el sustraerse de ella. Igualmente, resulta difícil resistirse a los mensajes que transmite porque inciden directamente y con fuerza entre las opiniones y creencias del público.

INFLUENCIA DE LA TELEVISION

La televisión es fuente de modelos, de conductas, actitudes y comportamientos y en cada niño va a influir de manera diferente, Ander-Egg (1996) afirma que hay algunas influencias comunes, aunque en grados diferentes. El define cuatro aspectos en los que la televisión influye de igual manera en la configuración de la personalidad de los niños y de los adolescentes. Estos son los siguientes: La televisión hace a los niños: más pasivos, menos comunicativos, menos sensibles y más consumistas.

"Para ver televisión no se requiere de ningún esfuerzo físico ni mental; si se revisa como es la forma de ver televisión en cuanto a la posición corporal nos damos cuenta de que se trata de un ocio pasivo.

El proceso de comunicación de masas está lejos de ser un proceso de comunicación, ya que carece de retroalimentación y afecta la comunicación interpersonal. Si se quiere decir de otra manera, se dirá que el proceso de comunicación interpersonal se modifica a través de los medios de comunicación de masas, puesto que ellos reducen el trato con los demás". (Ander-Egg, 1996).

Vázquez Montalban (c.p. Ander-Egg, 1996) afirma que "Nunca el hombre ha estado tanto y tan rápidamente informado como en la actualidad. Pero nunca ha estado tan incomunicado como ahora de sus compañeros de ciudadanía".

Como se puede ver la televisión es el más importante medio de comunicación social, pero al mismo tiempo es el mayor medio de incomunicación familiar.

"Por otro lado, la televisión también incide negativamente en la capacidad que tiene el individuo de relacionarse involucrando la afectividad y la sensibilidad hacia los otros. Mientras estamos metidos en el mundo de la televisión, no se tienen posibilidades de relación o encuentro con los otros concretos y reales, esto indudablemente produce una atrofia en la sensibilidad, es decir, en la capacidad de receptividad de lo que acontece en la propia circunstancia vital y en la comunicación afectiva con los demás. La teleadicción produce una especie de indiferencia afectiva y de embotamiento mental". (Ander-Egg, 1996).

Pero no todo lo que rodea a la televisión es negativo, en algunos casos, puede llegar a cubrir algún vacío afectivo que tienen los individuos.

“Todas las innovaciones tecnológicas producen cambios socio-culturales de diversa naturaleza. La televisión como una innovación técnica, también los ha producido, un factor que no se ha salvado de estos cambios es la educación formal.

La televisión ha llegado a constituirse, según palabras de Ander-Egg (1996) como un medio de educación, que constituye una forma de educación paralela a la escuela y a la familia”.

La televisión por su presencia constante en el hogar ocupa un lugar importante en la educación de los niños; sus historias y personajes transmiten lo que es deseable e importante en la sociedad; y de esta manera influye en la mente de los niños.

Los impactos que Ander Egg (1996) considera que la televisión ha producido en la educación formal, se describen a continuación:

- Su influencia en los hábitos de lectura
- Su incidencia en el lenguaje
- La modalidad de proporcionar información/formación.
- El desconcierto de profesores y maestros frente a la aparición de nuevas tecnologías
- Su influencia en el rendimiento escolar.

a) Incide en que cada vez se lea menos, aunque en ciertas circunstancias estimula a realizar determinadas lecturas.

Se ha dicho desde el desarrollo de la televisión que como es un medio masivo y casi universal, que el libro y el impreso en general irían desapareciendo. Actualmente vemos que no ha ocurrido así; ya que leer y ver televisión no son actividades excluyentes. Sin embargo, la televisión si ha producido cambios en la actividad lectora, esto se ve, en que el libro ha dejado de ser la forma más importante y básica de difusión de información.

b) Empobrece el lenguaje y al mismo tiempo proporciona una terminología ajena al habla cotidiana.

“La televisión introduce barbarismos y abusa de neologismos que dañan el lenguaje, destroza la prosodia, introduce muletillas y tics que terminan no significando nada. Hay que aclarar que estas alteraciones en el lenguaje no dependen sólo del uso de la televisión. El vocabulario de una persona depende en buena medida del nivel cultural de su familia, de los grupos en los que participa, de los estudios que realiza, de sus lecturas, etc.” (Ander-Egg, 1996)

En el lado positivo, de acuerdo con Ander Egg (1996) “la televisión también amplía el vocabulario de los niños. Mas aún, le incorpora una cierta terminología científica y técnica que enriquece el léxico infantil y juvenil. Con sólo ver televisión, el niño y el adolescentes suelen incorporar una docena de términos no utilizados por ningún científico en el siglo XX, tales como: quasar, galaxia, láser, etc.”.

Sin embargo, si consideramos el vocabulario utilizado por niños, adolescentes y jóvenes que ven mucha televisión, vemos que muchas de las palabras que emplean por escucharlas en la televisión son utilizadas sin comprenderlas y por lo general sin conocer su significado.

c) Es un medio de información paralelo a la escuela, con una modalidad tan atractiva que hace aburrida la educación formal.

La televisión es un medio de formación/ información al igual que la escuela. Los niños aprenden mucho de este medio de comunicación, si no fuera por el, muchos aspectos de la vida les serían totalmente desconocidos; por lo que amplía en los niños su campo de información y de experiencia; proporciona mayores posibilidades de acceso al mundo y ofrece conocimientos diferentes y más amplios de los que proporciona su entorno mediato. Todo esto sólo indica que la televisión es un sistema de información/ formación paralelo a la familia y a la escuela.

d) La resistencia o dificultad de los docentes para incorporar la comunicación audiovisual en la metodología del proceso de enseñanza aprendizaje.

“La televisión, por el sólo hecho de existir, ha impactado a la educación, al sistema educativo, aun cuando éste haya permanecido ajeno. Incorporar la utilización didáctica de la televisión exige cambios en las estructuras pedagógicas y en las estructuras mentales de los mismos profesores. Estos a veces están ajenos a estos nuevos planteamientos, no por mala voluntad, sino simplemente porque son anteriores a la generación televisual y porque en las escuelas de formación de profesores no se ha diseñado un curriculum que incorpore el uso de la televisión” (Ander Egg, 1996).

Lo ideal sería incorporar a la educación formal lo que los niños y adolescentes ven en la televisión. A partir de los programas televisivos se puede estimular la investigación en libros, revistas, etc., que permiten un mayor conocimiento.

e) Su incidencia en el rendimiento escolar.

En el fracaso escolar inciden muchos factores y la televisión en algunos casos es uno de esos factores.

Lo anterior es lógico ya que si un niño pasa largo rato viendo la televisión “que impone un mensaje atractivo, sin exigir casi ningún esfuerzo mental o físico, la capacidad de reflexión disminuye; y quita tiempo para estudiar y hacer tareas.

Otro factor que incide en el rendimiento escolar es que los niños se desvelan por ver televisión, no duermen lo necesario; y no es extraño que al día siguiente vayan a la escuela con sueño, estén adormilados y encuentren poco atractiva la escuela si la comparan con la televisión que es más divertida.

Gil (1993) expresa que “la televisión produce cambios en la vida de la sociedad y de los individuos, por el solo hecho de existir como medio de comunicación”.

Y agrega que “existe la certeza de que la imagen televisiva induce cambios en la personalidad de los individuos a una profundidad aun mal precisada.

Lo cierto es que les inculca pautas de comportamiento social, modifica las ideas que poseen acerca de la vida, del medio en el que habitan, de la familia y de las personas que los rodean. También la televisión afecta la vestimenta, la conducta no verbal, la higiene y la alimentación del individuo. "Es decir, dicha influencia no se refiere exclusivamente a los aspectos psicológicos y de conducta en el individuo, sino a toda su compleja estructura de valores, todo lo cual incide de manera directa en su práctica social. De tal modo, dichas influencias alteran no únicamente su forma de relacionarse con los otros miembros de la sociedad, sino que también afectan su producción personal, ya sea ésta material o espiritual".

Los cambios más fáciles de identificar como influencia de la televisión son los que se llevan a cabo en la conducta ya que el televidente tiende a adoptar actitudes de ciertos prototipos difundidos por este medio de comunicación uno de estos ejemplos es la violencia.

La violencia en la televisión (no solamente en la T.V.) alienta conductas violentas y fomenta valores morales y sociales de violencia en la vida familiar.

Las investigaciones sobre la influencia de la televisión en los niños, se centran principalmente en como la violencia y la agresión de los mensajes transmitidos por la T.V. repercuten en los pequeños.

Para Aguilar y Díaz (1986) "la experiencia de los niños de ver violencia y agresión por televisión genera tendencias a aumentar y aceptar como algo natural las conductas agresivas.

Dada la excesiva cantidad de violencia que hoy en día observan los niños, la televisión ha alcanzado es status de contribuyente principal al desarrollo de la agresión infantil, junto con las fuentes tradicionales, como son la familia, la escuela y los compañeros".

Esto concuerda con estudios del National Institute of Mental Health (1983) (C.P. Aguilar y Díaz, 1986) donde encuentran una relación positiva y causal entre observar violencia por televisión y manifestar después comportamientos agresivos; y por supuesto también concuerdan con lo obtenido por Albert Bandura en sus investigaciones.

De Albert Bandura, se hablará más en el capítulo 3 destinado a la conducta agresiva.

Siguiendo con los modelos agresivos que transmite la T.V, entre 1967 y 1979 el 70% de los programas dramáticos y de ficción presentaban contenidos violentos, encontrándose niveles más altos en las caricaturas.

Considero que este porcentaje ha aumentado en los últimos años, pues sólo basta con ver la T.V. poco tiempo como para darse cuenta que todo el contenido de los programas gira en torno a la agresión.

Aguilar y Díaz (1986) "mencionan que la violencia se presenta en los programas como algo justificado, efectivo, recompensado e incluso de manera humorística.

La comprensión de los contenidos violentos mostrados en la televisión parece variar en función del desarrollo cognoscitivo y socioafectivo del niño, en relación con las siguientes variables”:

La capacidad de hacer distinciones entre lo verdadero o real de los eventos de la vida cotidiana y los personajes y programas ficticios de la televisión.

La posibilidad de distinguir entre humanos, personajes de caricaturas y muñecos animados.

La capacidad de diferenciar el contenido o trama central en comparación al contenido secundario.

La posibilidad de determinar la secuencia de eventos en un programa.

La posibilidad de establecer vínculos interpretativos entre las escenas separadas de los programas.

La capacidad de determinar las motivaciones subyacentes a la conducta mostrada en televisión.

La comprensión de las consecuencias de la conducta mostrada por los personajes.

Podemos concluir diciendo que la televisión influye en lo que piensa y percibe el niño, pero sobre todo influye en su comportamiento.

TELEVISION Y OTROS MEDIOS

“En los últimos años se ha observado la tendencia al uso creciente de la televisión, mientras que la exposición a otros medios va en decremento especialmente la lectura de libros y periódicos. Los patrones de uso de la radio y las revistas muestran pocos cambios en contraste, se vislumbra una atención creciente al empleo de nuevos medios electrónicos como las videocintas, juegos electrónicos (nintendo) y las computadoras (internet). (Aguilar y Díaz, 1986).

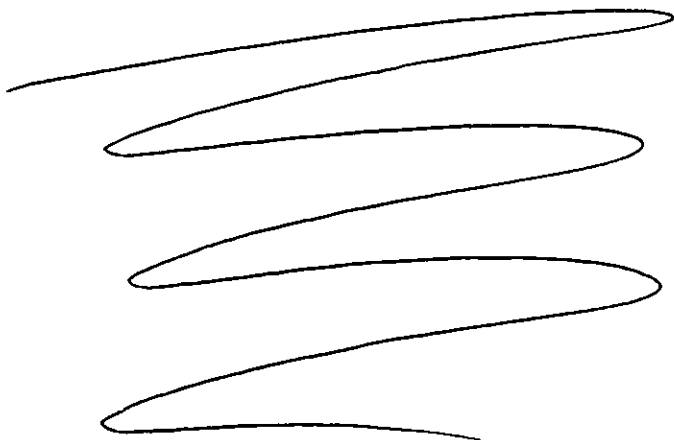
Los nuevos medios de comunicación han cambiado la relación de las personas con la información; ahora podemos conocer que sucede en lugares alejados. McLuhan (C.P. Aguilar y Díaz, 1986) afirma que gracias a estos nuevos medios de comunicación, el mundo se ha convertido en una “aldea global” por el alcance actual de los medios.

En general, podemos decir, que existen varios agentes involucrados en el desarrollo de los niños y por lo tanto, cuando se presenta un problema de aprendizaje éstos agentes se ven afectados.

El presentar un problema de aprendizaje puede ocasionar en el niño que lo padece diversos problemas emocionales incluyendo frustraciones y conductas agresivas.

Saúl Rosenzweig en 1934 elaboró una teoría general de la frustración agresión; además de elaborar el test de frustración llamado PFT (Picture Frustration Test). En el siguiente capítulo se hablará ampliamente de la frustración agresión y de la teoría de Saúl Rosenzweig.

CAPÍTULO III
BINOMIO FRUSTRACIÓN
AGRESIÓN



TEORÍA GENERAL DE LA FRUSTRACIÓN - AGRESIÓN.

La relación entre Frustración - Agresión, fue postulada por "S. Dollard, L. W. Doob, N. E. Miller, O. H. Mowrer y R. R. Scars" (Brito y Rubio, 1997). todos investigadores de la Universidad de Yale en Estados Unidos. Estos autores publicaron una obra llamada Frustración-Agresión, donde consideran a la agresión como un comportamiento reactivo que depende de condiciones situacionales particulares para desencadenarla y establecen la siguiente hipótesis, también citada por Brito y Rubio (1997) "Toda agresión es una consecuencia de la frustración, y toda frustración engendra una forma de agresión".

En otros términos, estos autores afirman que no existe agresión que no tenga su origen en una frustración y que no existe frustración que no genere agresión. Es así como los autores citados establecen un vínculo suficiente entre frustración y agresión.

La agresión la definen como una conducta cuyo fin o meta es herir a otro; y a la frustración como un obstáculo o acción que impide a un individuo alcanzar una meta o fin determinados.

Por su parte Saúl Rosenzweig (1934)(C.P. Cortada de Kohan, 1972) también desarrolló la teoría de la frustración-Agresión y la considera "como un ensayo para expresar en forma concreta el punto de vista organismico en psicobiología. Proporciona una reformulación de conceptos psicoanalíticos teniendo en cuenta las posibilidades experimentales".

Siguiendo esa concepción, existen tres niveles para la defensa psicobiológica del organismo:

- a) El nivel celular o inmunológico. Que descansa en la acción de los fagocitos, de los anticuerpos de la piel, etc., y que concierne esencialmente a la defensa el organismo contra los agentes infecciosos.
- b) El nivel autónomo o de urgencia. Se refiere a la defensa del organismo en conjunto contra las agresiones físicas generales. Desde el punto de vista psicológico el nivel autónomo corresponde al miedo, al dolor y a la rabia.
- c) El nivel superior, cortical, o de defensa del yo. Que defiende la personalidad contra las agresiones psicobiológicas.

Hasta aquí se ha hablado de la relación entre Frustración y Agresión; a continuación se analizará cada término de manera separada sin olvidar dicha relación.

AGRESION

Buss (1969), define la agresión como “una reacción que descarga estímulos nocivos sobre otro organismo.” También afirma que “la frustración es sólo un antecedente de la agresión, y no el más poderoso”.

Dollar, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939) (C.P. Roldán, 1990), mencionan que “la agresión es una respuesta que tiene por objetivo causarle daño a un organismo vivo.” Agregan que “no puede existir agresión a menos que exista previamente la frustración de una conducta motivada.”

En un principio Freud (C.P. Cuevas y Olvera, 1980), sostuvo que “la agresión era la primera y más importante reacción a la frustración. Esto sucedía cuando se obstaculizaba la búsqueda del placer, que es el propósito básico del ser humano. La frustración, entonces, puede activar o incrementar la posibilidad de que se presenten respuestas de agresión. En general, ésta agresión se dirige a aquellas personas u objetos que son percibidos como fuente de frustración, en otras ocasiones, se revierte contra uno mismo o se desplaza hacia otros objetos”.

Posteriormente, Freud reformuló su teoría planteando la agresión ya no como consecuencia de la frustración, sino a nivel de instintos.

Siguiendo con las definiciones, para Mussen, Janeway y Kagan (1974) “Las conductas agresivas son acciones cuyo propósito es causar daño o ansiedad a otros”. Entre estas acciones se encuentran: pegar, patear, destruir cosas, atacar a otros verbalmente.

De acuerdo a Manning (1983) algunos autores consideran la agresión “como el resultado de un impulso endógeno, como una acumulación espontánea de energía que busca una salida” (Hartman, 1949; Freud, 1946; Lorenz, 1966 y Storr, 1968).

En otros casos, se considera “como un impulso instintivo, incorporado al sistema, como causa de sus ventajas evolutivas presentes y pasadas” (Lorenz, 1966).

