



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

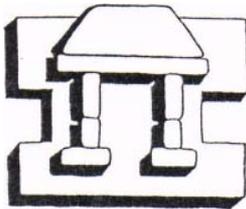
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE Y
AFECTIVIDAD DESDE LA
PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA.**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
MIRIAM HERNÁNDEZ CONTRERAS

ASESORES:

MTRA. MARIA ANTONIETA COVARRUBIAS TERÁN
DR. ADRIÁN CUEVAS JIMÉNEZ
LIC. FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ GARCÍA





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.

A todos los que tenemos contacto
con las dificultades de aprendizaje
y el control emocional.

AGRADECIMIENTOS

A **Dios**: por pensarme desde la eternidad.

Mamá: Necesitaría escribir dos tomos de agradecimientos; principalmente te agradezco que me hayas cuidado en todo momento, probándome así que los ángeles existen.

Papá: Gracias por ser de mis primeros profesores en varias cosas y por permitirme cometer errores.

Daniel: simplemente por ser como eres, por ser mi hermano y ayudarme en algunas prácticas

A los **niños con dificultades de aprendizaje**: complementaron mis estudios y me regresaron al camino que había abandonado.

A mis **asesores**: por su guía, comentarios, paciencia y confianza.

A la **U.N.A.M.** por abrirme sus puertas desde el nivel medio superior, por la libertad, el respeto, la tolerancia y todo lo que aportó a mi formación tanto académica como personal.

A las pedagogas *María José Campuzano P.* y *Mónica C. K. Castellanos*: por creer en mí y en mi trabajo; porque me recordaron lo bonita, interesante y útil que es la Psicología. Su ayuda, confianza y amistad fueron el primer motivo para la realización de esta tesis.

A *Sor Margarita, Paty, Gris, Yaz, y Gustavo*, por quedarse cuando todos se fueron.

A *Lucky*: por esperar a que terminara este trabajo para volver a salir con frecuencia a caminar y por acompañarme durante la redacción y corrección.
Eres el mejor can.

A todas las personas que, de una u otra manera, colaboraron para mis estudio y la realización de mi tesis.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN	2
--------------	---

CAPÍTULO 1	CONSTRUCTIVISMO	7
-------------------	------------------------	---

1.1 Definición	7
1.2 Antecedentes	10
1.3 Teoría	11
1.4 Constructivismo y educación	15
1.5 Aplicaciones del constructivismo	19
1.6 El individuo en el constructivismo	22

CAPÍTULO 2	RELACIÓN ENTRE DESARROLLO AFECTIVO Y COGNITIVO	25
-------------------	---	----

2.1 Jean Piaget	25
2.1.1 Recién nacido y lactante	27
2.1.2 Primaria Infancia (Génesis del pensamiento)	30
2.1.3 La Infancia de siete a doce	33
2.2 Liev Semiónovich Vygotski	37
2.3 David P. Ausubel	41
2.3.1 Desarrollo Cognitivo	42
2.3.2 Desarrollo Afectivo	47

CAPÍTULO 3	DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y AFECTIVIDAD	53
3.1	Definición	53
3.2	Antecedentes	56
3.2.1	Etapas Históricas	57
3.3	Características afectivo motivacionales	60
3.4	Estudios recientes	70
CAPÍTULO 4	PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN	93
4.1	Prevención	93
4.1.1	Grupal	93
4.2	Intervención	96
4.2.1	Grupal	96
4.2.2	Individual	99
CONCLUSIONES		105
REFERENCIAS		111
ANEXO 1		

RESUMEN

El constructivismo es una de las corrientes educativas contemporáneas dentro de la Psicología Educativa y la que considera al ser humano como una construcción en la que la afectividad no es ignorada.

Autores clásicos como Piaget, Vygotski y Ausubel, considerados pilares del constructivismo, tampoco ignoran la afectividad, por lo que el objetivo fue analizar la relación entre afectividad y aprendizaje desde la perspectiva constructivista.

Se expone el enfoque constructivista del que se retoma una definición del ser humano; a continuación se analizan las teorías acerca de la afectividad y el aspecto cognitivo, de autores pilares del constructivismo; enseguida se exponen investigaciones recientes sobre la relación entre afectividad y aprendizaje, enfatizando la relación con las dificultades de aprendizaje. Por último, se sugieren actividades de tipo preventivo y de intervención, entre las cuales se pueden contar talleres, pláticas, conferencias y terapias.

Finalmente, se concluye que la afectividad está relacionada al aprendizaje; que ésta no es la causa principal de las dificultades de aprendizaje, sin embargo es un factor que debe ser tratado para superar las dificultades de aprendizaje y por lo tanto, es importante, que el psicólogo educativo tome en cuenta la intervención a nivel emocional.

INTRODUCCIÓN

Uno de los campos de estudio de la Psicología es el educativo que guarda una estrecha relación con el desarrollo humano. Piaget, Ausubel y Vygotski son autores que abarcan ambos campos, principalmente el segundo, en el cual, el área de desarrollo que más se ha difundido es el cognitivo. Debido a lo anterior, dichos autores han sido retomados por la Psicología Educativa, especialmente por el constructivismo, perspectiva que ha tenido auge en el ámbito educativo y cuyas bases se encuentran en las teorías de los autores arriba mencionados, ya que sus aportaciones son importantes para un distinto enfoque del aprendizaje.

Piaget, en 1969, propone que la inteligencia se desarrolla a través de etapas y estadios bien definidos por la edad, en los que la asimilación y la acomodación juegan un papel importante para la inteligencia.

Ausubel (1970), retoma la propuesta de Piaget, pero no es rígido en cuanto a la edad en que los niños deben presentar ciertas acciones, además de introducir el concepto de aprendizaje significativo.

Vygotsky (1979) toma en cuenta el ámbito social donde se desenvuelve el niño y le da un peso muy importante para el desarrollo de la inteligencia; aporta el elemento de la “zona de desarrollo próximo” .

Estos tres autores con diferencias y puntos de vista en común, investigaron el desarrollo de la inteligencia y los factores que están relacionados con ella. Un factor que Piaget, Ausubel y Vygotsky mencionan en sus trabajos sobre la inteligencia es la afectividad.

Tanto Piaget como Ausubel dedicaron una parte de su investigación al desarrollo afectivo. Vygotsky, por su parte, no lo trató tan ampliamente pero tampoco lo dejó sin

relación a la inteligencia. Los tres autores dejan ver, a lo largo de sus trabajos, que la afectividad, se encuentra detrás de las acciones y procesos del ser humano, incluyendo la inteligencia y el aprendizaje.

No obstante, que los autores mencionados incluyeron la afectividad en sus escritos y la relacionaron con la inteligencia, algunos textos de Psicología educativa sólo retoman la parte cognitiva, principalmente de la propuesta piagetiana (Bigge, 1970; Travers, 1978; Roberts, 1978; Fernández, 1983; Hendrick, 1988). Algo similar sucede con los autores de desarrollo infantil, pues el desarrollo cognitivo es exclusivo de Piaget y, el afectivo, de Freud (Jersild 1964, Hurlock, 1967; Lewis, 1973; Bee, 1978)¹.