Existe otra manera de considerar la agresión y es “como un impulso aprendido, resultante de una frustración temprana o de necesidades insatisfechas”. (Manning, 1983).

Si los impulsos agresivos de las definiciones anteriores no encuentran una salida natural, estallarán en formas indeseables, o se reprimirán con resultados nocivos.

Otros autores “consideran las respuestas agresivas como reacciones a situaciones o estímulos específicos. Niegan la existencia de una fuerza impulsiva interna, así como la necesidad de una salida agresiva, aunque admiten que factores internos pueden modificar la capacidad de respuesta”. (Marler y Hamilton, 1966) (C.P. Manning, 1983).

Por su parte, Mergagee y Hokanson (1976) (C.P. Roldán, 1990), mencionan que “la agresión después de todo, no es más que una forma de comportamiento humano o animal, y todas las actividades humanas presentan factores comunes que deben de tener en cuenta si se pretende explicar dichas actividades y esto mismo sucede con la agresión”.

Seguendo la línea de lo anterior, Berkowitz (1965) (C.P. Cedillo y Márquez, 1991), “considera a la agresión como una fuerza básica e inherente del hombre, la cual es necesaria para la supervivencia, pero que puede ser manejada de manera positiva o negativa”. “Es positiva cuando se dirige a la autoafirmación y dominio socialmente aceptables; es necesaria para el logro de ciertas metas. La agresión se vuelve negativa cuando adopta formas hostiles y se maneja en contra de los requerimientos sociales y que es resultado de una mala adaptación”. (Cedillo y Márquez, 1991).

Como la agresión es un comportamiento común y completamente humano, se han elaborado un sin fin de estudios, de definiciones y de clasificaciones. De estas últimas se mencionarán algunas de las más importantes.

Así, Saúl Rosenzweig (1972) (C.P. Garduño, 1996) “considera que cuando el individuo se ve presionado de una manera pasiva, el obstáculo no es amenazador por sí mismo (denominándole insensible), en cambio, cuando la agresión produce a la vez insatisfacción y peligro se denominará activa. Del mismo modo, se denomina externa si el obstáculo está situado fuera del individuo e interna si el obstáculo se localiza dentro del individuo.”

Sobre la agresión han surgido varias clasificaciones

Lorenz (1971)(C.P. Cuevas y Olvera, 1980) “divide la agresión en: Abierta y directa; Indirecta y Directa”.

Por su parte Messer y Brodzinki (1979)(C.P. Cuevas y Olvera, 1980) usaron la siguiente clasificación:

- 1.- agresión directa y física: que incluía golpear, patear o arrojar objetos a otra persona
- 2.- agresión directa y verbal: que se refería a insultos o juramentos hacia la otra persona
- 3.- agresión indirecta: en la que cabían los daños a los objetos de los demás o a hablar de las cosas de las personas en sentido crítico.

Dollar y Miller (1939) (C.P. Cuevas y Olvera, 1980) “hablan de: Agresión directa e indirecta”. Estos autores hacen una relación de sus tipos de agresión con la clasificación de Saul Rosenzweig en cuanto a la dirección de la frustración, mencionan que son tres las respuestas: extrapunitiva, impunitiva e intropunitiva, las cuales se supone abarcan en forma global cualquier reacción ante la frustración.

“La respuesta extrapunitiva correspondería a la respuesta abierta y directa al objeto; la intropunitiva a autoagresión y la impunitiva no cabe dentro de su clasificación, pero parece incluir no sólo un cambio en objeto y forma sino también una sustitución de respuestas”.

Rosenzweig (1934)(C.P. Cuevas y Olvera, 1980) “se refería, en otras palabras al manejo personal de la agresión ante la frustración, en el sentido de que algunas personas tienden a acusarse a sí mismas por la experiencia frustratoria (intropunitivos). Alguno son tan ecuanímes y filósofos con respecto a la frustración que no acusan a nadie (impunitivos). Pero otros ven y buscan de manera frecuente a agentes externos para echarles la culpa o lanzarles su agresión (extrapunitiva)”.

Las formas y los grados de agresión que una persona manifiesta dependen de muchos factores, tales como: la intensidad de su motivación, su observación e imitación de modelos agresivos, la cantidad de ansiedad y de culpa asociados a la expresión de la agresión y el grado de frustración.

APROXIMACIONES TEORICAS DE LA AGRESION

A.) Teoría del instinto: En esta teoría, diversas conductas se han explicado como resultado del instinto, por ejemplo, la conducta maternal, la autoconservación y la agresión.

El instinto es algo típico a una especie y está presente al momento de nacer; es además “un patrón de conducta heredado, específico y estereotipado. Posee su propia energía y se libera por medio de determinados estímulos ambientales”. (Roldán, 1990).

La definición del término “instinto” ha causado algunas confusiones, por tal motivo etólogos como Lorenz (1964) (C.P. Roldán, 1990), han propuesto términos como “innato” y “filogenéticamente adaptado” para sustituir al de instinto.

Tomando en cuenta lo anterior, se ha dicho de la agresión que es un “impulso biológico, no aprendido, que se desarrolló por su valor adaptativo para la especie”. (Roldán, 1990).

Freud, (C.P. Cuevas y Olvera, 1980) por su parte, planteó dos instintos: el de vida (eros) y el de muerte (tanatos). El instinto de vida tiende a la autoconservación y el otro es opuesto, derivándose de éste los impulsos agresivos. “Los dos instintos tienen la función de reducir la tensión y luchar entre sí para lograr un equilibrio de fuerzas; sin embargo, si en una persona predomina el instinto de muerte, tenderá a agredir y si esto no es posible dirigirá la agresión hacia sí misma, apareciendo entonces las llamadas tendencias autodestructivas. Por ello, Freud planteó la agresión ya no como consecuencia de la frustración, sino como instinto de muerte volcando hacia los demás”.

En general, la teoría del instinto plantea que “la agresión es un componente básico de la conducta en todos los individuos.

El ser humano nace con un equipo neurológico adecuado para despertar y utilizar la agresión en el momento en que un estímulo externo o interno la alerta; entonces la capacidad de reaccionar agresivamente es innata, porque es el resultado de la herencia biológica y fue necesaria en alguna etapa de la humanidad para asegurar la preservación de la especie." (Roldán, 1990).

B.) Teoría del Aprendizaje Social: En ésta teoría se niega cualquier predisposición innata y se considera a la agresión como el resultado de un proceso de aprendizaje.

De acuerdo al aprendizaje social, la agresión posee funciones que son recompensables para la persona que arremete, aunque resulte en muchos casos inadaptable socialmente.

Uno de los autores representativos del aprendizaje social, es sin duda Albert Bandura, quien escribió acerca del aprendizaje observacional, modelamiento o imitación.

Lo anterior se refiere a que el contacto con un modelo agresivo provocará la misma respuesta agresiva del modelo.

Bandura, Ross y Ross, (1961, 1963) (C.P. Manning, 1983) dejaba que los niños miraran modelos adultos que jugaban con una muñeca grande o con un gato de juguete ya fuera de forma agresiva o no agresiva. Encontró que los que observaban el juego agresivo, especialmente con la muñeca, respondían después agresivamente. En sus estudios hubo una imitación considerable de los movimientos reales y de las tácticas del modelo aunque también se presentaron otras conductas agresivas.

Bandura (C.P. Manning, 1983) propuso el término "aprendizaje por observación" para denominar "las instancias en las que un sujeto adquiere una nueva respuesta sobre la base de estar expuesto a un modelo que exhibe respuestas semejantes. Hace notar que la imitación puede también provocar respuestas ya existentes en el repertorio del sujeto, pero que probablemente no ocurrirían en una situación determinada sino hubieran sido estimuladas por un modelo".

Las conductas agresivas que más tienden a imitarse son las que provienen de tres fuentes, que según Roldán (1990) son:

La familia: la familia es el primer medio social del niño. Es el medio en el que el niño aprende las primeras conductas, por lo tanto, si en la familia se refuerza y modela la agresión, el niño la aprenderá como algo común y lo repetirá. Un ejemplo de esto es el abuso (físico y verbal) a los niños a través de varias generaciones. Recuérdese que la violencia engendra violencia.

Influencias culturales: La cultura y el medio ambiente en el que una persona vive y con los que tiene contactos cotidianos, pueden constituir una importante fuente de agresión. Por lo anterior, no es de sorprender que "las tasas más elevadas de conducta agresiva se encuentren en medios en los que existen modelos agresivos" (Roldán, 1990).

Modelamiento simbólico: Este punto se refiere, a la influencia de los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión como modelos de agresión, tanto por el predominio que ejerce en los televidentes como por la forma tan real de retratar acontecimientos.

C.) Teoría de los factores biológicos (fisiología): La parte del cerebro asociada a la agresión es el sistema límbico. Este sistema incluye estructuras tales como el tálamo, el epítalamo, el hipocampo, amígdala, entre otras.

El sistema límbico es el relacionado con las conductas de motivación, emoción y con la regulación de la conducta agresiva.

“Durante un intercambio agresivo, el encéfalo envía señales a las glándulas para liberar epinefrina o adrenalina y elevar el nivel de excitación. Así mismo, la agresión puede modificarse cambiando la tasa metabólica de algunos neurotransmisores del Sistema Nervioso central, como la norepinefrina, la dopamina y la serotonina.” (Hokanson y Shelter, 1961) (C.P. Roldán, 1990).

Otras clases de desequilibrio químico en la corriente sanguínea y en el sistema nervioso pueden contribuir a la conducta agresiva, incluyendo la hipoglucemia (baja concentración de azúcar en la sangre) y las alergias específicas.

FRUSTRACION

Gran parte de los primeros trabajos experimentales consideraban a la frustración como un instigador de la agresión. Esta tendencia tiene su origen en la teoría de Dollard (1939) (C.P. Manning, 1983) sobre una relación causal universal entre frustración y agresión. Su hipótesis rechazaba las ideas sobre un instinto agresivo y consideraba toda agresión como una reacción, innata en su origen, a la frustración de cualquier actividad motivada por un fin.

Según Mussen, Janeway y Kagan (1974) “La agresión es una reacción inevitable a la frustración. Los acontecimientos frustradores son aquellos que bloquean la conducta dirigida a una meta del individuo, lo privan de la oportunidad de satisfacer algún motivo importante. Las fuentes de frustración pueden ser: 1) barreras impuestas externamente, que impiden o demoran la realización de una meta importante y 2) conflictos internos entre respuestas incompatibles, o sentimientos de insuficiencia y ansiedad que inhiben o impiden la persecución de fines importantes”.

Antes de seguir con las definiciones, cabe decir que la frustración se presenta desde el inicio de la vida de un niño. El individuo desde que es chico atraviesa por experiencias que le dificultan la realización de un deseo u obstaculizan la conclusión satisfactoria de éste. Sin embargo, estas experiencias aunque dificulten u obstaculicen situaciones son necesarias para el desarrollo normal del individuo.

Para un desarrollo normal la frustración debe experimentarse en grado medio, ya que, si bien es positiva y necesaria para el desarrollo, el que sea crónica puede ocasionar perturbaciones de tipo emocional en la persona.

Continuando con las definiciones, para Selye (1956), "la frustración es el impedimento para llegar a un satisfactor, produciéndose como consecuencia la emergencia de tensión interna en el organismo, denominada estrés. El sujeto procede entonces a emitir una respuesta, la cual puede ser adecuada si logra vencer el obstáculo y llegar a su objetivo, o inadecuada, si no hay superación del impedimento ni el logro del satisfactor".

Corman (1977) (C.P. Garduño, 1996), menciona que "hay frustraciones inevitables de la existencia y que son necesarias para la maduración del yo, a condición de que sean soportadas, éstas son las frustraciones llamadas normales, pero existen unas frustraciones patológicas, susceptibles de impedir esta misma maduración del yo, son aquellas que, por su intensidad o por su acumulación, exceden las posibilidades de adaptación del sujeto".

Gago (1965) "ubica a la frustración en el contexto de la motivación, dándole importancia al medio ambiente. De esta manera, la frustración siempre tiene su origen en el medio, puesto que es a partir de él que el individuo satisface sus necesidades y fija sus metas".

A su vez Hilgard, Atkinson y Atkinson (C.P. Cuevas y Olvera, 1980), afirman "que la frustración se da cuando existe un obstáculo en el camino de una persona hacia una meta y su alcance es obstaculizado, retrasado o interferido".

Para Dollar y Miller (1941)(C.P. Cuevas y Olvera, 1980), "la frustración se da cuando hay interferencia para la ocurrencia de una respuesta meta instigada en el momento propio de su ocurrencia en la secuencia conductual".

Es así que la frustración incluye un factor instigador, que sería una condición antecedente, de la cual la respuesta-meta es consecuencia, así mismo, debe existir una respuesta-meta que incluya el objetivo de la persona. Esta respuesta-meta se convierte en respuesta frustrada en el momento en que se obstaculiza su realización.

"Para determinar si hubo o no frustración debe saberse si había intención de efectuar un acto y que éste haya sido bloqueado en su ocurrencia. Ante el obstáculo, con frecuencia se da una respuesta alternativa, que disminuye la fuerza de la instigación; por ejemplo, se dan comúnmente respuestas socialmente aceptadas, que ocurren en lugar de la respuesta meta original, son llamadas respuestas sustitutas, que a diferencia de la respuesta meta, cuando desaparece la interferencia persiste una respuesta meta reducida". (Cuevas y Olvera, 1980).

Según Dollar y Miller (1939) (C.P. Cuevas y Olvera, 1980), "el grado de frustración depende del grado del bloqueo a la respuesta meta, de su fuerza de instigación de la posibilidad de usar respuestas sustitutas y de que éstas puedan reducir la fuerza de la instigación original. Plantean que la respuesta ante la frustración es la agresión y que la fuerza de esta respuesta depende principalmente del grado de la frustración".

Para Rosenzweig (1934) (C.P. Cortada de Kohan, 1972) "Existe frustración cada vez que el organismo encuentra un obstáculo o una obstrucción más o menos insuperable en la vía que lo conduce a la satisfacción de una necesidad vital cualquiera.

Se denomina "stress" (presión) a la situación estímulo que constituye este obstáculo. La espera del organismo que corresponde a esta presión puede concebirse como un aumento de tensión".

Se distinguen dos tipos de frustración:

a) Frustración primaria o privación. Se caracteriza por la tensión y la insatisfacción subjetivas que se deben a la ausencia de una situación final necesaria para el apaciguamiento de una necesidad activa.

b) Frustración secundaria. Se caracteriza por la presencia de obstáculos en la vía que conduce a la satisfacción de una necesidad.

"Las presiones (stress) pueden clasificarse según dos perspectivas. Por un lado, en pasivas y activas; por el otro, en externas e internas.

Una presión es pasiva cuando está constituida por un obstáculo insensible sin que éste sea por sí mismo amenazador. Se llama activa si además de tener el carácter de insensibilidad de la presión pasiva es peligrosa por sí misma. La presión activa es, pues, una situación que produce a la vez una insatisfacción y un peligro. La presión se denomina externa si se refiere a un obstáculo situado fuera del individuo; interna si hace referencia a un obstáculo situado en su interior. La combinación de estos cuatro tipos permite distinguir cuatro direcciones de la presión: a) Presión pasiva externa; b) Presión activa externa; c) Presión pasiva interna; y d) Presión activa interna". (Rosenzweig, 1934)(C.P. Cortada de Kohan, 1972).

La frustración se acompaña de un aumento de tensión y la satisfacción de una descarga de tensión tal descarga, es la energía con la que el sujeto trata de alcanzar su meta, y al no lograrlo, la convierte en agresión. "La frustración ocurrida cerca de una meta producirá mayor agresión que la frustración que ocurre a distancia de ella". (Haro, 1979 y Mussen. 1981).

La frustración no siempre lleva a la agresión, en el hombre se puede modificar gracias al aprendizaje.

RESPUESTAS A LA FRUSTRACIÓN

Las respuestas a la frustración según Rosenzweig (1934) (C.P. Cortada de Kohan, 1972) pueden verse bajo tres perspectivas principales y diferentes:

1.- Tipos de respuestas según la economía de la necesidades frustradas. Se distinguen dos tipos principales:

a) Respuesta de persistencia de la necesidad. Este tipo tiene en cuenta el destino de la necesidad segmentaria frustrada. Sobreviene después de toda frustración. Corresponde más o menos a la presión activa.

b) Respuesta de defensa del yo. Este tipo tiene en cuenta el destino de la personalidad completa. No se da más que en ciertas condiciones especiales de amenaza contra el yo. Corresponde más o menos a la presión activa.

Aunque en el comportamiento corriente la reacción a la frustración participa de los dos tipos precedentes, hay algunos casos en los que uno de estos tipos se encuentra en estado puro.

2.- Respuestas de defensa del yo. Desde 1934 Rosenzweig propuso una división en tres grupos:

a) Respuestas Extrapunitivas: Son aquellas en las que el individuo atribuye agresivamente la frustración a personas o cosas exteriores. Las emociones asociadas con las respuestas extrapunitivas son la cólera y la irritación.

b) Respuestas Intropunitivas: Son las respuestas en las cuales el individuo atribuye agresivamente la frustración a sí mismo. Las emociones que se asocian con las respuestas intropunitivas son la culpabilidad y los remordimientos.

c) Respuestas Impunitivas: Difieren de las dos precedentes en el sentido de que la agresión no se encuentra como fuerza generatriz. Hay en ellas el ensayo de evitar formular un reproche tanto a los otros como a sí mismo, y encarar la situación frustradora en forma conciliatoria. El mecanismo psicoanalítico que corresponde es la represión.

3.- Respuestas de Persistencia de la Necesidad. Con meta más limitada que la reacciones de defensa del yo, éstas tienen por fin satisfacer la necesidad específica frustrada por algún medio. Su naturaleza la ilustran los conceptos psicoanalíticos de sublimación y de conversión.

a) Tipo de respuesta según su rectitud: Esta perspectiva permite encarar las diversas respuestas repartiéndolas en forma continua entre dos extremo:

a.a) Respuestas directa, las cuales se hallan estrechamente adaptadas a la situación frustrante en la prolongación de la necesidad inicial.

a.b) Respuestas indirectas, más o menos substitutivas y cuyo máximo entra en el dominio del simbolismo.

b) Tipos de respuesta según su carácter más o menos adecuado. Toda respuesta a la frustración desde el punto de vista biológico es adaptativa.

El organismo trata en todos los casos de restaurar su funcionamiento integrado restableciendo su equilibrio. Si se contempla el problema en el plano temporal puede decirse que las respuestas son adecuadas en la medida en que representan tendencias progresivas más bien que regresivas de la personalidad. Las respuestas que tienen a ligar al sujeto de modo indebido a su pasado o a interferir con las reacciones posteriores son menos adecuadas que aquellas que lo dejan libre para resolver una situación nueva cuando sobrevenga.

b.a) Respuestas de persistencia de la necesidad: Pueden individualizarse dos tipos extremos:

-Persistencia adaptativa. El comportamiento persiste en línea recta hacia su fin a despecho de los obstáculos.

- Persistencia no adaptativa. El comportamiento se repite indefinidamente.

- Respuestas de defensa del yo:

respuesta adaptativa. Se halla justificada por las condiciones existentes.

respuesta no adaptativa. La respuesta no está justificada por las condiciones existentes.

Hay muchas diferencias individuales en lo que respecta a la reacción a la frustración, tanto en intensidad como en forma de reacción. Existen personas que tienen poca tolerancia a la frustración y reaccionan muy rápidamente a esta; por otro lado hay personas que tienen una elevada tolerancia a la frustración y no se sienten perturbados por acontecimientos que afectan a la mayoría

TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

“Se define por la aptitud de un individuo para soportar una frustración sin pérdida de su adaptación psicobiológica, es decir, sin recurrir a tipos de respuestas inadecuadas. Las respuestas se consideran adecuadas si son apropiadas a la situación; por lo tanto serán inadecuadas toda las reacciones que se presenten sistemáticamente como respuestas del individuo a la frustración sin tener en cuenta las exigencias ambientales”. (Rosenzweig, 1934) (C.P. Cortada de Kohan, 1972).

El manejo adecuado de la frustración se da de diversas maneras, cada persona aprende a reaccionar ante las frustraciones con mayor o menor tolerancia. Esto es consecuencia del aprendizaje social que modela nuestras respuestas.

A partir de esto, Dollar y Miller (1939)(C.P. Cuevas y Olvera, 1980), dicen “que la frustración siempre produce agresión y que ésta es consecuencia de la frustración”.

Maslow, (1941)(C.P. Cuevas y Olvera, 1980) “negó que la simple frustración condujera a la agresión, sosteniendo que esta última solo podía ser provocada por un ataque o amenaza”.

Rosenzweig (1934)(C.P. Cortada de Kohan, 1972), "enfaticó que la frustración aunada a la amenaza genera agresión y no la amenaza por sí misma".

Kretch, Crutchfiel y Klineberg (C.P. Cuevas y Olvera, 1980). están de acuerdo en que "la frustración aunque no necesariamente, si con frecuencia conduce a la agresión y que la agresión aunque no necesariamente si con frecuencia es el resultado de la frustración".

La frustración puede presentar consecuencias diferentes a la agresión dependiendo de la experiencia de la persona, de sus características y de las circunstancias en las que ocurra la frustración.

Hacker (1973) "mencionó que otras respuestas posibles a la frustración son la huida o la represión, considerando además que existen otras fuentes para la agresión, además de la frustración".

De acuerdo a Rosenzweig (1934)(C.P. Cortada de Kohan, 1972), el concepto de tolerancia a la frustración debe compararse con dos principios psicoanalíticos:

1.- El principio del placer y de la realidad. En el niño el principio del placer implica la satisfacción inmediata de todo deseo. Poco a poco el individuo toma contacto con la realidad y su conducta tiene en cuenta también las consecuencias más lejanas posibles además de la satisfacción inmediata. Esta noción esencial de la capacidad para retardar la satisfacción se halla implícita en el concepto de tolerancia a la frustración.

2.- El principio de la debilidad del yo. Desde el punto de vista psicoanalítico el principio del placer está en juego cuando el sujeto adopta reacciones inadecuadas de la defensa del yo, pues éstas son los medios para proteger la personalidad del displacer asociado con la frustración. Puesto que sólo un yo débil necesita defenderse por métodos tan inadecuados, el concepto analítico de debilidad del yo se presenta, evidentemente, relacionado con la noción de tolerancia a la frustración.

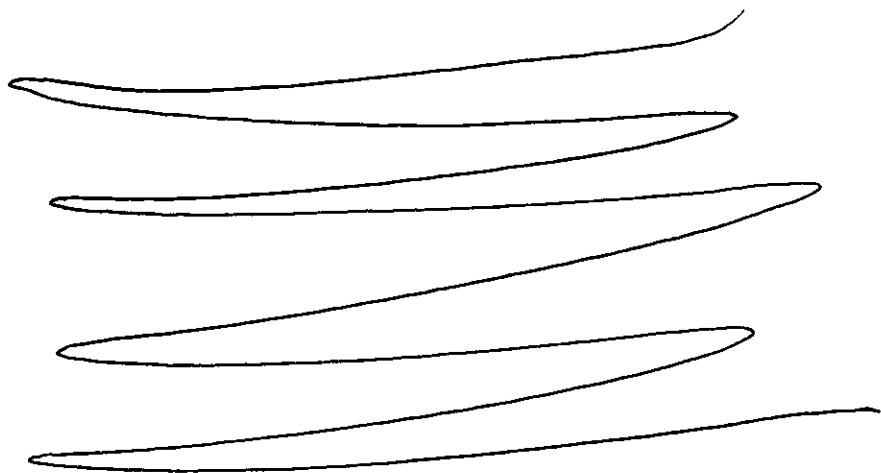
El concepto de tolerancia a la frustración tiene dos ventajas sobre los conceptos psicoanalíticos precedentes: en primer lugar, puede expresarse en forma cuantitativa. Por otra parte, implica la existencia de diferencias individuales en lo que se refiere a ciertos umbrales de tolerancia a la frustración.

Puede admitirse que existen diferencias en el grado de tolerancia a la frustración según los diversos aspectos de la misma personalidad. Estas zonas de baja tolerancia a la frustración corresponderían a los "complejos" de la doctrina psicoanalítica. Los individuos neuróticos y psicóticos serían, desde este punto de vista, los que tendrían muchas zonas de poca tolerancia, mientras que el sujeto normal estaría caracterizado por un alto grado general de tolerancia a la frustración.

Los determinantes de la tolerancia a la frustración aún no se conocen bien. Rosenzweig, sugiere la participación de dos clases de factores:

Factores somático: Que se refieren a las diferencias individuales innatas y corresponden a variaciones nerviosas, endocrinas, etc. Es probable que estos factores somáticos sean en gran parte constitucionales y hereditarios. Resulta necesario, además, agregarles los elementos somáticos adquiridos que pueden, evidentemente, desempeñar un papel (fatiga, enfermedades físicas, etc.).

Factores psicológicos genéticos: Se hallan mal precisados, pero su papel es indiscutible. Es cierto que la ausencia de toda frustración en la primera infancia hace al sujeto incapaz más tarde de responder a una frustración de manera adecuada. Por otro lado, una frustración excesiva puede crear zonas de poca tolerancia, pues el niño a causa de su inmadurez, se ve obligado a reaccionar de forma inadecuada por reacciones de defensa del yo que podrían inhibir su desarrollo ulterior.



CAPÍTULO IV

MÉTODO

METODO**PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA**

De acuerdo a Rosenzweig (1934) (C.P. Cortada de Kohan, 1972), existe frustración cada vez que el organismo encuentra un obstáculo, o una obstrucción mas o menos insuperable en la vía que lo conduce a la satisfacción de una necesidad vital cualquiera.

Las situaciones frustrantes se presentan cotidianamente y en todas las edades de la vida; la influencia de este fenómeno es fundamental en la formación de la personalidad de un individuo. La frustración debe experimentarse en grado medio para un desarrollo normal de la personalidad; cuando se experimenta de forma patológica puede provocar alteraciones en el individuo.

Los niños con problemas de aprendizaje por lo general experimentan más situaciones frustrantes de lo común debido a ciertas características (impulsividad, irritabilidad, dificultades para adaptarse fácilmente a las exigencias ambientales, dificultad para poner atención a lo que es importante, elaboración de juicios inapropiados de situaciones y personas, entre otras)(Osman 1985 y 1988) que les dificultan desenvolverse adecuadamente en el medio que les rodea; esto los hace más propensos a desarrollar problemas emocionales ya que en un momento dado que se presente una frustración no se sabe como responderán y por lo general las personas que los rodean no los entienden y por lo tanto los rechazan; generando en ellos más sentimientos de frustración y otras emociones que los hace sentir más vulnerables.

Tomando en cuenta el papel que juega la frustración- agresión en la formación de la personalidad de un sujeto y considerando los problemas de aprendizaje como una de las principales preocupaciones educativas en México surgió el interés de hacer este estudio con el objetivo de investigar mediante el P.F.T. de Saúl Rosenzweig si existían diferencias estadísticamente significativas en la dirección de la agresión y el tipo de respuestas ante la frustración en dos grupos de niños, uno con problemas de aprendizaje y el otro sin problemas de aprendizaje.

La finalidad de la presente investigación fue aportar elementos a los profesionales que trabajan con población infantil, especialmente con niños con problemas de aprendizaje, para que les permita comprender la magnitud de la alteración y puedan atenderlos de manera integral, con el fin de brindarles las capacidades necesarias para una mejor adaptación a su medio es ésta etapa de su vida y en su desarrollo posterior.

PREGUNTAS DE INVESTIGACION:

¿Existirán diferencias en cuanto a la dirección de la Agresión entre los niños con problemas de Aprendizaje y los niños sin problemas de Aprendizaje?

¿Existirán diferencias en cuanto al tipo de respuestas ante la frustración entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje?

HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS

Ha1: Existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la dirección de la Agresión entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ho1: No existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la dirección de la Agresión entre los niños que presentan problemas de aprendizaje y aquellos que no presentan problemas de aprendizaje.

Ha2: Existen diferencias estadísticamente significativas en la dirección extrapunitiva entre los niños problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ho2: No existen diferencias estadísticamente significativas en la dirección extrapunitiva entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ha3: Existen diferencias estadísticamente significativas en la dirección intrapunitiva entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ho3: No existen diferencias estadísticamente significativas en la dirección intrapunitiva entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ha4: Existen diferencias estadísticamente significativas en la dirección impunitiva entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ho4: No existen diferencias estadísticamente significativas en la dirección impunitiva entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ha5: Existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al tipo de respuestas ante la frustración entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ho5: No existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al tipo de respuestas ante la frustración entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ha6: Existen diferencias estadísticamente significativas en el tipo de predominancia del obstáculo entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ho6: No existen diferencias estadísticamente significativas en el tipo de predominancia del obstáculo entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problema de aprendizaje.

Ha7: Existen diferencias estadísticamente significativas en el tipo de defensa del yo entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ho7: No existen diferencias estadísticamente significativas en el tipo de defensa el yo entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ha8: Existen diferencias estadísticamente significativas en el tipo de persistencia de la necesidad entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ho8: No existen diferencias estadísticamente significativas en el tipo de persistencia de la necesidad entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE:

1) Problemas de Aprendizaje.

VARIABLES DEPENDIENTES:

1) Dirección de la Agresión: extrapunitivo, intrapunitivo e impunitivo.

2) Respuestas ante la Frustración en cuanto al tipo: predominancia del obstáculo, defensa del yo y persistencia de la necesidad.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES

INDEPENDIENTE:

Problema de Aprendizaje: "Sustitución de los procesos dinámicos normales de la actividad nerviosa superior por procesos alterados que dan lugar a manifestaciones anormales, por lo que el curso normal del aprendizaje se expresa con alteraciones". (Azcoaga, Derman e Iglesias, 1991).

DEPENDIENTE:

Frustración: Respuesta del organismo cada vez que encuentra un obstáculo o una obstrucción más o menos insuperable en la vía que lo conduce a la satisfacción de una necesidad vital cualquiera Rosenzweig, (1934) (C.P. Cortada de Kohan, 1972).

Agresión, "es una respuesta que tiene por objetivo causarle daño a un organismo". Rosenzweig, (1934) (C.P. Cortada de Kohan, 1972).

DEFINICIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES

INDEPENDIENTE:

Problemas de Aprendizaje: Niños que presenten un diagnóstico de problemas de aprendizaje, según Azcoaga et al. (1991). Retardo lectográfico gnósico práxico, retardo lectográfico afásico, retardo lectográfico anártrico y sus posibles combinaciones.

DEPENDIENTE:

Frustración/Agresión: Respuestas al Picture Frustration Test (PFT) en cuanto a la dirección (intrapunitiva, impunitiva y extrapunitiva) y al tipo (Persistencia de la necesidad, Defensa del yo y Predominancia del obstáculo).

POBLACIÓN:

La muestra fue obtenida de dos poblaciones diferentes: niños con diagnóstico de Problemas de Aprendizaje que asistían al INCH (Depto. de Psicología), y niños de la escuela primaria "Álvaro Obregón" turno vespertino.

MUESTREO:

Se trató de un muestreo no probabilístico intencional por cuota; ya que los sujetos fueron elegidos con base a criterios de inclusión y exclusión establecidos para cada grupo.

MUESTRA:

La muestra estuvo formada por 60 niños entre 7 y 11 años de edad, de ambos sexos que cursaban de segundo a sexto grado de primaria.

La muestra estuvo dividida en dos grupos: 30 niños con Problemas de Aprendizaje y 30 niños sin Problemas de Aprendizaje.

Los 30 niños con Problema de Aprendizaje fueron pacientes que acudieron al departamento de Psicología del INCH, con los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

INCLUSIÓN:

Se incluyo a aquellos niños que presentaban un diagnóstico de Problemas de Aprendizaje, según Azcoaga et al. (1991): Retardo lectográfico afásico, retardo lectográfico anártrico, retardo lectográfico gnósico práxico y las combinaciones entre ellos.

Otro criterio de inclusión fue que en la evaluación psicológica (aplicación de Wisc-R y Bender) obtuvieran un C.I. total no menor de 70; ya que un CI total de 70 hacia abajo representaba dato de posible organicidad en el niño. Y los resultados de la investigación se podían ver alterados por el posible daño orgánico.

EXCLUSIÓN:

Se excluyo a aquellos niños que presentaban datos de organicidad. Por ser la organicidad una variable no contemplada en ésta investigación.

Los 30 sujetos restantes que no presentaban Problemas de Aprendizaje fueron elegidos de la escuela primaria pública "Álvaro Obregón" con ayuda del profesor correspondiente.

Esta elección se basó en el criterio del profesor y entre los aspectos más comunes que tomaban en cuenta los maestros para seleccionar a un niño sin problemas de aprendizaje eran las buenas calificaciones, atención suficiente, capacidad de razonamiento para las matemáticas, participación en clase, adecuada socialización con compañeros de clase, habilidad para la lecto escritura y una adecuada adaptación al ambiente escolar.

Posteriormente se les aplico a los niños WISC-R y Bender con el fin de verificar que realmente no presentaran problemas de aprendizaje. Se seleccionaron a aquellos niños que obtuvieron un C.I. total de 90 en adelante por representar la normalidad, indicando con ello que los procesos básicos del aprendizaje se encontraban funcionando adecuadamente. Descartando lo más posible un problema de aprendizaje.

TIPO DE ESTUDIO:

Se trato de un estudio descriptivo comparativo, ya que la recolección de datos se dio en un sólo momento; se describieron las variables; se compararon y se establecieron diferencias.

DISEÑO:

Se trató de un diseño no experimental o ex post facto de tipo transversal, de dos muestra independientes con una sola medición.

INSTRUMENTOS:

Al grupo de niños con problemas de aprendizaje se les aplicó previo al PFT de Saúl Rosenzweig el Test Guestatico Visomotor Bender y la escala de inteligencia Wechsler para niños WISC-R, esto como parte del estudio psicológico del Instituto Nacional de la Comunicación Humana y que sirve para diagnosticar problemas de aprendizaje.