Ya que se ha mencionado que Piaget, Vygotsky y Ausubel exponen que la afectividad está relacionada con la inteligencia y ésta al aprendizaje, se puede deducir que la afectividad tiene conexión con el aprendizaje y los procesos que se relacionan a éste. Se han realizado estudios en los que se contempla el factor afectivo y el aprendizaje, como es el caso de Dweck y Leggett (1988) quienes toman en cuenta la motivación y la personalidad en el aspecto cognitivo. González (2003) relaciona la motivación y la enseñanza dando un papel muy importante al profesor; y Fresquet y Porcar (2004) no dejan de lado la dimensión afectiva en la enseñanza de las matemáticas en preescolares. Igualmente, en la tesis de Contreras (2003), en la de Moreno (2003), en la de Rosales (2003), en la de Sánchez (2003) y en la de Pérez (2003) se asocia el rendimiento académico con motivación, autoestima y ambiente afectivo familiar. Lo anterior deja ver elementos de índole no cognitiva, como son motivación, personalidad y autoestima, tienen influencia en el aprendizaje; incluso se llega a analizar el aspecto afectivo en la enseñanza de una asignatura.

Además, como puede observarse, los autores de las tesis, no sólo unen la afectividad con el aprendizaje, sino que llevan dicha unión al área del rendimiento escolar; así, podemos encontrar investigaciones que asocian la afectividad con los problemas de aprendizaje, por ejemplo Wiener y Tardif (2004) se interesaron por el funcionamiento

¹ Se comprende que si el autor publicó su obra antes de que lo hicieran Piaget, Vygotski o Ausubel no es válida esta observación.

social y emocional de niños con problemas de aprendizaje; Margalit, (2004) también retoma aspectos sociales y emocionales en niños con problemas de aprendizaje al investigar su adaptación al ambiente escolar; Colunga, Álvarez y García (2003) resaltan la asociación entre autoestima y capacidad de aprendizaje demostrando que un programa de intervención educativa destinado al aumento de la autoestimación de niños con dificultades de aprendizaje tuvo incidencia en su zona de desarrollo próximo. Estos estudios muestran que la afectividad, específicamente el autoestima, va unida al aprendizaje y aún más, se relaciona con los problemas de aprendizaje.

Algunos autores han tomado en cuenta la relación entre afectividad, aprendizaje y problemas de aprendizaje, sugieren que, en algunos casos, se tome en cuenta el factor afectivo en los programas de intervención con los niños que presentan dichos problemas, pues han reconocido que la afectividad acompaña al aprendizaje y no se puede separar de éste; en otros casos, la sugerencia es que se intervenga de manera directa en la afectividad (Anderson y Faust, 1977; Ausubel, Novak y Hanesian ,1983; Woolfolk y McCune, 1986; Defior, 1996; Dockrell y McShane 1997; Mata, 1999; Santuiste y Beltrán, 2000; Gudín, 2001, y Téllez, 2003)

Una opción para tratar el aspecto afectivo es la inteligencia emocional cuya finalidad es el control de las emociones a través de diferentes técnicas que van desde el registro y descripción de las situaciones que provocan una que causa problemas, hasta juegos que permiten lograr el objetivo de control (Shapiro, 2000).

Por lo tanto, de acuerdo a la teoría del desarrollo cognitivo y la vida afectiva propuesta por Piaget, Vygotski y Ausubel, la afectividad está relacionada con el desarrollo de la inteligencia , por consiguiente, al aprendizaje y a los problemas que pueda presentar dicho proceso.

Así, tomando en cuenta que Piaget, Vygotski y Ausubel argumentan que la vida afectiva va unida al desarrollo cognitivo sería conveniente aclarar la relación que existe entre ambos aspectos, más aún cuando se presentan dificultades en el aprendizaje.

Ambos aspectos han sido estudiados por separado y se han propuesto soluciones a los problemas que estos aspectos presentan; pero la investigación de su relación es reciente. En consecuencia cuando un alumno presenta una dificultad de aprendizaje se le proporciona apoyo, primeramente en lo académico con clases extras ya sean dentro de su colegio o fuera de él. En ocasiones no se toma en cuenta las situaciones no académicas por las que el alumno atraviesa en el momento de presentar la dificultad, o las toman en cuenta considerándolas como un factor; pero la ayuda se centra en que logre mantener el ritmo de aprendizaje de sus compañeros, representando esto un elemento de presión para el alumno.

Si bien, una dificultad de aprendizaje no tiene como causa directa el factor emocional por sí solo, la dificultad sí influye en el estado emocional del alumno, principalmente en su autoestima; en el caso de que ésta última haya estado “intacta” hasta presentarse la dificultad de aprendizaje. Desgraciadamente no siempre es así, la autoestima ya se encuentra baja cuando la dificultad de aprendizaje se ha dejado avanzar o ya no se puede pasar por alto.

Al recibir sólo apoyo académico, lo que se aprende es a darle mayor importancia a la razón y restársela a la emoción. Otra situación que no ayuda a darle su lugar a las emociones es el hecho de premiar las calificaciones, el número más alto obtenido por el alumno, y no su comprensión, no su razonamiento, no su esfuerzo y ni qué decir de su sentir hacia tal o cual materia. De ahí que existan seres humanos, de cualquier edad, que poseen un coeficiente intelectual alto, pero no saben cómo manejar situaciones afectivas.

Así, es necesario conocer la relación existente entre aprendizaje y afectividad, específicamente, que el psicólogo que labore en el área educativa, al atender un alumno con dificultades de aprendizaje tenga presente la afectividad.

Por todo lo anteriormente señalado el objetivo de la presente tesis teórica es analizar la relación entre afectividad y aprendizaje desde la perspectiva constructivista.

Para ello en el primer capítulo se da un panorama general de la perspectiva constructivista: definición, antecedentes, teoría, su relación con la educación, sus aplicaciones y la concepción de individuo que proporciona dicha perspectiva.

El segundo capítulo trata de la relación entre desarrollo afectivo y cognitivo según Piaget, Vygotski y Ausubel, considerados “pilares” del constructivismo.

En el tercer capítulo se abordan las dificultades de aprendizaje, esto es, sus antecedentes, definición, características afectivo-motivacionales, así como estudios recientes en los cuales se relaciona la afectividad con las mencionadas dificultades.²

Finalmente en el cuarto capítulo se presentan ideas de prevención e intervención , a nivel grupal e individual, para abordar las dificultades de aprendizaje considerando el factor emocional.

² Inicialmente la investigación se realizó pensando en los niños de ocho a doce años de edad; sin embargo al revisar los estudios expuestos en este capítulo, se encontró que las dificultades de aprendizaje afecta ,incluso, a los estudiantes de nivel superior.

CAPÍTULO 1

CONSTRUCTIVISMO

Existen diversas perspectivas dentro de la educación. Una de ellas es el Constructivismo, la cual es reciente; ha influido principalmente, en los planes de estudio para la formación de profesionistas de la educación, así como , en la pedagogía de algunos docentes.