Para un mejor control experimental y para descartar problemas de aprendizaje, se aplicaron los mismos instrumentos al grupo de niños sin problemas de aprendizaje.

A continuación se mencionarán brevemente los instrumentos utilizados para diagnosticar y/o descartar problemas de aprendizaje utilizados en ésta investigación. Posteriormente, se describirá con más detalle el Picture Frustration Test (PFT) por ser el instrumento utilizado para el objetivo de la presente investigación.

Test Guestatico Visomotor Bender: El test guestatico visomotor elaborado por Laurretta Bender en 1938, originalmente se construyó para diagnosticar problemas en la percepción guestatica y desde su construcción hasta la década de los 60s su empleo fue casi exclusivo con pacientes psiquiátricos adultos. A partir de ésta década y de la publicación del libro El Test Guestatico Visomotor para niños, de Koppitz (1963) su mayor utilización y difusión fue con niños escolares.

Su uso con niños escolares se ha llevado a acabo, tanto para evaluar su nivel de maduración en la percepción visomotriz como para predecir el nivel intelectual, los problemas en el rendimiento escolar, la disfunción cerebral mínima y los problemas emocionales.

En la construcción del Test Guestralico Visomotor, Lauretta Bender tomó como base teórica a la Psicología de la Gestalt, la cual se originó en Alemania en el año de 1912. Los fundadores y máximos representantes de ésta escuela psicológica fueron Wertheimer, Koffka y Kohler.

La finalidad principal del test guestralico visomotor Bender es la evaluación de la función guestralítica, no obstante, debido a la gran cantidad de estudios realizados con esta prueba, ha hecho de el, un instrumento con múltiples aplicaciones clínicas y psiquiátricas, entre las cuales se encuentran las siguientes:

- (1) La determinación del nivel de maduración en la integración visomotriz de los niños.
- (2) Predecir los problemas en el aprendizaje escolar.
- (3) Evaluar los trastornos emocionales.
- (4) Predecir la lesión cerebral y el retardo mental
- (5) Evaluar la patología mental infantil y de los adultos

La escala de maduración infantil para el test guestralico visomotor de Bender actual, consta de 30 items de puntuación mutuamente excluyentes. Estos 30 reactivos evalúan 7 categorías:

- (1) Distorsión de la forma
- (2) Rotación
- (3) Sustitución de puntos por círculos o rayas
- (4) Fallas en la integración de las partes de una figura
- (5) Perseveración
- (6) Sustitución de curvas por ángulos
- (7) Adición u omisión de ángulos.

Materiales:

Los materiales necesarios para la aplicación y calificación del test guestralico visomotor de Bender con la escala de maduración infantil de Koppitz son los siguientes:

- (1) Las nueve tarjetas con las figuras del test guestralico visomotor de Bender
 - (2) El manual revisado del sistema de puntuación de la escala de maduración infantil para el test de Bender, según Koppitz.
 - (3) El protocolo de calificación de la escala de maduración del test de Bender
 - (4) Hojas blancas
 - (5) Lápiz
- Tiempo:

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

El test gualtatico visomotor de Bender no es un test que se tenga que realizar en un tiempo determinado, sin embargo, es recomendable que el examinador tome el tiempo que emplea el niño para terminar la prueba. El tomar el tiempo es importante porque tiene significación diagnóstica.

Aplicación:

El test de Bender puede administrarse a partir de los 3 años de edad, pero utilizando la escala de maduración infantil de Koppitz se puede aplicar a partir de los 5 años.

La aplicación del test de Bender debe hacerse de forma individual. Koppitz ideó un método estándar para la administración del test de Bender:

Establecer rapport con el niño

a) Sentar al niño confortablemente, procurando que el niño no tenga problemas para dibujar las figuras del test.

b) Colocar las hojas de papel en posición horizontal. Se permite que el niño ajuste el ángulo de inclinación del papel según lo crea conveniente, esto siempre que el eje mayor del papel este más cerca de la vertical que de la horizontal.

c) Después de que el papel ha sido colocado se muestra al niño las tarjetas del Bender diciéndole: "Aquí tengo una serie de dibujos que quiero que tú copies". Se le muestra la tarjeta A y se le dice: "Aquí está el primero, haz uno igual a éste". Cuando el niño haya terminado de dibujar la primera tarjeta, preséntele la segunda y diga: "Ahora haz uno igual a este". Y así sucesivamente hasta terminar el test. (Díaz, Varela y Villegas, 1994).

d) Se colocan las tarjetas una por una en forma horizontal con el borde superior de la hoja de papel.

e) Se deja que el niño coja y manipule la tarjeta si así lo desea, pero se insiste en que la tarjeta sea colocada de nuevo en la posición inicial. No se debe permitir que los niños copien una figura a partir de la tarjeta rotada.

f) Si un niño insiste en rotar la tarjeta o girar el papel mientras copia la figura, se le permite hacerlo, pero se anota en las observaciones.

g) Si un niño hace preguntas sobre el número de puntos o el tamaño de los dibujos, se le da una respuesta neutral.

h) Se le debe permitir utilizar al niño todo el papel que desee

i) Se registra el tiempo y la conducta del niño durante el test.

Escala de Inteligencia WISC-R: “David Wechsler influenciado por los estudios psicométricos realizados hasta fines de la década de los veinte, elaboró una de las pruebas de medición de la inteligencia más completa de las que hasta en ese momento se conocían y que es probablemente la mejor hasta nuestros días”. (Morales, 1994). Wechsler, desarrolló el primer instrumento para medir la inteligencia al cual denominó Escala de Inteligencia Wechsler Bellevue publicada en 1939. Los fundamentos teóricos y lógicos desde el punto de vista de Wechsler en la medición de la inteligencia, resumen el contenido de teorías antecedentes al respecto. Sustenta el concepto de inteligencia general y el de la necesidad de una validez racional más que el de la validez empírica. Define el concepto de inteligencia: como “El agregado o capacidad global del individuo para actuar propositivamente, para pensar racionalmente y para conducirse adecuada y eficientemente en su medio ambiente”. (Morales, 1994).

“Wechsler explica el problema de definir y medir la inteligencia a través de los productos mentales a los que Wechsler denomina aptitudes y que son específicamente fuerzas para actuar como respuestas a una situación dada. Estas aptitudes permiten poder llegar a la estimación global de la inteligencia, ya que, aún cuando cada una demanda factores independientes específicos, existe, subyacentemente una interrelación muy significativa.

De una serie de observaciones, Wechsler decide partir de las siguientes hipótesis para estructurar sus escalas de medición de la inteligencia a) utilizando los tests es posible cuantificar un fenómeno tan completo como la inteligencia considerándola en sus diversos factores componentes. b) la inteligencia debe definirse como el potencial o energía que permite al individuo confrontar y resolver situaciones particulares y c) la inteligencia tiene que relacionarse absoluta y necesariamente con componentes biológicos inseparables del organismo”. (Morales, 1994).

Wechsler publicó su primera escala en 1939 a la cual llamó escala de inteligencia Wechsler Bellevue I que abarcaba de los 10 a los 60 años, ésta escala podía calificar a sujetos desde los 7.5 años de edad hasta la adultez. Posteriormente elaboró otra forma a la que llamó forma II en la escala. En 1955, apareció una forma revisada de estas escalas que ahora conocemos como Escala de Inteligencia Wechsler para adultos WAIS.

Wechsler, con la necesidad de evaluar la inteligencia en los niños desde los 5 hasta los 15 años de edad, como diferente a la del adulto, separó las escalas destinándolas a medir en forma independiente al niño del adulto.

Actualmente conocemos tres instrumentos para la medición de la inteligencia: La escala de inteligencia Wechsler para preescolares y primer año de escuela primaria (WPPSI) cuyo rango de edades va de 3 a 6 años de edad; La escala de inteligencia Wechsler para niños (WISC), que cubre un rango de edades que va de los 5 años a los 15 años 11 meses de edad y la escala de inteligencia Wechsler para adultos (WAIS) que hace posible la medición en sujetos desde los 16 años hasta más allá de los 60 años.

“Las escalas Wechsler son de las denominadas escalas compuestas porque cada una de ellas la forman dos escalas o subescalas una verbal y otra de ejecución que arrojan tres tipos de

medidas independientes aparentemente, pero íntimamente relacionadas, una calificación para la escala verbal, una para la de ejecución y una calificación total. Este razonamiento se basa en el principio de que la inteligencia está constituida no solamente por la habilidad para manejar símbolos, abstracciones y pensamiento conceptual sino que también tiene relación con la habilidad para confrontar situaciones y problemas en donde más que números y palabras, se han de manejar objetos concretos.

Las dos escalas que constituyen la escala total, están formadas por una serie de pruebas o tests específicos que al pasar a formar parte de dicha escala se denominan subtests. Las escalas de Wechsler son heterogéneas Inter.-test, o sea, cada uno de los subtests mide funciones diferentes y por tanto diferentes factores, pero son homogéneas intratests, puesto que a través de cada subtest se mide un solo factor en toda su longitud.

Los subtests están formados de la siguiente forma: Los items están clasificados en tres grupos, el primero corresponde a items que se espera sean contestados por todos los sujetos; el segundo grupo son items que se espera sean contestados por sujetos que han adquirido instrucción escolar media y el tercero lo forman aquellos items que pueden ser contestados por sujetos que han obtenido un grado de instrucción más especializada.

Los subtests se clasifican en cuatro grupos dependiendo de los factores específicos que intentan medir, Así el primer grupo lo forman los subtest estrictamente verbales que son: información, comprensión, semejanzas y vocabulario en donde son de tipo verbal tanto las operaciones necesarias para resolver las tareas implicadas como las respuestas. El segundo grupo es el denominado de atención y concentración que lo forman los subtests de aritmética y retención de dígitos. El tercer grupo es el correspondiente a los tests visuales formado por los subtests de complemento de imágenes y ordenamiento de historias y por último el grupo de los tests visomotores constituido por los subtests ensamble de objetos, diseño con cubos y dígitos (laberintos en la escala de niños también pertenece a este grupo)". (Morales, 1994).

Las escalas de Wechsler, en general presentan la siguiente composición:

Escala Verbal: Información, Comprensión, Aritmética, Semejanzas, Retención de dígitos y vocabulario.

Escala de ejecución: Observación de figuras incompletas, Ordenación de dibujos, Diseño con cubos, Ensamble de objetos, Símbolos en dígitos y Laberintos.

Las escalas varían en función de la edad de los sujetos a los cuales han de ser administradas.

Posteriormente se utilizó el Test de Frustración de Saúl Rosenzweig. (PFT). (1934) (C.P. Cortada de Kohan. 1972), el cual se describe a continuación:

El "Picture Frustration Test" (PFT) es una prueba que trata de poner de manifiesto las reacciones de los examinados utilizando los principios generales de la teoría de la frustración.

El principio la prueba parece ubicarse entre el Test de asociación de palabras de Jung y el Test de Murray. Se parece a éste último en que utiliza dibujos como estímulos con el fin de favorecer la identificación por parte del examinado. Difiere de aquel en que, por un lado, el carácter de los dibujos es muy uniforme y por otro, estos dibujos se utilizan para obtener respuestas verbales relativamente simples. Se asemeja al test de asociación de palabras por la restricción misma del estímulo que permite una objetividad relativamente elevada en la apreciación de las respuestas.

El material comprende una serie de 24 dibujos, cada uno de los cuales representa a dos personajes colocados en una situación de frustración de tipo corriente.

En cada dibujo el personaje de la izquierda se le presenta en el momento de pronunciar algunas palabras que describen, o bien la frustración del otro personaje o bien su propia frustración; sobre la persona de la derecha hay siempre un espacio vacío destinado a contener su respuesta. Los rasgos y la mímica de los personajes se han olvidado de modo sistemático en el dibujo para favorecer la identificación.

Las situaciones representadas en la prueba pueden dividirse en dos grupos principales:

A) Situaciones de obstáculo al yo (Ego-Blocking). Estas son las situaciones en las cuales un obstáculo cualquiera, personaje u objeto, interrumpe, defrauda o de cualquier manera directa frustra al examinado.

B) Situaciones de obstáculo al superyo (Superego-Blocking). Se trata de aquellas situaciones en las cuales el examinado es objeto de una acusación, hecho responsable o juzgado por otra persona.

ADMINISTRACIÓN:

Puede ser aplicada en forma individual colectiva y sin límite de tiempo. El (PFT) consta de 24 láminas, tanto en la forma adulta como en la de niños. Siempre que sea posible la aplicación individual se la prefiere, pues permite obtener un protocolo más valioso. El objetivo de la aplicación es:

1. Obtener la primera asociación del examinado
2. Facilitar la situación de proyección en la cual el examinado se identifique con el personaje del dibujo.

La evaluación de las respuestas se basa en la hipótesis de esta identificación y puede considerarse como la expresión de la personalidad del examinado.

Se presentan al examinado los dibujos y se leen con él las instrucciones de la primera página. Se le pide que observe el primer dibujo. El examinador lee entonces las palabras que pronuncia el personaje de la izquierda y luego pide al examinado que diga cual es la primera respuesta y que la diga tal y como cree que lo haría el personaje de la derecha.

De la misma forma se le pide que continúe con los otros dibujos por orden numérico. El examinador debe anotar el tiempo que tarda aquel para dar las 24 respuestas.

La segunda fase de la aplicación se refiere al interrogatorio. Se pide al examinado que lea en voz alta las respuestas que ha escrito.

El examinador anota todas las particularidades, la inflexión de voz, etc., que podrían ayudar a dilucidar la intención de la respuesta según el sistema de evaluación.

Si un examinado no sabe leer o es incapaz de concentrarse lo bastante como para contestar por sí mismo las preguntas, se le pueden leer las diversas situaciones y escribirlas a su dictado.

En la aplicación colectiva se omite el interrogatorio y si por éste factor surgen respuestas ambiguas, no se deben tomar en cuenta para la calificación cuantitativa.

CLASIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS:

Cada respuesta se evalúa bajo dos aspectos esenciales:

I. Dirección de la Agresión:

- a) Respuesta extrapunitiva: La agresión va hacia el exterior (E).
- b) Respuesta intropunitiva: La agresión está dirigida hacia sí mismo (I).
- c) Respuesta impunitiva: La agresión se evita y la situación frustrante se describe como carente de importancia, como si no fuera de nadie el error o como susceptible de mejorarse contentándose con esperar y conformándose (M).

II. Tipo de Respuesta:

- a) Predominancia del obstáculo: El examinado en su respuesta menciona el obstáculo que es la causa de la frustración en forma de comentario sobre su severidad, da una interpretación representándolo como favorable o como si tuviera poca importancia.(O-D)
- b) Defensa del yo: El examinado o bien proyecta la falta contra algún otro o bien acepta la responsabilidad por la situación o dice que la situación no le incumbe a nadie.(E-D)
- c) Persistencia de la necesidad: La tendencia de la respuesta se halla dirigida hacia la solución del problema inherente a la situación frustrante y la reacción consiste en pedir ayuda a otra persona para contribuir a la solución.(N-P)

La combinación de las 6 categorías producen 9 factores posibles de notación (a los cuales es necesario sumar dos variantes simbolizadas por E e I).

La letras E, I, M se emplean para indicar las direcciones extrapunitivas, intropunitivas e impunitivas.

Para indicar el predominio del obstáculo se marca (!) después de la letra mayúscula correspondiente. Los tipos de defensa del yo se señalan por la letras mayúsculas empleadas solas. Para indicar las respuestas de persistencia de la necesidad se utilizan los símbolos e, i, m. Se ha adoptado la convención de imprimir primero el dominio el obstáculo, después la defensa del yo y por último la persistencia de la necesidad.

Se da a continuación una breve definición de los 11 factores de notación incluyendo las dos dimensiones:

E' La presencia del obstáculo frustrante esta subrayada con insistencia.

I' El obstáculo frustrante se halla indicado como no frustrante o como favorable de alguna manera, o, en algunos casos, el examinado señala cuando siente estar implicado en una situación que frustra a otra persona

M' El obstáculo frustrante se minimiza hasta tal punto que el examinado llega casi a negar su presencia.

E La hostilidad, el reproche, etc., se dirigen contra una persona u objeto del medio.

E El examinado niega en forma agresiva ser responsable de una falta de la que se le acusa.

I El reproche, la culpabilidad, etc., lo refleja el examinado sobre sí mismo.

I El examinado admite su culpabilidad, pero niega que esta culpabilidad sea total invocando circunstancias inevitables.

M La culpabilidad por la frustración se evita porque la situación se considera como inevitable; en particular, al individuo frustrante se le absuelve por completo.

e Se espera con insistencia que algún otro aporte una solución para la situación frustrante.

i El examinado presenta reacciones para resolver el problema, por lo general con un sentimiento de culpabilidad

m El examinado expresa la esperanza de que el tiempo u otras circunstancias normales traerán una solución al problema. La paciencia y la sumisión son las características de este tipo de respuestas.

PROCEDIMIENTO:

IDENTIFICACIÓN DE LAS MUESTRAS: En primer lugar se seleccionó la muestra de sujetos diagnosticados con Problema de Aprendizaje por el departamento de Psicología del Instituto Nacional de la Comunicación Humana; de ambos sexos, de 7 a 11 años de edad, que cursaban de 2o a 6o año de primaria.

Posteriormente se seleccionó una muestra equivalente de niños sin Problemas de Aprendizaje de la escuela primaria "Álvaro Obregón" de ambos sexos, de 2o a 6o año de primaria, con una edad de 7 a 11 años. Lo anterior se hizo pidiendo autorización a la directora del plantel para la aplicación del test; cuando dio su consentimiento, se platicó con los maestros de los grupos para explicarles la finalidad de la aplicación y establecer un horario de trabajo.

APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS: Para el Grupo 1. La aplicación del instrumento se realizó en horario matutino de 8:00 de la mañana a 13:00 de la tarde en el Instituto Nacional de la Comunicación Humana.

La aplicación se llevó a cabo en cubículos del departamento de Psicología de forma individual en un tiempo de 45 minutos. Antes de la aplicación del PFT, se realizó la evaluación psicológica, que consiste en la aplicación de pruebas tales como: WISC-R, Bender y entrevista. Una vez elaborado el estudio psicológico y verificar la presencia de problemas de aprendizaje se dio paso a la aplicación del PFT.

Para el grupo 2. En la escuela "Álvaro Obregón", el experimentador acudió a los grupos en donde el maestro eligió a los niños que consideró sin problemas de aprendizaje. Después se dio paso a la aplicación de los mismos instrumentos que al grupo 1 (Wisc-R, Bender), esto para un mayor control experimental y descartar la presencia de problemas de aprendizaje. La aplicación se realizó en un salón de la dirección de forma individual en un tiempo de 90 minutos aproximadamente. Se tuvo un horario de trabajo de 2:00 a 6:00 p.m. de Lunes a Viernes.

La aplicación del PFT para ambos grupos fue de la siguiente manera:

Consigna 1. Se le presentaron las láminas al sujeto, iniciando por la primera y se le pidió que observara el primer cuadro; se leyó el parlamento de la figura de la izquierda de la primera lámina y se le pidió al sujeto que mencionara cual podría ser su respuesta. Inmediatamente se escribió su respuesta en el protocolo correspondiente. Luego se dijo:

Consigna 2: En cada uno de los cuadros que siguen hay también dos personas hablando. Lo que dice una de ellas esta siempre escrito en la figura (señalar). En cada caso tú debes imaginar que contestaría la otra persona del otro cuadro y decirme tú respuesta para que yo la escriba en el espacio correspondiente de cada hoja (señalar). Dime la primera respuesta que se te ocurra. Trabaja lo más rápido que puedas.

Para cada lámina el experimentador repitió la consigna inicial y leyó el parlamento de la figura de la izquierda, esperando la respuesta del niño.

Se anotaron las conductas que pudieron contribuir a dilucidar la intención de la respuesta (pausas, mímica) durante la aplicación.

Posteriormente se realizó la calificación de cada protocolo de respuestas según las instrucciones del manual de prueba. Dicha calificación se efectuó utilizando el método de interjueces (3 personas) la examinadora y dos psicólogas más quienes no aplicaron el test, pero que lo conocen y manejan.

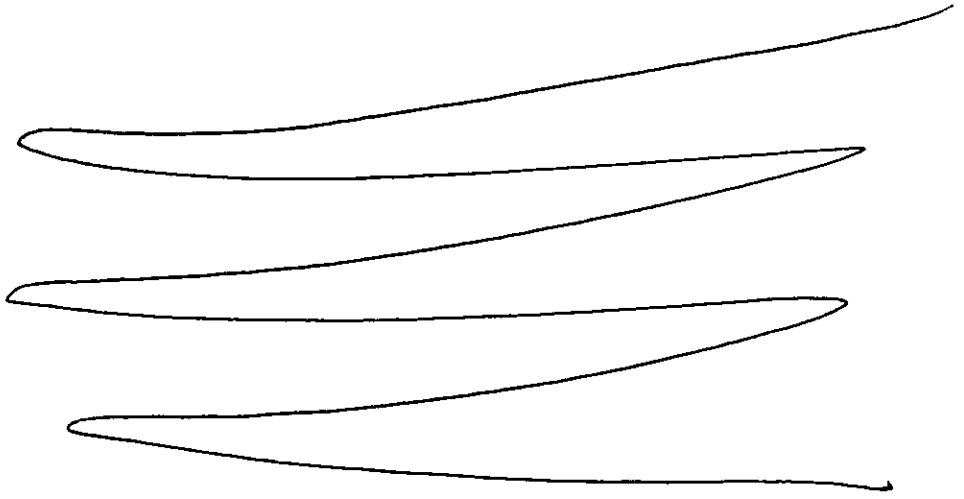
MÉTODO

Los resultados de estas calificaciones arrojaron una confiabilidad del 89 % mediante la fórmula:

$$\frac{\text{acuerdos}}{\text{acuerdos} + \text{desacuerdos}} \times 100$$

ANÁLISIS ESTADÍSTICO:

El análisis se realizó con el paquete estadístico aplicado a las Ciencias Sociales (SPSS), se empleó análisis de frecuencias, medias aritméticas, porcentajes y la prueba U de Mann-Whitney para encontrar diferencias entre los grupos de la investigación.



CAPÍTULO V
ANÁLISIS DE RESULTADOS

RESULTADOS

El análisis de los resultados es lo que se detalla en el presente capítulo. Los resultados se presentan por muestra total y por grupos (de niños con problemas de aprendizaje y niños sin alteración). Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico aplicado a las Ciencias Sociales (SPSS).

Descripción de la muestra:

La muestra estuvo conformada por 60 niños entre 7 y 11 años de edad; de ambos sexos, que cursaban de segundo a sexto año de primaria.

La muestra esta dividida en dos grupos con 30 sujetos cada uno. El primero lo integran los niños con problemas de aprendizaje, y el segundo los niños sin dicha alteración.

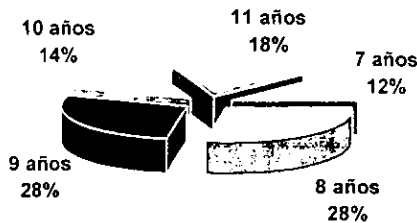
1. EDAD:

Respecto a la edad de los sujetos participantes, el análisis de los datos arrojó lo siguiente:

Para la muestra total (60) la edad de los sujetos participantes fluctuó entre los 7 y los 11 años y se obtuvo una edad promedio de 9 años 2 meses. Se encontró que la edad con menos representantes fue la de 7 años con sólo el 12 % del total de la muestra; en cambio, las edades con más sujetos fueron las de 8 y 9 años, ambas con el 28 % del total de la muestra. Ver Figura # 1.

MUESTRA TOTAL
Figura # 1.

GRAFICA # 1
EDAD



RESULTADOS

En el grupo de niños con problemas de aprendizaje la edad promedio de los participantes fue de 8 años 8 meses. En el grupo de niños sin problemas de aprendizaje la edad promedio fue de 9 años 7 meses; en este grupo no hubo niños de 7 años.
Ver tabla # 1.

DISTRIBUCIÓN POR GRUPOS
Tabla # 1.

EDAD	GRUPO	1	EDAD	GRUPO	2
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
7 - 7.11	7	12	7 - 7.11	0	0
8 - 8.11	10	16	8 - 8.11	7	12
9 - 9.11	6	10	9 - 9.11	11	18
10 - 10.11	5	9	10 - 10.11	3	5
11 - 11.11	2	3	11 - 11.11	9	15

Medias Aritméticas: $X = 8.8$

$X = 9.7$

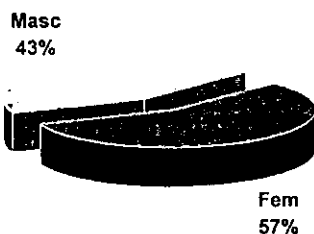
2. SEXO

Los datos con respecto al sexo de los sujetos participantes fueron los siguientes:

En la muestra total (60) se registró que un 56.6 % de los sujetos correspondieron al sexo femenino; al sexo masculino le correspondió un 43.3 %. Ver Figura # 2.

MUESTRA TOTAL
Figura # 2.

GRAFICA # 2.
SEXO



En el grupo de niños con problemas de aprendizaje, el 50 % de los sujetos correspondieron al sexo femenino; el restante 50 % correspondió al sexo masculino.

En el grupo de niños sin problemas de aprendizaje, el 63.3 % de los sujetos correspondieron al sexo femenino; mientras que el restante 36.7 % de los sujetos correspondió al sexo masculino. Ver tabla # 2.

DISTRIBUCIÓN POR GRUPOS
Tabla # 2.

SEXO	Grupo 1	Grupo 2
Femenino	50 %	63.3 %
Masculino	50 %	36.7 %

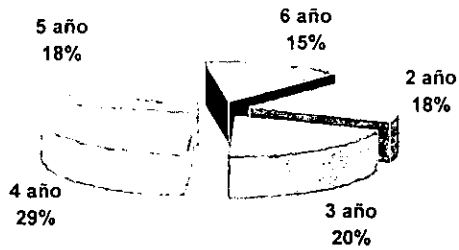
3. ESCOLARIDAD

Para la muestra total (60) se obtuvo un grado escolar promedio de 4 año. Se observó que el sexto año tuvo el menor número de representantes. Ver figura # 3.

RÉSULTADOS

MUESTRA TOTAL
Figura # 3.

GRAFICA # 3.
ESCOLARIDAD



En el grupo de niños con problemas de aprendizaje se observó que el mayor número de sujetos acudían a segundo año; no encontrándose datos de niños que acudieran a sexto año.

En el grupo de niños sin problemas en el aprendizaje se encontró que el mayor número de niños acudían a cuarto año; no encontrando registro de sujetos que acudieran a segundo año. Ver tabla # 3.

DISTRIBUCIÓN POR GRUPOS

Tabla # 3.

Grado	Grupo 1	Grupo 2
2º	36.7 %	-
3º	20 %	20 %
4º	16.7 %	40 %
5º	26.7 %	10 %
6º	-	30 %

4. COEFICIENTE INTELECTUAL

Para la muestra total (60) el C.I. promedio de los participantes fue de 90, que de acuerdo con Weschler corresponde a Normalidad.

Para el grupo de niños con problemas de aprendizaje, el C.I. contemplado como criterio de inclusión fue de 70 hacia arriba. En la muestra se obtuvo un C.I. promedio de 82, que corresponde a Normal Bajo según Wechsler.

El C.I. considerado como criterio de inclusión para el grupo de niños sin problemas de aprendizaje fue de 90 en adelante; el C.I. promedio obtenido del análisis de los datos fue de 98, cayendo en el rango de Normalidad. Ver tabla # 4.

DISTRIBUCIÓN POR GRUPOS
Tabla # 4

Grupo 1		Grupo 2	
C.I.	Porcentaje	C.I.	Porcentaje
72	3.3 %	90	6.7 %
73	3.3 %	91	3.3 %
75	3.3 %	92	10 %
76	6.7 %	93	13.3 %
77	3.3 %	94	6.7 %
79	3.3 %	95	3.3 %
80	10 %	96	3.3 %
81	10 %	97	3.3 %
82	13.3 %	98	6.7 %
83	10 %	99	3.3 %
84	6.7 %	100	6.7 %
85	3.3 %	102	6.7 %
86	3.3 %	103	6.7 %
87	6.7 %	105	3.3 %
88	3.3 %	107	3.3 %
89	6.7 %	108	3.3 %
90	3.3 %	110	3.3 %
		111	3.3 %
		112	3.3 %

$X = 81.9$

$X = 98.4$

5. TIEMPO DE EJECUCIÓN DEL TEST DE FRUSTRACION

El tiempo de ejecución promedio del test de frustración de Saúl Rosenzweig (P.F.T.) para toda la muestra fue de 13 minutos 42 segundos. Al grupo de niños con problemas de aprendizaje le correspondió un tiempo de ejecución promedio de 12 minutos 57 segundos. Para el segundo grupo, el de los niños sin problemas de aprendizaje el tiempo promedio de ejecución fue de 14 minutos 27 segundos. Como se puede observar se encontró que los niños del segundo grupo tardaron más tiempo en emitir sus respuestas al test. Ver tabla # 5.

DISTRIBUCIÓN POR GRUPOS
Tabla # 5

Grupos	Tiempo de ejecución
Muestra Total	13 min 42 seg
Grupo 1	12 min 57 seg
Grupo 2	14 min 27 seg

TEST DE FRUSTRACION DE SAUL ROSENZWEIG

Como parte del análisis estadístico se obtuvieron medias de la totalidad de la muestra (60) para el tipo de respuestas a la frustración y para la dirección de la agresión.

En el tipo de respuestas a la frustración se encontró que los niños emitieron más respuestas del tipo defensa del yo y emitieron menos del tipo predominio del obstáculo.

En la dirección de la agresión se observó que la dirección extrapunitiva registró el mayor número de respuestas, mientras que la dirección impunitiva registró el menor número. Ver tabla # 6.

MUESTRAS TOTALES

Tabla # 6

Respuestas	Media X	Media X	Media X
Tipo de respuesta a la frustración	Predominio del obstáculo	Defensa del Yo	Persistencia de la necesidad
	4.0	14.5	5.3
Dirección de la Agresión	Extrapunitivas	Intrapunitivas	Impunitivas
	11.6	8.8	3.5

Así mismo se obtuvieron medias por grupo para el tipo de respuestas a la frustración y para la dirección de la agresión.

En el tipo de respuestas a la frustración, los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas contestaron el test con más respuestas del tipo defensa del yo y con menos del tipo predominio del obstáculo. Ver tabla # 7.

MEDIAS POR GRUPOS

Tabla # 7

Tipo de respuestas a la frustración

Grupos	Predominio del obstáculo	Defensa del Yo	Persistencia de la necesidad
	Media X	Media X	Media X
Grupo 1	4.16	14.40	5.36
Grupo 2	3.96	14.60	5.40

Para la dirección de la agresión ambos grupos (niños con problemas de aprendizaje y niños sin problemas) emitieron más respuestas de dirección Extrapunitiva y dieron menos respuestas con dirección Impunitiva.

MEDIAS POR GRUPOS
 Tabla # 8
 Dirección de la agresión

Grupos	Dirección Extrapunitiva	Dirección Intrapunitiva	Dirección Impunitiva
	Media X	Media X	Media X
Grupo 1	10.76	9.03	4.13
Grupo 2	12.50	8.63	2.86

Para la comprobación de hipótesis se realizó una comparación entre los dos grupos en las condiciones tipo de respuestas a la frustración y dirección de la agresión.

Con respecto a la condición tipo de respuestas a la frustración no hubo estadísticas significativas, por lo que se aceptaron las hipótesis nulas. Ver tabla # 9.

DISTRIBUCIÓN POR GRUPOS
 Tabla # 9
 Tipo de respuestas a la frustración

Tipo de Respuesta	Media X Grupo 1	Media X Grupo 2	Valor de U de Mann-Whitney	Valor de Z	Nivel de Significancia
Predominio del obstáculo	4.16	3.96	403.5	-.6968	.4859
Defensa del Yo	14.46	14.60	431.0	-.2824	.9643
Persistencia de la necesidad	5.36	5.40	447.0	-.0447	.7776

Respecto a la condición de dirección de la agresión se encontró que la dirección Impunitiva resultó significativa estadísticamente, por lo que se aceptó la hipótesis alterna la que plantea que existen diferencias entre grupos.

Ver tabla # 10

DISTRIBUCIÓN POR GRUPOS

Tabla # 10

Dirección de la agresión

Dirección de la Agresión	Medias X Grupo 1	Medias X Grupo 2	Valor de u de Mann-Whitney	Valor de Z	Nivel de significancia
Extrapunitiva	10.76	12.50	311.5	- 2.05	.395
Intrapunitiva	9.03	8.63	394.0	- .833	.4047
Impunitiva	4.13	2.86	269.5	- 2.71	.0067



CAPÍTULO VI
DISCUSIÓN DE RESULTADOS

DISCUSIÓN

EDAD:

Como punto de partida, se menciona que la muestra estuvo constituida por niños entre 7 y 11 años de edad. Según los resultados obtenidos, se observó que en esta muestra hubo un número mayor de niños de 8 y 9 años de edad.

Los niños de 9 años correspondieron al grupo 2 ó grupo sin problemas de aprendizaje; mientras que los niños de 8 años correspondieron al grupo 1 ó grupo con problemas de aprendizaje.

ESCOLARIDAD:

Uniendo los resultados de escolaridad a los de edad de los participantes, se puede observar que el cuarto año de primaria fue el grado escolar en el que se concentró el mayor número de niños del grupo sin problemas de aprendizaje. Se puede entonces decir que la mayoría de los niños de 9 años de éste grupo acudían a 4º año de primaria. Esto también se afirma tomando en cuenta la circular 001 para la educación primaria de la SEP, la cual señala en el apartado II. Organización y control escolares, punto 4.8 que los niños que se inscriban a primer grado de primaria deben tener 6 años de edad cumplidos al inicio del periodo escolar correspondiente. Al llegar al cuarto grado de escolaridad, los niños deben tener aproximadamente 9 años si no han repetido años escolares. (SEP. 1999) Por lo tanto, los niños sin problema de aprendizaje de la muestra para ésta investigación, se encuentran debidamente ubicados en su grupo escolar.