Es por ello que en el presente capítulo se expone un panorama general de lo que se ha considerado como constructivismo, desde sus orígenes filosóficos hasta su definición de individuo, la cual es importante para comprender sus propuestas y forma de trabajo.

1.1 Definición

El constructivismo es una *corriente* posmoderna que explica, científicamente, la adquisición del conocimiento como construcción.

Coll (1997) define al constructivismo como un *marco explicativo*; señala que se debe hacer una diferencia entre constructivismo, teorías constructivistas (del desarrollo y del aprendizaje) y planteamientos constructivistas en educación. El primero se refiere a un enfoque explicativo del psiquismo humano que comparten diferentes teorías psicológicas entre las que se encuentran las constructivistas que a su vez originan planteamientos en educación, es decir, propuestas o explicaciones, de corte pedagógico y didáctico.

Siguiendo la clasificación que al autor anterior realiza, dentro de los planteamientos constructivistas se puede encontrar a Enwistle (1988), quien señala que el constructivismo hace hincapié en las formas en que se construye la comprensión organizando ideas previas

a la luz de nuevas informaciones. Desde luego que la noción de ideas previas es la equivalente a la de los esquemas a los que se refirió Piaget.

Hidalgo (1993), señala que el constructivismo no es una teoría, agrega que si bien dista de presentar un estatuto teórico o de fundar nuevos criterios de racionalidad, ha generado nuevas actitudes analíticas y ha sugerido caminos distintos para acceder a la especificidad y a la complejidad de las experiencias de aprendizaje. Según Hidalgo, el constructivismo se refiere a una *concepción* poco definida, más bien abierta y laxa que ha provocado su utilización con diferentes significados: se le menciona para distinguir una estrategia en el campo de la investigación; aparece en disertaciones que tratan sobre procesos cognoscitivos; abunda su uso como para dar cuenta de las mediaciones que permiten superar enfoques mecanicistas en los estudios sociológicos y; forma parte de las teorías críticas que se proponen recuperar el papel de los sujetos.

Igualmente se ha considerado que el constructivismo es como una *línea de acción pedagógica* reciente en educación que ha encontrado un fuerte respaldo en los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky. En este enfoque el énfasis está en la noción de apropiación y el carácter social, activo y comunicativo de los sujetos implicados en la construcción de conocimientos que ocurren al interior del salón de clases (Martínez, 1997).

Para Kato y Kamii (2001), el constructivismo es una *idea* que puede dar lugar a una reforma y a una reestructuración de la educación japonesa en el siglo XXI. Ellos están convencidos de que la teoría científica y revolucionaria de Piaget terminará por aceptarse tal como la de Copérnico fue aceptada universalmente tras 150 años de resistencia e indiferencia.

Un autor para el que el constructivismo humano es una *integración* de la psicología del aprendizaje humano y la epistemología de la producción del conocimientos es Porlán (1997).

Carretero (1997) coincide con Porlán, ya que para el primero el constructivismo es una *posición* en auge en la que convergen distintas aportaciones como la de Piaget y la de Vygotski, y que dicha convergencia se beneficia del mutuo reconocimiento de los puntos en común aceptados por distintos enfoques que se derivan de ellas. Además señala una cuestión que no se ha explorado lo suficiente: la especificación de las condiciones de aplicación de la concepción constructivista a las diferentes materias escolares, pues no es lo mismo aprender física que música. Considera que la aplicación de la estrategia en la enseñanza de la ciencia consiste en que, antes de explicar un tema, sería preciso conocer cuál es la representación o ideas espontáneas que los alumnos tienen al respecto, a través de cuestionarios, entrevistas y el diálogo entre ellos.

Hasta aquí, es evidente que no existe una sola definición de constructivismo , pues se le llama: línea de acción pedagógica (Martínez, 1997); idea (Kato y Kamii, 2001), integración (Porlán, 1997), posición (Carretero, 1997) y marco explicativo (Coll, 1997).

Esta última definición es la más completa pues este marco explicativo se enfoca en los fenómenos psicológicos y sus planteamientos se dirigen hacia la educación; es decir, explica los fenómenos psicológicos en cuanto al desarrollo y al aprendizaje, los cuales están relacionados a la educación a la cual aporta sus planteamientos.

Por lo tanto, explicaciones, a través de teorías, y planteamientos, son los elementos que componen la perspectiva constructivista en la Psicología Educativa.

Ahora, dentro del aspecto psicológico del constructuivismo, la explicación del desarrollo se hace interesante, puesto que el desarrollo no sólo es cognitivo, también lo es emocional, están unidos y relacionados con el aprendizaje.

Dado que el constructivismo explica el desarrollo, es necesario conocer la definición de individuo que propone dicho marco; es **Carretero (1997)** quien considera que el constructivismo se basa en la idea de que **el individuo es una construcción**

producida día a día, resultado de la interacción de factores como los **cognitivos, los sociales, del comportamiento y de los afectivos**.

En consecuencia, según la posición constructivista, el **conocimiento** no es una copia de la realidad, sino una **construcción del ser humano**. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los *esquemas* (aportación de Piaget), que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea, incluyendo la afectividad. Por lo tanto la **actividad** que realiza el sujeto es de suma importancia para la construcción de los esquemas.

Igualmente, el constructivismo retoma los fundamentos teóricos y metodológicos de Vygotsky, es decir, el carácter social, **activo** y comunicativo de los sujetos en la construcción del conocimiento.

Por lo tanto el constructivismo, aplicado a la Psicología Educativa es un marco explicativo que retoma a Piaget y a Vygotski, además de un tercer autor como se verá más adelante.

Desde luego el constructivismo, tiene un inicio el cual se encuentra en la Filosofía, como se apreciará en el siguiente apartado.

1.2 Antecedentes

Actualmente hay quienes sostienen que la idea del constructivismo no es nueva y que algunos aspectos de él pueden encontrarse en las obras de Sócrates, Platón, Aristóteles, San Agustín, John Locke, Vico, Kant, Pestalozzi, y Hegel (Coll, 1993), pero puede decirse que los planteamientos más difundidos con relación al constructivismo son los de quienes toman como base las aportaciones de Piaget, Vygotski y Ausubel (Garza, 2000; Coll, 1993, y Flórez, 1994).

Muchos de los conceptos que subyacen al movimiento constructivista tienen historias largas y distinguidas, apreciables en las obras de Baldwin, Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner, y otros importantes investigadores y teóricos.

Se ha visto que Piaget es uno de los fundadores de lo que actualmente se conoce como constructivismo; ya que Piaget afirmó que, en realidad, el punto de partida de todo conocimiento no hay que buscarlo en las sensaciones ni en las percepciones sino en las acciones y el gran servicio que el análisis psicogenético puede prestar a la epistemología de las ciencias exactas es precisamente el de restablecer la continuidad entre las operaciones (lógico-matemáticas o físicas) y las acciones, concebidas no bajo ese aspecto utilitario que han exagerado el pragmatismo, sino como el origen del propio acto de inteligencia (Piaget, 1986).