En el grupo de niños con problemas de aprendizaje, el segundo año de primaria, fue el grado escolar de donde se obtuvo el más alto porcentaje de participantes. En este caso la edad se divide entre los 7 y los 8 años. Según la SEP a los niños de 7 años les correspondería acudir a segundo grado y a los de 8 años a tercer grado; sin embargo, no podemos olvidar que se trata del grupo con problemas de aprendizaje, por lo que hay varios niños de 8 años que recursan el segundo grado escolar, por lo que van un año atrasados en el grado escolar en comparación con su edad cronológica. Por su parte, los niños de 7 años que cursan por primera vez segundo año están bien ubicados en su grado escolar, pero presentan ya problemas de aprendizaje.

Los participantes en el estudio debían tener un mínimo de 7 años de edad y asistir de segundo grado de primaria en adelante porque de acuerdo con Azcoaga, Derman e Iglesias (1991), es a partir del segundo grado cuando se detectan con mayor frecuencia los problemas de aprendizaje.

En el Instituto Nacional de la Comunicación Humana, escenario de esta investigación, se trabaja de acuerdo al enfoque neuropsicológico propuesto por Azcoaga, et al. (1991) por lo tanto cualquier alteración escolar en un niño que curse el primer año escolar, siempre y cuando tenga 6 años y sea la primera vez que cursa el primer año se le diagnostica como problemas de lenguaje.

En cambio, si el niño tiene 7 años y cursa 2º año y presenta alteraciones escolares ya que se considera como problema de aprendizaje.

Al respecto, Nájera (1976) establece que un niño debe iniciar la escuela a los 6 años y que en ocasiones algunos aprovecharían mejor si se esperaran hasta ser un poco mayores.

Para Azcoaga et al. (1991) un niño a los 6 años se encuentra en el proceso del desarrollo del lenguaje, se encuentra en la tercera etapa de comunicación y el segundo nivel lingüístico. Estas etapas del desarrollo del lenguaje están en correlación estrecha con las etapas del desarrollo de la inteligencia, por lo que en la tercera etapa de comunicación el niño aún esta desarrollando habilidades importantes que le serán necesarias para el aprendizaje.

Así es que si el niño no ha logrado en el momento de su ingreso a la escuela el nivel funcional adecuado de los mecanismos o procesos que intervienen en el aprendizaje, se le concede tiempo y la posibilidad queda abierta para adquirir esos mecanismos durante el primer año de escolaridad. Por ello es a partir del segundo año, cuando se empiezan a diagnosticar las alteraciones como retardo del aprendizaje; según Azcoaga et al. (1991); una vez que ya se le dio al niño la oportunidad de adquirir las capacidades necesarias durante el primer año de escuela primaria.

SEXO:

Con respecto al sexo de los participantes, se encontró que a nivel total; en ésta investigación intervinieron más niñas que niños, es importante recordar que se trata de un muestreo intencional. Como dato se menciona que las estadísticas del Censo general de población y vivienda (INEGI) de 1995 y 2000, a nivel República Mexicana y Distrito Federal indican que existe un número mayor de hombres en edad de 7 a 11 años, que es el rango de edad que comprende este estudio. Así mismo, dichas estadísticas indican que hay un número mayor de hombres que acuden a la escuela en este rango de edad.

A nivel grupal, en la condición problemas de aprendizaje, se registró el mismo porcentaje para ambos sexos. En las estadísticas del INCH, se registraron 5210 pacientes atendidos durante 1999; 2680 correspondieron al sexo masculino y 2530 al sexo femenino. Aquí se observa que la diferencia entre hombres y mujeres que acuden al instituto por problemas de aprendizaje es mínima.

Tarnopool (1976), en base a sus estudios y en su experiencia directa con niños con problemas de aprendizaje y con los padres de estos niños, refiere que el número de varones con dificultades para el aprendizaje va en una porción de más de 3 a 1 con respecto a las mujeres. Si habláramos de porcentajes, los hombres alcanzan el 75% en un rango de edad que comprende de los 7 a los 12 años; las mujeres alcanzan sólo el restante 25% en el mismo rango de edad.

Otro autor Molina (1997), también afirma que los niños fracasan escolarmente en una porción muy superior a la de las niñas.

En el grupo de niños sin problemas de aprendizaje, el número de participantes de sexo femenino resultó ser más alto que el sexo masculino, con estos resultados podemos mencionar que aparentemente, que el sexo femenino tiene un mejor funcionamiento de los dispositivos básicos que intervienen en el aprendizaje, así como de las funciones cerebrales superiores que también intervienen en el aprendizaje escolar. Azcoaga et al. (1991).

Sin embargo, Azcoaga et al. (1991), establece que el aprendizaje tiene una condición adaptativa entónces, se puede mencionar que las niñas en este caso parecen estar mejor adaptadas al ambiente escolar.

Para la elección de los niños sin problemas de aprendizaje, el maestro del grupo elegía a los alumnos que él consideraba sin alteración; posteriormente el experimentador aplicaba algunas pruebas psicológicas (Bender, Wisc R) para verificar si realmente eran niños sin problemas de aprendizaje. Entre los criterios más comunes que tomaban en cuenta los maestros para elegir a los alumnos eran los siguientes: buenas calificaciones, atención suficiente, capacidad de razonamiento para las matemáticas, participación en clase, adecuada socialización con sus compañeros de clase, habilidad para la lecto escritura y una adecuada adaptación al ambiente escolar. Si tomamos en cuenta estas características podemos decir que son las niñas las que presentan el mayor número de ellas en comparación con los niños, ya que para los maestros las niñas son las más aplicadas y mejor adaptadas al sistema escolar.

Para Molina (1997), las diferencias entre niños y niñas se explican de acuerdo a las funciones cognitivas o intelectuales y las fisiológicas. Para él las diferencias en los resultados escolares globales en favor de las niñas pueden explicarse en función de una mejor adaptación escolar del alumnado del sexo femenino. La mejor adaptación de las niñas se debe a las pautas educativas familiares que tradicionalmente han predominado con respecto al sexo femenino.

Las niñas desde muy pequeñas se les compran objetos apropiados para ejercer funciones de pasividad y de aceptación a las normas preestablecidas. Por el contrario, a los niños se les cultiva la agresividad y que se revelen a ciertos valores preestablecidos. Cuando las niñas llegan a la escuela, están ya predispuestas a hacer lo que sus profesores desean que hagan y ser lo que los profesores llaman alumno ideal, es decir, un alumno dispuesto siempre a no salirse de las reglas del juego impuestas por los valores sociales.

COEFICIENTE INTELECTUAL:

En el INCH las pruebas psicológicas son instrumentos que proporcionan un medio rápido y eficaz para observar y valorar las habilidades del sujeto en forma sistematizada; con los datos obtenidos a través de ellas, se analizan los resultados y se hacen inferencias. Es necesario integrar, organizar e interpretar todos los datos para hacer sugerencias de tratamiento. (Delgado, Durán, Echeverri, Gutiérrez, Medina, Meza, Morales, Sánchez, Silva y Valdez, 1998).

Para Anastasi (1976) (C.P. Delgado et al. 1998) los tests constituyen una medida objetiva y tipificada de una muestra de conducta.

Para Molina (1997) existe una correlación importante entre lo que evalúan los clásicos tests de inteligencia y el rendimiento escolar.

En el INCH se utiliza el WISC - R como parte de la batería de pruebas psicológicas para valorar los trastornos más comunes de la comunicación humana.

Esta prueba fue elaborada por Wechsler para medir la inteligencia. Wechsler define la inteligencia como: "el agregado o capacidad global del individuo para actuar propositivamente, para pensar racionalmente y para conducirse adecuada y eficientemente en su medio ambiente". (U.N.A.M., 1994).

Wechsler menciona las aptitudes como fuerzas para actuar como respuestas a una situación dada. Estas aptitudes permiten poder llegar a la estimación global de la inteligencia, ya que, aún cuando cada una demanda factores independientes específicos, existe una interrelación muy significativa. El autor decidió partir de algunas hipótesis para estructurar sus escalas de medición de la inteligencia:

Utilizando los tests es posible cuantificar un fenómeno tan completo como la inteligencia, considerándola en sus diversos factores componentes.

La inteligencia debe definirse como el potencial o energía que permite al individuo confrontar y resolver situaciones particulares.

La inteligencia tiene que relacionarse absoluta y necesariamente con componentes biológicos inseparables del organismo. (U.N.A.M., 1993).

Wechsler maneja una clasificación con letra del C.I. Esta clasificación va en números del 29 o menos al 130 o más. En letras va de la Deficiencia mental profunda a la categoría de Inteligencia muy superior.

Para el presente estudio, uno de los criterios de inclusión que se manejó para el grupo sin problemas de aprendizaje, fue que el C.I. de los participantes fuera de 90 en adelante, esto equivale a normalidad, y estaría indicando que las habilidades del niño son adecuadas para el aprendizaje, por lo tanto habría menos posibilidades de que tuviera alguna dificultad para aprender. El C.I. encontrado como media para este grupo fue de 98 que equivale a Normalidad.

Para el grupo de niños con problemas de aprendizaje, el criterio de inclusión con respecto al C.I., fue que los participantes tuvieran un C.I. no menor de 70 que corresponde a la categoría de limitrofe; lo anterior indica que los niños de este grupo podrían tener algunas deficiencias en sus habilidades para el aprendizaje; pero que no se encuentran con un probable daño orgánico o con deficiencia mental. En el caso de éste grupo la media de C.I. fue de 82, que corresponde a la categoría de Normal Bajo, lo que indicaría que existen ciertas limitaciones en algunas de las funciones intelectuales de estos niños.

TIEMPO DE EJECUCIÓN:

Con las observaciones en el instituto y con las referencias de padres y maestros sobre la ejecución de los niños con problemas de aprendizaje, que indican que ésta es deficiente ante las distintas tareas o actividades que se les encargan. Se pensó que existirían diferencias entre grupos en cuanto al tiempo de ejecución del P.F.T. Sin plantear una hipótesis específica para este punto.

Durante el trabajo en el INCH se observaba que los niños con problemas de aprendizaje tardaban en dar su respuesta al test, había fallas en atención y memoria, había que repetir constantemente las instrucciones, eran impulsivos, dependientes, inseguros, trabajaban bajo supervisión. Por su parte, los padres referían que sus hijos eran lentos para realizar sus actividades, tenían que repetir las ordenes varias veces, eran distraídos, entre otras.

Las características que más se repetían era la lentitud al realizar actividades, la repetición de instrucciones, la falta de atención y las fallas de memoria.

Si bien es cierto que lo mencionado anteriormente corresponde a algunas características de los niños con problemas de aprendizaje, también es cierto que existen muchas más y que no todos los niños las presentan todas, o las mismas.

Para esta investigación se consideró que el tiempo aumentaría en los niños con problemas de aprendizaje. Sin embargo, no ocurrió así, ya que los niños sin problemas de aprendizaje tardaron más en dar sus respuestas. Aunque hay que aclarar que es una diferencia mínima de tiempo.

Osman (1988) maneja entre las características de los niños con problemas de aprendizaje la impulsividad.

Los resultados encontrados en cuanto al tiempo de ejecución del test de frustración, pueden deberse a la impulsividad de algunos niños; a que no ponían la suficiente atención y daban su respuesta sin reflexionar.

No se debe olvidar también, que los niños con problemas de aprendizaje son, según Osman (1988) erráticos en su juicio social; en ciertas condiciones sociales no se saben manejar; esto también pudo haber influido en el tiempo, ya que al no saber como responder o cual era la mejor respuesta en las condiciones presentadas en las láminas, contestaban rápido con tal de salir del problema.

Otro factor que también pudo haber influido fue el tiempo que tardaba el estudio del INCH (entrevista, pruebas psicológicas). El test de frustración se dejaba al final del estudio, por lo que los niños tal vez ya estaban cansados y daban la primera respuesta que se les ocurría sin detenerse a reflexionar demasiado. Cabe recordar que para la calificación del test se tomaba en cuenta la primera repuesta del sujeto; por lo que para los motivos de la investigación su impulsividad no representó problema alguno.

Con respecto al grupo de niños sin problemas de aprendizaje como ya se mencionó, el tiempo de ejecución al test de frustración resultó más elevado, pero cabe aclarar que con ellos no fue necesario repetir instrucciones, se mostraban más concentrados y por tal motivo sus respuestas tendían a ser más elaboradas y tardaban así un poco más de tiempo.

Hay que recordar que aunque el rendimiento del niño en una situación de prueba constituye una información valiosa, no refleja el modo como actuaría el niño si estuviera en una situación más cómoda y menos abrumado para contestar (en otras condiciones). Por lo que los datos obtenidos indican como actúa el niño en un momento específico y en ciertas condiciones. Delgado et al. (1998).

TEST DE FRUSTRACIÓN:

Respecto a las dimensiones esenciales que la prueba evalúa: dirección de la agresión y tipo de respuesta a la frustración, surgieron a partir de éstas las hipótesis que a continuación se citan:

Las primeras se refieren a la dirección de la agresión. Para éste rubro se planteó al principio una hipótesis general:

Ha: Existen diferencias estadísticamente significativas en la dirección de la agresión entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en la dirección de la agresión entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

De acuerdo a los resultados obtenidos podemos decir que de las tres direcciones de la agresión que maneja el PFT (intrapunitiva, extrapunitiva e impunitiva), sólo la dirección impunitiva registró diferencias estadísticamente significativas entre grupos.

La hipótesis citada para la dirección impunitiva establecía que:

Ha: Existen diferencias estadísticamente significativas en la dirección impunitiva entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en la dirección impunitiva entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Debido a que se encontraron diferencias entre grupos, se aceptó en este caso la hipótesis alterna. Los niños con problemas de aprendizaje fueron los pequeños que registraron más respuestas en ésta dirección.

La dirección impunitiva se registra cuando la agresión se evita y la situación frustrante se describe como carente de importancia, como si no fuera de nadie el error o como susceptible de mejorarse contentándose con esperar y conformándose.

De acuerdo a lo revisado en la literatura, en el curso del desarrollo normal, los niños entre 7 y 11 años se encuentran en pleno desarrollo. Es una época de crecimiento lento y constante, porque el niño poco a poco se va transformando en un individuo que día a día conoce más de sí mismo y del mundo que lo rodea.

Angrilli, A. Y Helfat, L. (1986) afirman que "de los 6 a los 11 años es la etapa de la infancia o los años escolares. Sin perder los lazos de seguridad de su hogar y su familia, el pequeño en ésta etapa explora su medio, consolida su situación y expande su mundo social".

En ésta etapa, el niño se encuentra en desarrollo físico, mental, social y emocional. Los mismos autores Angrilli y Helfat (1986) indican que el desarrollo psicológico se encuentra ligado con el cuerpo y su crecimiento; conforme un individuo crece físicamente, el desarrollo psicológico se hace cada vez más importante. Existe interrelación entre el aspecto físico y el psicológico; el crecimiento físico influye sobre el desarrollo psicológico y éste a su vez sobre el crecimiento físico.

Dentro del aspecto psicológico se encuentran las emociones que también se desarrollan, conforme el niño crece éstas se vuelven más refinadas; siente nuevas y diferentes emociones; esto se presenta porque las emociones también crecen y cambian de estructura con cada año que pasa.

Como las emociones también están en desarrollo es muy común que el niño no sepa manejarlas en ocasiones adecuadamente. Es muy común a ésta edad que el pequeño reaccione con poca tolerancia a la frustración en una ocasión, pero en otro momento un obstáculo frustrante no represente para él ningún conflicto; es decir, a veces, el niño progresa a etapas posteriores de desarrollo y en otras regresa a la etapa anterior en el manejo de emociones. A esto Gesell (1975) lo llama bipolaridad, "cuando el niño se encuentra a menudo bajo la compulsión de manifestar primero uno de los extremos de dos conductas alternativas y luego, muy poco después, el extremo exactamente opuesto".

La personalidad del niño esta formada por fuerzas, éstas fuerzas laboran juntas para impulsar al niño a comportarse como lo hace. Las emociones son una de estas fuerzas, que el niño manifiesta a su propia manera, porque ningún niño es igual a otro y cada uno expresa su personalidad de diferentes maneras.

A pesar de que los niños no son iguales tampoco son completamente diferentes " tienen en común el hecho de que son seres humanos y todos los seres humanos compartimos emociones" (El niño de 6 a 12 años, 1966). Estas emociones son el punto clave en la vida del niño " le dan el impulso para vivir, para crecer, para aprender y para salvarse de los peligros". (El niño de 6 a 12 años, 1966). Estas emociones el niño las manejará y las expresará de acuerdo a su propio estilo.