El constructivismo, entonces, tiene orígenes filosóficos; pero al ser enfocado a la educación se toman en cuenta, como principales antecedentes, a **Piaget, Vygotski y Ausubel**, debido a que, a consideración de los autores modernos, sus aportaciones contienen elementos en los que se asoma una perspectiva de construcción del conocimiento y no de simple acumulación, además del énfasis que los tres autores ponen en la actividad del sujeto. Por lo mismo es necesario revisar la teoría constructivista.

1.3 Teoría

En el constructivismo, dentro de la educación, se plantea que el papel del maestro no es el de transmitir el conocimiento sino el de propiciar los instrumentos para que el alumno lo construya a partir de su saber previo. El punto de mayor interés para la psicología educativa es que, dentro del modelo constructivista, el conocimiento no se adquiere simplemente, no se recibe ni es una copia de la realidad, sino que es una construcción del sujeto (Lucio, 1994).

En relación al conocimiento, uno de los presupuestos básicos de este enfoque es que todo cuanto sabemos y creemos es fruto del lenguaje con que comprendemos y

transmitimos nuestras percepciones y que, sobre una misma realidad, pueden darse diferentes puntos de vista, todos ellos igualmente válidos.

Al hablar, vamos creando la realidad junto con nuestros interlocutores. Así es como, sobre la base de nuestra biografía, creamos y modificamos nuestra identidad, que retocamos permanentemente en virtud del contexto, de las circunstancias de nuestra interacción y de las características y expectativas de nuestro interlocutor

El constructivismo considera que el cerebro no es un mero recipiente donde se depositan las informaciones, sino una entidad que construye la experiencia y el conocimiento, los ordena y da forma.

Debe notarse que el constructivismo, cuando se refiere al sujeto, lo hace considerándolo una construcción que a su vez construirá el conocimiento ayudándose de sus percepciones, del lenguaje, de sus experiencias previas y de su potencial para esa construcción.

El constructivismo contiene las siguientes cinco características: narrativo, plural, radical, posmoderno y social.

1.- **Narrativo.** Cada uno de nosotros tiene para sí un relato de su propia vida y además cuenta historias, todas verídicas, que extrae de su biografía. Al trasladar estas narraciones, fijamos recuerdos, eliminamos ciertos desgarros internos, creamos nuestra identidad, la retocamos de forma sucesiva, vamos dando consistencia al sentimiento de nuestra existencia, nos otorgamos significación, porque justificamos y cargamos de congruencia nuestras actuaciones pasadas y vamos perfilando nuestra creencia de las causas finales en general, es decir, lo que nos da razón de ser.

Nuestra representación del mundo, y aun nuestra propia identidad, no se corresponden con una descripción estática y fija, sino que son una historia viva o dos

versiones de la misma historia, que se desplazan evolutivamente al ritmo y compás con que el propio narrador se desplaza por el tiempo.

2.- **Plural.** Los discursos, son múltiples, diferentes, y todos válidos, ya que parten de puntos de vista, prácticas e historias distintas.

En el plano teórico, este sentido plural quiere decir que ningún cuerpo teórico abarca en sí mismo todos los puntos de vista que son pertinentes respecto a un conjunto de fenómenos concreto. Son saberes acumulativos, complementarios. Así pues, en el plano teórico, el constructivismo se sitúa en un plano interdisciplinar. Los diferentes enfoques sobre el ser humano, las teorías psicológicas, biológicas, sociológicas, antropológicas, etc., aun siendo irreductibles entre sí, son complementarias. Y, dentro de cada uno de los enfoques posibles, ha de mantenerse este mismo respeto mutuo entre las diferentes aportaciones de cada escuela, porque cualquier conocimiento sobre el hombre sigue siendo una construcción mental, individual o colectiva, realizada desde una perspectiva peculiar.

En el plano individual, las historias acerca de nosotros mismos que fabricamos con nuestra familia son muy diferentes entre sí, no es el mismo relato el que mantenemos con nuestra madre que el que mantenemos con nuestros hijos, y, a su vez, estas historias familiares son distintas de las que fabricamos con nuestros jefes sucesivos o cono nuestros vecinos.

3.-**Radical.** El movimiento constructivista defiende que, puesto que no hay un criterio válido para discernir si una teoría es mejor que otra, hay que refrendar aquellos planteamientos que sean útiles, coherentes con su contexto, no excluyentes y facilitadores del cambio. Esto no tiene nada que ver ni con el relativismo, que consagra cualquier punto de vista como equivalente a cualquier otro, ni con el mero pragmatismo que se desinteresa por el valor de la verdad para centrarse en lo que funciona.

4.- **Posmoderno.** El enfoque constructivista no pretende conseguir una descripción única de la realidad, que sea a la vez objetiva, independiente del observador y que contenga toda la verdad y sólo la verdad.

El hombre se ha visto arrastrado con fuerza por la esperanza, o la utopía, de conseguir un conocimiento objetivo, incontestable, radicalmente independiente tanto del observador como del teórico, y no contaminado por los instrumentos lógicos y metodológicos de la investigación. Pero, después del principio de indeterminación de Heisenberg, hasta los físicos y matemáticos se han visto obligados, no siempre de buena gana, a renunciar al sueño de conseguir verdades absolutas.

5.- **Social.** Todos los sistemas filosóficos, al igual que las creencias religiosas y las teorías científicas son hijos de su tiempo; nacen como una respuesta creativa del hombre ante las necesidades que le apremian en esa circunstancia histórica donde surge el enfoque.

El constructivismo especialmente, enfatiza la creación evolutiva e interactiva de las virtualidades lingüísticas, tanto para expresar las vivencias, como para articular las posibilidades de cambio.

El lenguaje adscribe significado a toda conducta, y no digamos, a la enfermedad o al síntoma. Un mismo acto tiene diferentes significados por sí mismo, pero, además, es conceptualizado y catalogado de forma muy distinta, según sea la disposición del perceptor. Por ejemplo, dar un beso puede significar: amor, amistad, cariño, traición, hipocresía, formalidad, etc., según sea la circunstancia.

Lo anterior se puede aplicar a los fenómenos psicológicos; en cuanto a la educación, el constructivismo, señala la construcción del conocimiento, a través de la conversación con los interlocutores y de que el profesor propicie dicha construcción. En el siguiente apartado se abordará la relación entre el ya mencionado marco explicativo y la educación.

1.4 Constructivismo y educación.

El modelo constructivista sostiene que el conocimiento es una construcción, por lo que, es en este punto, donde se encuentra con la psicología educativa, pues dicho modelo ha considerado que es posible superar problemas educativos que no se han resuelto con la aplicación de las teorías del aprendizaje.

Dentro del ámbito educativo es posible distinguir cuatro tipos de constructivismo: el inspirado en la teoría genética de Piaget (Ducret, 2001; Lucio, 1994, y, García, 2000); el de las teorías del aprendizaje verbal significativo de los organizadores previos y de la asimilación propuesto por Ausubel; el inspirado en la psicología cognitiva y el que se deriva de la teoría sociocultural propuesta por Vygotski (Coll, 1997 y, Rodrigo, 1997).

Piaget y Vygotski construyeron explicaciones del conocimiento y, a su vez, Ausubel construye una explicación del aprendizaje, pero ellos no se clasificaron como constructivistas, sino que fueron César Coll y otros teóricos contemporáneos quienes les han ubicado en esa denominación (Coll, 1997; p. 130; Entwistle, 1988, y Porlán, 1997).

Y los han ubicado como constructivistas debido a que en sus teorías y métodos existe un común denominador, muy importante tanto para el área cognoscitiva como para la afectiva: la **actividad del sujeto**.

De este modo, Coll argumenta que la epistemología de Piaget es constructivista en dos sentidos:

1) la noción de **asimilación** implica construcción ya que somos nosotros los que le damos sentido a los objetos que se nos presentan y;

2) la noción de **acomodación** también es construcción ya que los nuevos esquemas que se forman en el sujeto por las acciones que él ejecuta no están dados por los esquemas

anteriores sino por la equilibración que se da entre los esquemas anteriores y los nuevos esquemas en el mismo sujeto (Coll, 1981).

Además de lo anterior, es posible decir que Piaget ha sido clasificado como constructivista debido a que afirma que el niño construye esquemas y que estos se van haciendo más complejos a medida que el niño interactúa con la realidad.

Vygotski ha sido clasificado como constructivista debido a que afirmó que el niño pasa de las funciones psíquicas inferiores a las superiores por medio de la interacción del sujeto con la cultura, es decir, en la interacción del niño con la realidad, él construye su conocimiento acerca de la misma.

Ausubel es considerado como constructivista debido a que dice que el niño construye conceptos. Al mismo Ausubel se le clasifica como constructivista porque éste se refiere a la recepción del aprendizaje siempre y cuando sea significativo (Flórez, 1994).

A continuación se amplían las razones por las que Piaget y Vygotski han sido considerados constructivistas.

A) Piaget

Coll señala que la idea básica del modelo constructivista es, que el acto de conocimiento consiste en una apropiación progresiva del objeto por el sujeto, de tal manera que la asimilación del primero a las estructuras del segundo es indisoluble de la acomodación de estas últimas a las características propias del objeto.

El carácter constructivista del conocimiento se refiere tanto al sujeto que conoce como al objeto conocido: ambos aparecen como el resultado de un proceso permanente de construcción.

El constructivismo en la teoría genética supone además la adopción de una perspectiva relativista —el conocimiento siempre es relativo a un momento dado del proceso de construcción— e interaccionista —el conocimiento surge de la interacción continua entre el sujeto y el objeto, o más exactamente de la interacción entre los esquemas de asimilación y las propiedades del objeto (Coll, 1983) En este caso, el autor usa indistintamente las categorías de conocimiento, apropiación, asimilación y acomodación.

Desde el punto de vista de Carretero, la idea central de toda la teoría de Piaget es que el conocimiento no es copia de la realidad, ni tampoco se encuentra totalmente determinado por las restricciones impuestas por la mente del individuo; por el contrario es producto de una interacción entre estos dos elementos. Por tanto, el sujeto construye su conocimiento a medida que interactúa con la realidad. Esta construcción se realiza a través de procesos, entre los cuales destacan la asimilación y la acomodación. Por tales señalamientos la teoría piagetiana se considera constructivista. (Carretero, 1997).

Por lo tanto, se puede decir que el constructivismo considera que nuestras teorías siempre pueden modificarse o cambiarse de tal modo que somos capaces de construir una nueva teoría, mejor que la anterior (Rodrigo, 1997).

En el constructivismo que actualmente se difunde se hace alusión a la Psicología Evolutiva y a la Psicología Genética y, en esta última se habla de la construcción del conocimiento con el significado de acumular experiencias no dentro del sujeto a manera de ladrillos, como cuando queremos construir una casa sino que, en este proceso, es necesaria una respuesta luego de haber adquirido ciertos elementos del exterior, lo que se conoce como actividad de las estructuras (Flavel, 1995).

Así, el constructivismo considera que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo de parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. Ninguna experiencia declara su significancia tajantemente, sino la persona debe ensamblar,

organizar y extrapolar los significados. El aprendizaje eficaz requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información a ser aprendido, pensando y actuando sobre ello para revisar, expandir y asimilarlo. Este es el verdadero aporte de Piaget.

B) Vygotski

Otro punto que enfatiza el constructivismo es que el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura. Resalta los aportes de Vygotsky en el sentido que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual, primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal (Vygotski, 1979).

En el aprendizaje social los logros se construyen conjuntamente en un sistema social, con la ayuda de herramientas culturales y el contexto social en la cual ocurre la actividad cognitiva es parte integral de la actividad, no simplemente un contexto que lo rodea.

Uno de los conceptos esenciales en la obra de Vygotsky es el de la zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.

Se ha podido observar lo que se retomó de las teorías de Piaget, Vygotski y Ausubel para la conformación del modelo constructivista enfocado a la educación. Dichos autores no se consideraban constructivistas, sin embargo, sus teorías han sido unidas para obtener un modelo nuevo; es por esto que se les considera como pilares del constructivismo además

de que los tres consideran que la actividad del sujeto es fundamental para la construcción del conocimiento.

Es claro que las teorías de los tres autores que se han considerado fundamentales para el constructivismo en su vertiente educativa, son distintos incluso en su epistemología. Sin embargo, se debe recordar que ni Piaget, ni Vygotski, ni Ausubel se autoconsideraron constructivistas; fueron autores posteriores los que retomaron **elementos** de dichos autores clásicos que consideraron relevantes para una explicación de corte constructivista de la adquisición del conocimiento.

Las diferencias entre los autores son evidentes, especialmente entre Piaget y Vygotski; sus teorías acerca del pensamiento y del lenguaje son, opuestas; mientras que Piaget organizó el desarrollo en etapas estrictas, **Vygotski** hace hincapié en los **procesos** sin considerar de gran relevancia las edades. Dicha diferencia podrá apreciarse en el siguiente capítulo.

No obstante las diferencias entre Piaget, Vygotski y Ausubel, el constructivismo ha tenido aceptación en área educativa y cuenta con aplicaciones en dicha área, como se podrá verificar en el siguiente apartado.

1.5 Aplicaciones del constructivismo.

En Europa, el constructivismo se imparte en diversas instituciones. Los directivos de la Universidad de Salamanca dicen que ante el éxito obtenido en el "Primer Curso Extraordinario sobre Constructivismo y Psicoterapia" en el año 2000 y debido al gran auge e importancia que están adquiriendo las psicoterapias constructivistas, se decidió continuar con esta línea formativa y en el año 2001, esa Institución ofreció el segundo curso sobre Constructivismo y Psicoterapia (Universidad de Salamanca).

La Open University del Reino Unido, considerada como una de las instituciones más influyentes en el campo de la educación a distancia, inició en 1997 un programa de

maestría en educación a distancia que se distribuye de manera totalmente virtual a todo el mundo a través de Internet. Este programa fue diseñado bajo una perspectiva constructivista en el que los estudiantes interactúan a través de actividades de colaboración para construir conocimiento (Núñez, 2003).