De los resultados obtenidos podemos entonces decir, que los niños en general están en una etapa de pleno desarrollo emocional, así que pueden variar sus emociones y la forma de

expresarlas, si hoy respondieron impunitivamente, en otro momento pueden responder extra o intrapunitivamente o en un momento dado no considerar que un obstáculo sea frustrante.

También influye en la forma como responde un niño a los diferentes estímulos del medio la familia, la escuela, el grupo de pares y los medios masivos de comunicación como parte de la cultura.

Como ya se mencionó anteriormente la forma distinta de expresar las emociones son parte del desarrollo del niño y son principios que se aplican a todos los pequeños a pesar de las diferencias individuales.

De igual modo, los años escolares son tiempos de ajustes internos y externos, un ajuste importante de ésta etapa es el que tienen que hacer los niños con sus emociones.

Sin embargo, no todos los niños realizan sin problemas los ajustes que la etapa de los 7 a los 11 exige, a algunos les resulta muy difícil realizarlos debido a las grandes demandas tanto sociales, físicas, emocionales e intelectuales de éste periodo.

A los niños con problemas de aprendizaje por ejemplo, se les dificulta enormemente el ajuste de ciertos aspectos de su vida. Cuando un pequeño presenta un problema de aprendizaje pasa por los mismos procesos de desarrollo que un niño normal, sólo que lo hace de manera más lenta; éstos pequeños continuamente parecen estar rezagados –en el aspecto social, personal y familiar – con respecto al grupo de su misma edad.(Osman, 1988).

Constantemente están sometidos a frustraciones, ofensas, humillaciones y al rechazo de los demás porque por lo general una situación fácil la hacen difícil.

Debido a las múltiples exigencias de éste periodo y al hecho de que los niños con problemas de aprendizaje no las pueden realizar al mismo tiempo y como los demás niños, vuelve a éstos pequeños con desventajas más tímidos, introvertidos, con desventajas para adaptarse socialmente, inocentes, crédulos, con fallas en atención, impulsivos, con mal juicio social, solitarios ineptos, irritables, distraídos, olvidadizos, volátiles, con miedo de probar algo nuevo porque piensan que van a fracasar y desorganizados, en general, los vuelve más vulnerables.

Entonces una forma de explicar los resultados encontrados, es que los pequeños con alteración prefirieron evitar las situaciones frustrantes; otros las consideraron sin importancia y otros se conformaron con que ocurrieran los hechos, pero todos con el fin de no sentirse más vulnerables de lo que ya son y para no sentirse, por experiencias previas, rechazados una vez más.

Así mismo, como éstos pequeños (con problemas de aprendizaje) pasan cotidianamente por muchas situaciones frustrantes, para éstos pequeños una frustración más, ya no tiene la misma importancia y el mismo impacto que para un niño que se enfrenta a situaciones frustrantes de vez en cuando, como debe ser en el curso del desarrollo normal; por lo tanto, los niños con

alteración minimizaron el hecho frustrante para no sentirse vulnerables una vez más o también como es algo cotidiano para ellos ya no le dan tanta importancia a la frustración.

Del mismo modo, los niños con problemas de aprendizaje presentan fallas en su juicio social, en atención, no pueden ignorar lo que no es relevante y atender a aquello que sí lo es; haciendo que en muchas ocasiones éstos pequeños pierdan lo esencial de un acontecimiento o situación; entonces podemos decir, que es probable que no le den importancia a una situación frustrante porque tal vez no la entendieron como hecho frustrante.

Otro proceso que pudo haber influido es el de la imitación o aprendizaje por observación ya que según Bandura y Walters (DiCaprio, 1976) el simple hecho de observar la conducta de un modelo puede ser suficiente para fomentar el aprendizaje.

Unido a lo anterior juega un papel muy importante la familia, ya que es el primer grupo social del niño y es el que más influye sobre su persona a lo largo de toda su vida. El medio familiar proporciona satisfacciones afectivas, económicas y sociales al pequeño, es así mismo, la principal cadena de transmisión para la difusión de las normas sociales y culturales a las nuevas generaciones, es por lo tanto la primera escuela del niño. Lo que aprenda en éste medio lo repetirá en otros ambientes como la escuela y el grupo de pares.

Por lo tanto, si en la familia se expresa la agresión minimizándola o evitándola o no dándole tanta importancia, el niño aprenderá a expresarla de igual manera.

Continuando con la dirección de la agresión, se establecieron 2 hipótesis más. Para la dirección extrapunitiva se planteó de la siguiente forma:

Ha: Existen diferencias estadísticamente significativas en la dirección extrapunitiva entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en la dirección extrapunitiva entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Para la dirección extrapunitiva se encontró que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre grupos, por lo que se aceptó la hipótesis nula.

Los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin alteración respondieron de manera semejante en ésta dirección; es decir, todos los niños de la muestra dirigen en ocasiones su agresión hacia el exterior, independientemente de presentar o no problemas de aprendizaje.

El que no se encontraran diferencias entre grupos en la dirección extrapunitiva puede deberse a que los niños en general como ya se mencionó, se encuentran en una etapa de pleno desarrollo emocional, por lo que sus emociones y la forma de expresarlas varía de un momento a otro.

También es importante mencionar que los niños en general, están expuestos de manera cotidiana, constantemente y fuertemente a muchos factores ambientales – a parte de la familia, la escuela y el grupo de pares- que por imitación o por aprendizaje propician en ellos un comportamiento más abierto, más espontáneo, más libre, más extrovertido, dando lugar a una expresión de emociones más hacia el medio. Estos factores son los medios masivos de comunicación, ésta influencia se da con todos los niños en general se tengan o no problemas de aprendizaje ya que todos los niños actualmente están inmersos en el mundo de la tecnología.

La televisión, por su presencia continua en el hogar, y por lo vivido en sus mensajes visuales y sonoros, ocupa un lugar importante en la educación y en la vida en general de los niños; sus historias y personajes difunden insistentemente lo que es deseable, exitoso, satisfactorio o importante.

Como presenta modelos de conducta socialmente aceptables influye poderosamente en la mente de sus espectadores, especialmente en los niños.

Los niños viendo algunos programas de televisión pueden aprender por ejemplo, que los problemas se resuelven a través de la libre expresión de la agresión y la violencia; aplicando estas acciones a su vida cotidiana. Como los programas de televisión con escenas violentas y agresivas son muy comunes, el niño aprende que expresar su agresión es algo normal y hasta socialmente aceptado. (Vilches, 1993).

Aunque no hay que descartar la influencia de los nuevos medios electrónicos como los video juegos y las computadoras. Se menciona aquí especialmente la televisión porque es el medio del que se han elaborado más investigaciones.

Otro factor que influyó en los resultados a favor de la dirección extrapunitiva fueron los modelos actuales de educación, los cuales permiten una expresión más libre de conductas, lenguaje, motivaciones, entre otras.

Al respecto, Charles (1986) para ejemplificar esto, habla de la comunicación como método de enseñanza y la divide en “tradicional y la actual la llama activa. En el modelo tradicional, existe una transmisión unidireccional de contenidos. El aspecto central de este proceso lo constituyen el maestro que actúa como emisor de los contenidos que trasmite y los alumnos que tienen el papel pasivo y de receptor.

Por el contrario, el método activo, lo que busca es la retroalimentación maestro- alumno y que éste último participe activamente en el proceso educativo; se busca así mismo, la flexibilidad de roles, el desarrollo de las capacidades creativas, reflexivas, de estrategias cognoscitivas y capacidades individuales y sociales del niño”.

Charles (1986) enfoca los modelos educativos en la comunicación, pero es un ejemplo de lo que busca la educación actual en general.” Lo que ocurre con la comunicación sucede con los aspectos emocionales, ya que en la escuela también se busca que el niño sea más extrovertido, más sociable y más participativo en general”.

Algo que también pudo haber influido como en el caso de la dirección impunitiva y que ya se mencionó en ese apartado es el aprendizaje por observación o imitación de modelos y un factor que siempre va a influir en cualquiera de las formas de expresión de emociones es la familia como la principal y primera fuente de transmisión de normas, cultura y emociones y no se debe olvidar que lo que aprenda el pequeño en la familia lo repetirá fuera de ella.

Para la dirección intrapunitiva se planteó:

Ha: Existen diferencias estadísticamente significativas en la dirección intrapunitiva entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en la dirección intrapunitiva entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Para ésta dirección se encontró que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre grupos. Se aceptó la hipótesis nula. Ambos grupos en ocasiones tienden a dirigir su agresión hacia sí mismos de manera similar.

Para la dirección extrapunitiva, se hablaba de que hay factores que influyen para que se efectúe actualmente una libre expresión de emociones. Sin embargo, aquí vemos que también los niños llegan a dirigir y a guardar sus emociones para sí mismos. Debido también a cuestiones de desarrollo, a cuestiones culturales, etc.

Por ejemplo, se mencionaba que la televisión influye en los niños para una libre expresión de emociones, sin embargo, en ocasiones los puede hacer más pasivos y menos comunicativos haciendo que se guarden cosas para sí mismos.

Aquí jugará un papel muy importante, una vez más la familia y la educación que se dé en ella, la escuela, el grupo de compañeros, la sociedad y la cultura que son los que permitirán al niño expresarse libremente en todos los casos o que se guarde algunas cosas para sí por ser lo socialmente y culturalmente aceptado.

Con los resultados vemos que en general los niños actualmente son más libres para expresar lo que piensan y sienten, pero sigue habiendo en ocasiones emociones que se guardan para sí por cuestiones de aprendizaje, o por aspectos culturales y sociales.

También se establecieron para la presente investigación hipótesis para el tipo de respuestas ante la frustración. La hipótesis general establece que:

Ha: Existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al tipo de respuestas ante la frustración entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al tipo de respuestas ante la frustración entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

De ésta hipótesis se derivan 3 hipótesis estadísticas, una por cada condición. Las tres hipótesis no resultaron significativas, por lo que se aceptaron las hipótesis nulas.

La primera hipótesis se refiere a la predominancia del obstáculo:

Ha: Existen diferencias estadísticamente significativas en el tipo de predominancia del obstáculo entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en el tipo de predominancia del obstáculo entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

La predominancia del obstáculo se refiere a cuando el examinado, en su respuesta menciona el obstáculo que es la causa de la frustración en forma de un comentario sobre su severidad, de una interpretación representándolo como favorable o como poco importante.

La segunda hipótesis se refiere a la defensa del yo:

Ha: Existen diferencias estadísticamente significativas en el tipo de defensa del yo entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en el tipo de defensa del yo entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

La defensa del yo indica que el yo del examinado comprende la parte más importante de la respuesta y el examinado, o bien proyecta la falta contra algún otro o bien acepta la responsabilidad o declara que la responsabilidad por la situación no le incumbe a nadie.

La última hipótesis para el tipo de respuesta ante la frustración es para la persistencia de la necesidad:

Ha: Existen diferencias estadísticamente significativas en el tipo de persistencia de la necesidad entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en el tipo de persistencia de la necesidad entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

La persistencia de la necesidad se refiere a cuando la tendencia de la respuesta se halla dirigida hacia la solución del problema inherente a la situación frustrante y la reacción consiste en pedir ayuda a otra persona para contribuir a la solución, en colocar al examinado mismo en la obligación de hacer la corrección necesaria o en esperar que el tiempo aporte la solución.

Las hipótesis establecidas para el tipo de respuestas a la frustración no resultaron significativas. No debemos olvidar que por cuestiones normales de desarrollo, los niños en ciertas circunstancias responden de una manera específica y en otras responden de manera distinta.

Esto es algo muy parecido a lo que Gesell (1972) llamó bipolaridad “cuando el pequeño se encuentra a menudo bajo la compulsión de manifestar primero uno de los extremos de dos conductas alternativas y luego, muy poco después, el extremo exactamente opuesto”.

Como los pequeños de ésta muestra se encuentran en pleno desarrollo –físico, mental y emocional- para las respuestas a la frustración respondieron de manera semejante independientemente de presentar o no problemas de aprendizaje. Por lo tanto, vemos que los problemas de aprendizaje no modificaron el curso del desarrollo normal de los niños.

Otros factores que pudieron influir en éstos resultados son los medios masivos de comunicación, la familia, los compañeros, la escuela y la cultura en general; factores que ya se mencionaron anteriormente y que en ningún momento se pueden dejar de mencionar y de reconocer su importancia en la vida de los niños en general.

El análisis anterior correspondió a la prueba U de Mann Whitney. También se realizaron medias estadísticas para enriquecer la investigación y se obtuvo lo siguiente:

Se realizaron medias de la totalidad de la muestra para el tipo de respuestas a la frustración y dirección de la agresión. También se llevaron a cabo medias por grupo para ambas condiciones, es decir para la dirección de la agresión y para el tipo de respuestas a la frustración.

Ambos análisis (total y grupos) coincidieron en que el promedio más alto de respuestas para la dirección de la agresión fue para la dirección extrapunitiva; para el tipo de respuestas a la frustración fue para la defensa del yo.

Estos resultados indicaron que los participantes de ésta investigación dieron más respuestas donde la hostilidad, la culpa, el reproche se dirigieron hacia una persona u objeto del medio; y donde el examinado negó agresivamente ser responsable de la falta de que se le acusa.

Por el contrario, las respuestas que registraron el más bajo promedio fueron el predominio del obstáculo en tipo de respuesta a la frustración y para la dirección impunitiva en dirección de la agresión. Aquí el obstáculo fue minimizado hasta tal punto que el examinado llegó casi a negar su presencia.

Cabe recordar que la dirección impunitiva registró diferencias estadísticamente significativas entre grupos. Se registraron menos número de respuestas impunitivas en medias, pero en U de Mann Whitney bastó para encontrar diferencias entre grupos.

Los resultados encontrados tanto en U de Mann Whitney como en medias pueden ser explicados por aspectos de desarrollo y por las influencias de diversos factores en la vida del niño que ya han sido mencionados.

CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue investigar si existían diferencias estadísticamente significativas en el tipo de respuestas ante la frustración y la dirección de la agresión en dos grupos de niños, uno con problemas de aprendizaje y otro sin alteración.

Los resultados encontrados, indicaron que en el tipo de respuestas a la frustración, que comprende defensa del yo, predominancia del obstáculo y persistencia de la necesidad, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre grupos, es decir, que los niños de la muestra contestaron de manera similar en las tres condiciones sin que los problemas de aprendizaje influyeran en las respuestas.

Por lo tanto, se observó que en la condición tipo de respuestas ante la frustración, los problemas de aprendizaje no fueron un factor determinante para los resultados encontrados. Los resultados se debieron a diversos factores tales como:

- a) aspectos de desarrollo
- b) influencias familiares.
- c) influencias ambientales.
- d) influencias sociales
- e) influencias de la educación

En el caso de la dirección de la agresión que comprende las direcciones intrapunitiva, extrapunitiva e impunitiva, sólo en ésta última dirección se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los niños con problemas de aprendizaje y los niños sin problemas de aprendizaje.

Estas diferencias se inclinaron a favor de los pequeños con alteración. A pesar de que en ésta dirección también intervinieron los factores antes citados (desarrollo, influencias ambientales, etc.), se puede concluir que las diferencias encontradas son altamente significativas y que fueron producto de los problemas de aprendizaje.

Cabe recordar que los pequeños con dificultades para aprender suelen ser tímidos, introvertidos, con problemas para socializar, vulnerables a un sin fin de cosas, entre otras características; como una medida defensiva trataron de evitar las situaciones frustrantes, o les restaron importancia para no sentirse más vulnerables al medio y a las personas.

También se realizaron medias estadísticas de la totalidad de la muestra y por grupos para enriquecer la investigación y se encontró lo siguiente:

Las respuestas que más se registraron a nivel total de muestra y por grupos para el tipo de respuesta a la frustración fue para la defensa del yo, es decir que los niños en general

prefirieron proyectar la situación frustrante contra alguien y en algunos casos aceptaron la responsabilidad de la situación, al minimizarla, o bien al evadir su participación.

En el análisis de medias totales y por grupos para la dirección de la agresión, la tendencia con más respuestas fue la dirección extrapunitiva, es decir que los niños dieron más respuestas donde dirigieron su agresión contra el medio.

Finalmente, si pensáramos en relacionar la dirección extrapunitiva, con el tipo de respuesta ante la frustración basada en la defensa del yo, como las características prevalecientes en esta muestra infantil, podríamos decir, que son menores más extravertidos, capaces de expresar ideas, sentimientos, emociones, entre otros el enojo, la agresión y la frustración en forma franca, espontánea y abierta.

Ante la frustración, los pequeños despliegan una gama de defensas provenientes de su yo en formación para salir bien librados de situaciones estresantes; dinámica favorecida por una gran cantidad de factores tanto intrapsíquicos como externos.

SUGERENCIAS

A partir de este trabajo, se observa la necesidad de hacer más estudios con población similar (niños con problemas de aprendizaje) aumentando el número de participantes para una mayor confiabilidad de los resultados.

Así mismo, es necesario darle confiabilidad y validez al instrumento PFT versión niños con población mexicana.