En Latinoamérica el constructivismo es vigente. En este sentido, en el mes de marzo de 2003, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede de Argentina (FLACSO) empezó a impartir la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje y la Especialización en Constructivismo y Educación (FLACSO.)

En Rosario, Argentina, Mario Carretero, impartió a través de la empresa Network un curso sobre Constructivismo y Educación. En la promoción de este curso se dice que la orientación constructivista posee en la actualidad un gran auge en numerosos países del mundo, tanto en lo que se refiere a la investigación básica como a los procesos de reforma educativa. Se enfatiza que el constructivismo actual se caracteriza por insistir en la importancia de las disciplinas y, por tanto, de las didácticas especiales en el proceso de adquisición de conocimiento en la escuela y se concluye diciendo que en el curso se sigue una orientación que permite integrar y relacionar las aportaciones de la psicología genética, la orientación vigotskiana y los avances de la psicología cognitiva (Network.)

En México, la Universidad Autónoma de Yucatán diseñó su modelo educativo y académico con base en los principios del constructivismo. Así, se dice que en dicho modelo se han adoptado muchos de los principios del constructivismo ya que esa propuesta tiene su base en teorías cognitivas del aprendizaje, enfocadas principalmente a la resolución de problemas. En esta perspectiva, el trabajo de grupo cooperativo, se antepone al logro individual de tono competitivo.

En la ciudad de Oaxaca, en la descripción del servicio educativo que ofrece el Colegio La Salle Oaxaca A. C., se dice que la pedagogía constructivista es una forma de educar con el objetivo de enseñar al alumno a ser el principal factor de su propia educación,

a construir su propio aprendizaje. En la educación tradicional —se sigue diciendo— los adultos tendemos a resolver muchas situaciones que los educandos deben resolver por sí mismos y les impedimos desarrollar su creatividad. Lo importante es apoyar al alumno para que por sí mismo discierna cómo puede resolver su problema. El constructivismo promueve una educación en la independencia, en el valerse por sí mismo, en la verdadera libertad (Colegio La Salle Oaxaca.).

Finalmente, en la promoción de las licenciaturas que imparte el Instituto Tecnológico de la Región Mixe se afirma que el modelo educativo que utilizan es semi-presencial y que una de sus características es que permite al estudiante convertirse en un ser **activo** debido a que construye su propio conocimiento y, además, dirige y organiza dicho proceso (Instituto Tecnológico de la Región Mixe, 2003).

Es claro que la idea de un enfoque constructivista en el aprendizaje y en el currículo ha entrado con fuerza en América Latina. Se ven publicaciones acerca del constructivismo en diversas universidades y editoriales, algunos países plantean que su currículo es o debe ser constructivista, existen cursos universitarios acerca del constructivismo, y diversos especialistas se identifican como constructivistas.

Sin embargo poco se sabe o se dice del grado de diferencia entre la realidad y la construcción, y en muchas situaciones (asignaturas, experiencias, eventos) es importante que exista una concordancia bastante alta entre realidad y construcción. De tal manera que sea posible sugerir que el punto clave del constructivismo no está tanto en el resultado del aprendizaje, como en el proceso de la adquisición del conocimiento.

Pero no se debe pensar que el aprendizaje es idealmente alguna forma de descubrimiento auto-guiado. A menudo los alumnos se involucran en la construcción efectiva de conocimientos dentro de ambientes relativamente didácticos. Además, entidades e ideas científicas, típicamente construidas, validadas y comunicadas a través de las instituciones de las ciencias, son poco probables de ser descubiertas por individuos a través de su propia experiencia empírica.

No hay que perder de vista, que en el constructivismo pedagógico se plantea que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración (Flórez, 1994).

Dado que es el ser humano parte fundamental de cualquier enfoque, sin ser la excepción el constructivismo, es importante tomar en cuenta la idea de individuo que tiene dicho enfoque.

1.6 El individuo en el constructivismo

Para comprender la noción de individuo en el constructivismo, se debe recordar que la enseñanza de destrezas discretas en secuencia lineal es rechazada por los constructivistas como también la idea que el éxito en destrezas básicas sea un requisito para aprendizaje mayores y el desarrollo de pensamiento de más alto orden.

Los constructivistas perciben el aprendizaje como una actividad socialmente situada y aumentada en contextos funcionales, significativos y auténticos. Los profesores ayudan al desempeño del alumno en la construcción pero no proveen información en forma explícita.

Las metodologías y enfoques del constructivismo actual incluyen lenguaje total, enseñanza de estrategias cognitivas, enseñanza cognitivamente guiada, enseñanza apoyada, enseñanza basada en alfabetización y descubrimiento dirigido.

Así, el alumno construye estructuras a través de la interacción con su medio y los procesos de aprendizaje, es decir de las formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro, y por lo tanto los psicólogos educativos, los diseñadores de materiales didácticos (libros, guías, manipulables, programas computacionales, etc.) y los profesores deben hacer todo lo posible para estimular el desarrollo de estas estructuras. A menudo las estructuras están compuestas de esquemas,

representaciones de una situación concreta o de un concepto lo que permite sean manejados internamente para enfrentarse a situaciones iguales o parecidas a la realidad (Carretero, 1997).

Por lo anterior, el planteamiento de base en este enfoque es que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa o interna, que desarrollamos al respecto (Carretero, 1997).

A través de los procesos de aprendizaje el alumno construye estructuras, es decir formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro, y son amplias, complicadas, interconectadas, son las representaciones organizadas de experiencia previa, relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan para activamente filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante. El conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura donde todos los procesos psicológicos superiores se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan.

La esencia del constructivismo es el individuo como construcción propia que se va produciendo como resultado de la **interacción** de sus disposiciones internas y su medio ambiente, es decir de su actividad, y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción de la persona misma.

Se ha visto entonces que el constructivismo es un marco explicativo de los fenómenos psicológicos y educativos; que sus orígenes son filosóficos; que los maestros son “propiciadores” de la construcción del conocimiento, que las experiencias de los seres humanos son construídas por éstos; que dicho marco explicativo se ha aplicado, no sólo a niños sino en diferentes niveles de educación, más específicamente en universidades de todo el mundo, incluyendo a México; también se dio un breve repaso por los autores

clásicos considerados constructivistas y se mencionó que tienen como similitud en sus teorías, tanto la **actividad** del sujeto como el no ignorar el aspecto **afectivo** del mismo; y que el ser humano es visto como construcción en donde lo cognitivo, lo social, lo comportamental y lo afectivo son los elementos de esa construcción.