Se sugiere que para futuras investigaciones donde participen niños con problemas de aprendizaje, se siga tomando en cuenta el aspecto emocional de las dificultades en el aprendizaje y no solamente los problemas escolares.

Unido a lo anterior, se recomienda adquirir mayor conocimiento del factor frustración como determinante de la personalidad, con el fin de dar mejores alternativas a los niños con problemas de aprendizaje.

También se sugiere que el PFT de Saúl Rosenzweig sea utilizado con otro instrumento con el que pueda apoyarse para una mayor confiabilidad de resultados.

Para finalizar, se sugiere una investigación similar, pero tomando en cuenta el factor sexo en ambos grupos.

LIMITACIONES

La principal limitación fue el instrumento utilizado. La calificación es un tanto subjetiva, razón por la cual la calificaron tres personas de manera separada.

Otro aspecto limitante fue la interpretación del test, ya que la teoría que plantea Saúl Rosenzweig no es muy amplia y lo es aún menos para el PFT versión niños.

BIBLIOGRAFIA

- Acle, T.G. y Olmos, R.A. (1998) Problemas de aprendizaje: enfoques teóricos. México: UNAM (FES. Zaragoza).
- Acosta, H.A. (1988) Los problemas emocionales de los niños con dificultades en el aprendizaje. México: UNAM (Tesis).
- Adelman, S., Ludwig, D. y Rosenzweig, S. (1974) Test-retest reliability of the Rosenzweig Picture Frustration Test and of analogous semiprojective tests. Revue de Psychologie Appliquee, 24 (3), 181-196. (Del APA/PsycINFO, 1997, Abstract No 06467).
- Aguilar, V.J. y Díaz, B.F. (1992) Diagnóstico psicopedagógico en la educación básica. Tecnología y comunicación educativas, No. 4, 9-25.
- Ahrenhold, O.P y Powell, T. (1991) El niño especial. (A. Arias, Trad.). Colombia: Norma. (Trabajo original publicado en 1985).
- Ajuriaguerra, M. (1983) Manual de Psiquiatría infantil. Barcelona: Toray- Masson.
- Ander- Egg, E. (1996) Teleadictos y vidiotas en la aldea planetaria: Qué hace la televisión con nosotros?. Buenos Aires: Lumen/ Humanitas.
- Angrilli, A. Y Helfat, L. (1994) Psicología Infantil. México: Cecca.
- Arango, T.M. y Herrera, R. (1988). Estudio de relación entre la inteligencia y el tipo de respuesta ante la frustración en niños de 9 a 10 años de diferentes escuelas. México: U.N.A.M. (Tesis).
- Arrieta, R.M y Esparza, P.M. (1986) Estudio descriptivo sobre diferencias entre familias de niños con problemas de aprendizaje y familias de niños "normales". México: U.N.A.M. (Tesis).
- Azcoaga, J.E., Derman, B. e Iglesias, P. (1991) Alteraciones del aprendizaje escolar: Diagnóstico, fisiopatología y tratamiento. Barcelona: Paidós.
- Azcoaga, J.E. (1979) Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico. Buenos Aires: El ateneo.
- Azcoaga, J.E (2000) El aprendizaje normal y su patología. Revista Psicología, 4, 10-15.
- Berrum, M. (1966) Traducción y adaptación a México de la prueba de Rosenzweig. México: U.N.A.M. (Tesis).

Bima, J.H. y Schiavoni, C. (1984) Diagnóstico, Prevención y Tratamiento de las diferencias de aprendizaje. México: Prisma.

Brembeck, C.S. (1975) Ambiente y rendimiento escolar: el alumno en desventaja. Buenos Aires: Paidós.

Bricklin. (1975) Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. Argentina: Pax.

Brito, N. y Rubio, M. (1997) Análisis de la relación entre la agresión-frustración y la estimación del tiempo en pacientes con cefalea. México: U.N.A.M. (Tesis).

Buss, H.A. (1978) Psicología de la agresión. Buenos Aires: Limusa.

Caballero, P.R. (1982-1983) Enseñanza más aprendizaje. Revista de la escuela de graduados de la normal superior del estado de Nuevo León. 6-8, 23- 37.

Canto, C.M. (1996) Psicomotricidad una alternativa de apoyo para niños con problemas de aprendizaje. México: U.N.A.M. (Reporte laboral).

Casillas, C.A. (1996) Análisis de los indicadores emocionales según Koppitz del DFH, en niños con problemas de aprendizaje. México: U.N.A.M. (Tesis).

Cedillo, A.J. y Márquez, J.E. (1991) Comparación de respuestas agresivas entre un grupo de niños que fueron separados tempranamente de la madre y un grupo que no lo fue, asistiendo ambos actualmente al jardín de niños. México: U.N.A.M. (Tesis).

Charles, C.M. (1992) Comunicación y procesos educativos. Tecnología y comunicación educativas, No. 17, 77- 282.

Charles, C.M. y Orozco, G.G. (1992) Medios de comunicación, familia y escuela. Tecnología y comunicación educativa, No. 17, 63-74

Cuevas, O.N. y Olvera, O.M. (1980) Comparación de las respuestas ante la frustración de niños y niñas de cuarto año de primaria mediante el PFT. México: U.N.A.M. (Tesis).

Delgado, C.R., Durán, O.P., Echeverri, L.P., Gutiérrez, M.C., Medina, S.M., Meza, M.L., Morales, T.M., Padrón, G.A., Sánchez, A.R., Silva, V.M. y Valdéz, L. R. (1998) Manual para la elaboración de historia clínica y evaluación psicológica. México: Instituto Nacional de la Comunicación Humana.

Delval, J. (1992) Aprendizaje en el niño y los nuevos medios de comunicación. Tecnología y comunicación educativas, No. 7, 91- 100.

- Delval, J. (1992) Aprendizaje en el niño y los nuevos medios de comunicación. *Tecnología y comunicación educativas*, No. 7, 91- 100.
- Díaz, G.R., Varela, D.R. y Villegas, H.M. (1994) Programa de publicaciones de material didáctico: Test de Bender. México: Departamento de publicaciones de la facultad de Psicología U.N.A.M.
- Di Caprio, N. (1976) Teorías de la personalidad. México: Interamericana.
- Dorantes, T.S. (1982) Instrumentos para la detección de niños con dificultades en el aprendizaje. México: U.N.A.M. (Tesis).
- Elkin, D. y Weiner, Y. (1976) Desarrollo normal y anormal del escolar. Buenos Aires: Paidós.
- Elkin, F. (1972) El niño y la sociedad. Buenos Aires: Paidós.
- El niño de 6 a 12 años. (1966). (C. amor de Fournier, Trad.). México: Prensa médica.
- Erskine, G.R. (2000) Niños con problemas de aprendizaje. *Revista Psicología*, 4, 22,23.
- Estañol, P. (1996) Disminución de la agresión en niños institucionalizados a través de un programa de dinámicas grupales. México: U.N.A.M. (Tesis).
- Ferguson, L.R. (1979) Desarrollo de la personalidad. (P. Rivera, Trad.). México: Manual Moderno.
- Fernández, N.M. y Serrano, M.G. (1981) Responses to frustration: A developmental study. *Psicológica*, 2 (1), 5-21. (Del APA/PsycINFO, 1997,17, Abstract no 17485.).
- Figueroa, M. (1994) Elaboración, aplicación y evaluación de un programa de tratamiento individualizado de lectura para niños con problemas de aprendizaje. México: U.N.A.M. (Tesis).
- Fuch, M.E. (1969) Estudio experimental de la frustración en un grupo de niños preescolares a través del test "Fuchs- Lara". México: U.N.A.M. (Tesis).
- Gago, H.A. (1965) La frustración como factor psicológico de la personalidad. México: U.N.A.M. (Tesis).
- Garduño, Z.P. (1996) Tolerancia a la frustración en adolescentes con diagnóstico de lupus eritematoso sistémico, según el test de Saúl Rosenzweig. México: U.N.A.M. (Tesis).
- Gearheart, B.R. (1987) Incapacidad para el aprendizaje: estrategias educativas. (H. Martínez, Trad.). México: Manual Moderno.

- Gil, O.R. (1993) Televisión y Cultura: Hacia el caos sensorial. México: Universidad de Guadalajara: Centro de estudios de la información y la comunicación.
- Graybill, D. (1986). Test retest reliability of the Children's form of the Rosenzweig Picture Frustration Study. Psychological Reports, 58 (3), 1001-1002. (Del APA/PsycINFO, 1997, Abstract No 23837).
- Graybill, D. (1987). Developmental changes in the Rosenzweig Picture Frustration Study, Children's form. Child Study Journal, 17 (2), 89-96. (Del APA/PsycINFO, 1997, Abstract No 09504).
- Graybill, D., Peterson, S.P. y Williams, P.G. (1988). Cross validation of modal responses on the Children's form of the Rosenzweig Picture Frustration Study. Psychological Reports, 62 (3), 771-777. (Del APA/PsycINFO, 1997, Abstract No 10591).
- Graybill, D., Peterson, S.P. y Williams, P.G. (1989) Variability of responses within the aggression categories on the Rosenzweig Picture Frustration Study, Children's form. Journal of Personality Assessment, 53 (3), 472-477. (Del APA/PsycINFO, 1997, Abstract No 00089).
- Graybill, D. (1993). A longitudinal study of changes in children's thought content in response to frustration on the Children's Picture Frustration Study. Journal of Personality Assessment, 61 (3), 531-535. (Del APA/PsycINFO, 1997, Abstract No 15894).
- Hacker, F. (1973) Agresión. Barcelona: Grijalvo.
- Halloran, J. (1986) Algunas formas de influencia. En C. Cortés. La escuela y los medios de comunicación masiva (pp. 93- 99). México: SEP.
- Hammill, D.D. y Myers, P.I. (1991) Como educar a niños con problemas de aprendizaje. México: Limusa.
- Haro, L.L. (1979) Psicología de las Relaciones Humanas. México: Edicol.
- Instituto Nacional de Estadística Geográfica. (1995-2000). Censo general de población y vivienda. México: INEGI
- Janeway, C.J., Kagan, J. y Mussen, P. (1974) Desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas.
- Klippstein, E. (1972). An analysis of Rosenzweig's Picture Frustration Study for children. Zeitschrift fuer Experimentelle und Angewandte Psychologie, 19 (3), 444-459. (Del APA/PsycINFO, 1997, 34, Abstrac No 26031).
- Lorenz, K. (1971) Sobre la agresión, el pretendido mal. México: Siglo XXI.

- Lorenz, K. (1971) Sobre la agresión, el pretendido mal. México: Siglo XXI.
- Manning, M. (1983) La agresión en la infancia. (E. Martín y A. Moreno, trad.) En H.R. Shaffer. El mundo social del niño: Avances en Psicología del desarrollo (pp. 104- 133) Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1983).
- Martínez, L.A. (1969) La frustración como problema experimental. México: U.N.A.M. (Tesis).
- Mercer, C. (1991) Dificultades de aprendizaje. Origen y diagnóstico. Barcelona: CEAC.
- Mercer, C. (1993) Dificultades de aprendizaje . Trastornos y tratamientos. Barcelona: CEAC.
- Molina, G.S. (1997) El fracaso en el aprendizaje escolar: dificultades globales de tipo adaptativo. Málaga: ALJIBE.
- Morales, M. (1994) Programa de publicaciones de material didáctico: Escala de inteligencia Wechsler para niños WISC. México: Departamento de publicaciones de la facultad de Psicología U.N.A.M.
- Nájera, P.H. (1976) Educación y desarrollo emocional del niño. México: Prensa médica.
- Nieto, M. (1978) El niño disléxico. México: Prensa médica.
- Osman, B.B. (1985) Nadie con quien jugar: el aspecto social de las incapacidades de aprendizaje. Argentina: Paidós.
- Osman, B.B. (1988) Problemas de aprendizaje: Un asunto familiar. México: Trillas.
- Roldán, M.A. (1990) Estudio comparativo de la agresividad en niños preescolares. México: U.N.A.M. (Tesis).
- Rosenzweig, S. (1972) Test de Frustración. (N. Cortada de Kohan, Trad.). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).
- Rosenzweig, S. (1976) The Rosenzweig test of frustration. Revue de Psychologie Appliquee, 28 (1), 39-48. (Del APA/PsycINFO,1997, Abstract No 28670).
- Rosenzweig, S. (1978). An investigation of the reliability of the Rosenzweig Picture Frustration (P.F) Study, Children's Form. Journal of Personality Assessment, 42 (5), 483-488. (Del APA/PsycINFO, 1997, 2, Abstract No 22652).

Rosenzweig, S. (1988). Revised norms for the Children's form of the Rosenzweig Picture Frustration Story, with updated P-F reference list. Journal of Clinical Child Psychology, 17 (4), 326-328. (Del APA/PsycINFO, 2000, Abstract No 17632).

Secretaría de Educación Pública (1999) Manual estadístico. México: Dirección General de Educación Especial.

Secretaría de Educación Pública (1999) Circular 001 para la Educación Primaria. México: Subsecretaría de servicios educativos para el Distrito Federal.

Selye, H. (1956) Fisiología y patología de la exposición al stress: sufrimiento tratado basado en los conceptos del síndrome general de adaptación y de las enfermedades de adaptación. Barcelona: Científico médica.

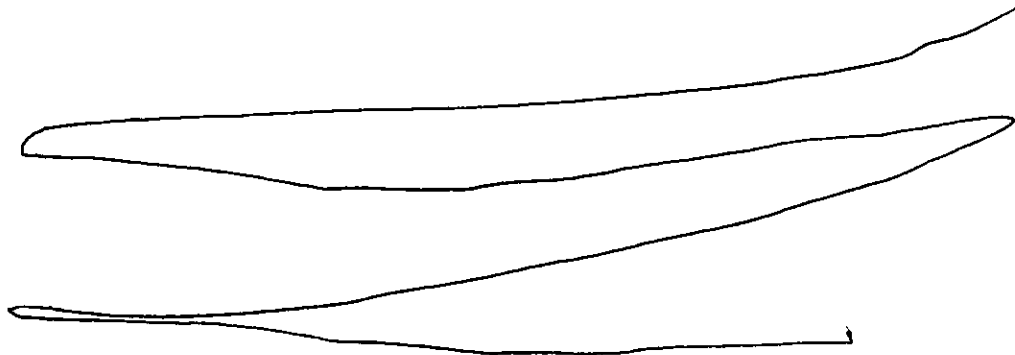
Schaffer, H.R. (1979, Abril). La socialización y el aprendizaje en los primeros años. En Schaffer, H.R. Infancia y aprendizaje. Materiales del 1 seminario de investigaciones psicopedagógicas, Barcelona.

Suárez, Y. A. (1995) Dificultades en el aprendizaje: Un modelo de diagnóstico e intervención. España: Santillana.

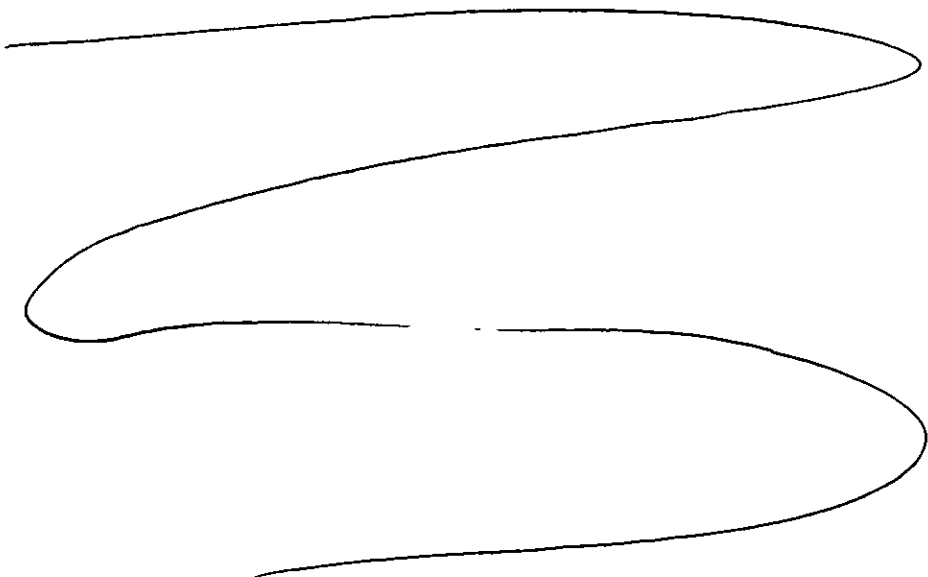
Tamapool, L. (1976) Dificultades para el aprendizaje: guía médica y pedagógica. México: Prensa médica.

Vázquez, F.G. (1988) Padres, hijos y escuelas. Una guía práctica. México: Ediciones educativas y culturales.

Vilches, L. (1993) La televisión: los efectos del bien y del mal. España: Paidós.



ANEXO



TEST DE ROSENZWEIG

NOMBRE _____ EDAD _____

ESCOLARIDAD _____ FECHA _____

RESPUESTAS

1		13	
2		14	
3		15	
4		16	
5		17	
6		18	
7		19	
8		20	
9		21	
10		22	
11		23	
12		24	