Expuesto lo anterior y tomando en cuenta que el constructivismo no deja de lado la parte interna del sujeto o, como señala Carretero (1997), los factores afectivos entran en juego en la construcción de la persona, es prudente señalar que poco se ha dedicado a este aspecto que interactúa con el cognitivo y el social, como lo mencionan Piaget, Vygotski y Ausubel, y que se podrá corroborar en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

RELACIÓN ENTRE DESARROLLO AFECTIVO Y COGNITIVO

El constructivismo no deja de lado la afectividad, pues considera que el individuo es una construcción en la que interviene el medio ambiente y disposiciones internas. Es una realidad que dicho enfoque se ha concentrado en la construcción del conocimiento; sin embargo los autores que han servido de base para el constructivismo enfocado a la educación, tampoco dejaron de lado la afectividad, aspecto importante en el ser humano.

Por lo anterior, aunque el constructivismo pueda implicar varios autores, se revisarán las aportaciones de Jean Piaget, de Liev Semiónovich Vygotski y de David P. Ausubel, sin que eso quiera decir que son los únicos teóricos que se han considerado constructivistas.

Los autores antes mencionados se interesaron, no sólo por el desarrollo cognitivo del ser humano; sus teorías, planteamientos y métodos no ignoran el área afectiva. A continuación se expondrá lo que Piaget, Vygotski y Ausubel escribieron acerca del área mencionada y cómo se relaciona con el aspecto cognitivo.

2.1 Jean Piaget

Este autor considera que el desarrollo es un caminar hacia el equilibrio y que sucede lo mismo en la vida afectiva ya que, al ir aumentando la edad, los sentimientos se equilibran. Desde luego que es lo que se esperaría en los seres humanos; hoy en día se sabe que el desarrollo no es tajante..

Al igual que la inteligencia, este equilibrio afectivo, es móvil. Toda necesidad es precedida por un desequilibrio. (Inhelder y Piaget, 1969 ; Piaget, 1969).

Al sentir necesidad, el individuo ejecuta una acción, la cual supone un interés que la desencadena; dicho interés puede ser fisiológico, afectivo o intelectual.

Cuando Piaget hace referencia a las estructuras variables , menciona que tienen un doble aspecto; por un lado, el motor e intelectual, y por otro lado, la afectividad (Piaget, 1969, p 14).

Al exponer los estadios de desarrollo intelectual, en el que aparecen las estructuras variables, no ignora el desarrollo afectivo, por el contrario, éste va a la par del cognitivo. En el siguiente cuadro queda ilustrado lo anterior.

Inteligencia	Afectividad
1° Reflejos, tendencias instintivas	1° Primeras emociones
2° Primeros hábitos motores y percepciones organizadas.	2° Primeros sentimientos diferenciados
3° Inteligencia sensoriomotriz	3° Regulaciones afectivas elementales y primeras fijaciones exteriores de la afectividad
4° Inteligencia Intuitiva	4° Sentimientos interindividuales espontáneos. Relaciones sociales de sumisión al adulto.
5° Operaciones intelectuales concretas	5° Sentimientos morales y sociales de cooperación.
6° Operaciones intelectuales abstractas	6° Formación de la personalidad, inserción afectiva e intelectual en la sociedad adulta.

Cuadro comparativo de estadios intelectuales y afectivos, según Piaget.

En el cuadro se puede apreciar que Piaget divide en seis estadios el desarrollo afectivo, de la misma manera que lo hace con el desarrollo de la inteligencia. Es claro, que esta división no ocurre como tal en el desarrollo de un ser humano, se continúa tomando en cuenta primeramente porque así lo dividió el autor, pero también por fines de estudio del

mismo desarrollo y, finalmente, porque es el autor que predomina en las estancias infantiles, según lo aporta mi experiencia al laborar en ellas.

Lo que es importante señalar es que, según Piaget, el aspecto cognitivo no se separa del afectivo.

Por lo tanto para Piaget, el desarrollo es un camino que busca el equilibrio; pero curiosamente, parece que lo más importante es el desequilibrio, pues lo provoca una necesidad impregnada de interés, ya sea intelectual, fisiológico o **afectivo**; y este interés lo va a llevar a la **actividad**; también considera que las estructuras poseen una parte afectiva, tanto así que hace un paralelismo entre lo cognitivo y la afectividad. Además no solo trata de la afectividad en los estadios de desarrollo, también lo hace en las etapas de adaptación, que en seguida se describirán.

2.1.1 Recién Nacido y Lactante

Es difícil saber qué ocurre con el bebé porque aún no desarrolla el lenguaje y no se puede seguir paso a paso “el progreso de la inteligencia y de los sentimientos” (op.cit. p.19). Aunque no sólo es difícil con el bebé, pues para el ser humano es difícil, con todo su lenguaje desarrollado, expresar sus pensamientos y sus emociones, de ahí que haya confusiones y malos entendidos en las relaciones interpersonales. Claro que desde el punto de vista del desarrollo en esta etapa se vive una revolución “tanto en la inteligencia como en la vida afectiva” (ídem, p. 20).

En el **tercer estadio** de desarrollo propuesto por Piaget, explica que la conciencia inicia de manera egocéntrica , inconsciente e integral; pero la inteligencia se dirige a la construcción de un universo objetivo dentro del cual el cuerpo aparece como un elemento en los otros, de tal manera que “la vida interior se opone a ese universo” (ídem, p. 25).

En relación a lo anterior, Inhelder y Piaget (1969), al tratar sobre las operaciones concretas del pensamiento y las relaciones interindividuales, mencionan que es necesaria la

descentración, ya que ésta va más allá del universo físico al abarcar el universo social, pues es un **proceso cognoscitivo, afectivo y moral**.

Un ejemplo de cómo es que la vida interior complementa la inteligencia es la construcción de la categoría de objeto, pues ésta sólo **se logra cuando se supera el egocentrismo integral primitivo** para dar lugar a la elaboración de un universo exterior.

El mismo Piaget anota, al finalizar la explicación de la construcción del tiempo, que la “evolución de la afectividad durante los dos primeros años da lugar a un cuadro que coincide con el de la motricidad y las funciones cognoscitivas” (ídem, p. 28).

Además de la coincidencia en el desarrollo de la vida afectiva y de la inteligencia, Piaget deja claro que ambas áreas , afectividad e inteligencia, son **paralelas, indisolubles y complementarias**: “ ... existe un paralelismo constante entre vida afectiva y la intelectual” ; igualmente, “ la afectividad y la inteligencia humana son, pues, indisolubles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana” (ídem, p. 28).

Así, se puede decir que **toda conducta**, esto es, todo reestablecimiento o reforzamiento del equilibrio supone una técnica, es decir, movimientos e inteligencia; sin embargo la conducta **implica** móviles y valores finales que son los **sentimientos**.

Una vez aclarada la relación, propuesta por Piaget, entre la inteligencia y la afectividad, se revisarán ,brevemente, los primeros tres estadios del desarrollo afectivo, pertenecientes a la primera etapa, sugeridos por el autor antes mencionado.

En el *primer estadio* se encuentran los **reflejos afectivos** que son las emociones primarias relacionadas, estrechamente, con las emociones del sistema fisiológico de actitudes o posturas.

En el *segundo estadio* los **sentimientos elementales o afectos perceptivos** se relacionan con la actividad propia. Algunos ejemplos son: agradable-desagradable, placer-

dolor, éxito-fracaso; ya que estos sentimientos dependen de la actividad propia y no de la conciencia de las relaciones con las personas, el nivel de la afectividad denota una especie de egocentrismo general, un narcisismo sin Narciso.

En el *tercer nivel*, la afectividad se caracteriza por la **objetivación de los sentimientos**; al progresar las conductas inteligentes, los sentimientos relacionados con la propia actividad, se diferencian y se multiplican: alegrías y tristezas, intereses, cansancios, faltas de interés. Estos sentimientos siguen ligados a las acciones del sujeto. Solo cuando el niño experimenta sentimientos en función de la objetivación de las personas y objetos se inician los sentimientos interindividuales. La elección de objeto recae primero en la madre y luego en el padre, lo que da inicio a las simpatías y las antipatías que desarrollarán en la etapa siguiente.

Aclaro que más que el padre y la madre, actualmente, se pueden ver como figuras masculina y femenina respectivamente, ya sea un tío , la abuela, es decir, la elección de objeto recae en los cuidadores de los niños, sean o no sus progenitores.

Se ha revisado el desarrollo afectivo del recién nacido, según Piaget el cual posee las siguientes características: no hay lenguaje, la conciencia es egocéntrica, la descentración se define como un proceso en el que está implicada la afectividad, y que se supera (la descentración) con la **construcción de objeto**. Dicha construcción es una de las dos que se mencionan en este estadio, la otra es la **construcción del tiempo**, que también está relacionada a la afectividad. A continuación se analizará lo que sucede en la primera infancia.

2.1.2 Primera infancia (Génesis del pensamiento)

Con el lenguaje, la conducta se modifica profundamente, tanto en lo afectivo como en lo intelectual, pues una de las tres funciones elementales del lenguaje (sumisión, paso de conducta a pensamiento, y monólogos) es la sumisión intelectual y afectiva.

En el apartado final de esta etapa, Piaget escribe acerca de la vida afectiva; menciona que los inicios de la socialización repercuten en la vida afectiva. Afirma que **no existe ningún acto puramente intelectual ni afectivo**, sino que las personas se interesan más por las personas que por las cosas o abstracciones y viceversa, pero siempre se emplea la inteligencia y la afectividad.

En esta etapa de desarrollo, los sentimientos interindividuales (afectos, simpatías y antipatías) están ligados a la socialización de las acciones; los intercambios sociales son precooperativos, es decir, a la vez social, desde el punto de vista del sujeto, y centrado en el mismo niño y sobre su actividad desde el punto de vista del observador (Inhelder y Piaget , 1969).

Además se desarrollan los sentimientos morales intuitivos, así como las regulaciones de intereses y valores.

Piaget define al interés como una prolongación de la necesidad, como ya se había descrito anteriormente; es la orientación propia de todo acto de asimilación. Tiene dos aspectos:

- a) **Regulador de energía:** moviliza las reservas internas de fuerza, de tal manera que cuando un trabajo interesa éste parece fácil y la fatiga disminuye.
- b) **Implica un sistema de valores:** Rige las energías sin depender de ellas y asegura el equilibrio incorporando nuevas fuerzas o elementos exteriores. Algunos ejemplos son: palabras, dibujos, ejercicios físicos, etc.

Con relación a la regulación de energía, Piaget e Inhelder (1969) mencionan que es la afectividad la que constituye la energía de la conducta cuyas estructuras corresponden a las funciones cognoscitivas, donde la energía explica la estructuración y a la inversa, de tal manera que una no puede funcionar sin la otra.

Tanto la regulación de energía como el sistema de valores, están ligados los **sentimientos** de autovaloración como los de inferioridad y superioridad; los éxitos para elevar las pretensiones del sujeto y los fracasos para rebajarlos con vistas a las acciones futuras. El individuo se va formando un juicio sobre sí mismo que repercutirá en todo el desarrollo, un ejemplo son las **ansiedades que se deben a fracasos** reales, pero más aún a las imaginarias. Un autor que también liga la ansiedad a los fracasos es Ausubel quien será analizado posteriormente.

Este sistema constituido por múltiples valores condiciona las relaciones afectivas interindividuales. Los sentimientos espontáneos de persona a persona nacen de un intercambio rico en valores. Desde que la comunicación del niño con su medio es posible se inicia un juego sutil de sentimientos elementales; por ejemplo, la simpatía es una valoración mutua mientras que la antipatía nace de la desvaloración.

Un sentimiento ligado a la valoración es el **respeto**, ya que éste surge de la valoración hacia los padres y a ciertas personas mayores. El respeto está compuesto de **afecto y temor**; éste último (temor) marca la desigualdad en una relación de respeto, por ejemplo, la de los padres.

De igual manera el respeto es el origen de los primeros **sentimientos morales normativos**, si un ser respetado da una orden ésta se convierte en obligatoria y engendra el sentimiento del deber.

En cuanto al origen del **deber**, Piaget e Inhelder (1969) apuntan dos condiciones necesarias; por un lado, la intervención de consignas externas, y por el otro, la aceptación de esas consignas, las cuales deben ser expresadas por una persona que el niño respete.

Desde el punto de vista afectivo, el poder de las consignas está inicialmente ligado a la presencia material del que las da, pues en su ausencia la ley pierde su acción; por ejemplo; hacer las tareas solo porque el profesor, mamá, papá o cualquier adulto respetado, se encuentra presente.

Más tarde, el poder de la ley se hace duradero y se producen asimilaciones sistemáticas que son identificables con la imagen de los padres o de la autoridad; sin embargo hay ambivalencias como afecto y hostilidad, simpatía y agresividad; a estas ambivalencias, es muy probable que estén ligados los sentimientos de culpa..

La culpa engendra sentimientos de angustia y ésta lleva a autopuniciones y sacrificios; a veces se combina con formas casi mágicas de precausalidad como defensa y protección, por ejemplo, cambiar de camino para ir al dentista porque la vez anterior sintió mucho dolor.

A lo largo de esta descripción del surgimiento de los valores, el respeto y el deber se comprueba que la división del desarrollo en estadios y en etapas que hace Piaget sólo es con fines de estudio, pues se pueden encontrar adolescentes, jóvenes y adultos que ya han superado cronológicamente y sólo de esa manera, la primera infancia, pero muestran, en lo afectivo, comportamientos propios de esta etapa, es decir, infantiles.

Para llegar a la autonomía debe de haber progresos en la cooperación social y progresos operatorios, pues las relaciones morales se fundamentan en el respeto mutuo y llevan a cierta autonomía.

Por lo tanto, la primera moral no solo del niño aunque si propia de él, es la obediencia y el primer criterio del bien es la voluntad de los padres, aún y cuando aquél sea desobediente.

Uno de los resultados esenciales de las relaciones afectivas entre el niño y sus padres, o adultos, es engendrar sentimientos morales específicos de **obligación de conciencia** (Piaget e Inhelder, 1969).

Por lo anterior los niños afirman que mentir no es “feo” cuando la mentira va dirigida a los amigos; sin embargo, si la dirigen a un adulto es condenable ya que son ellos

quienes la prohíben; además una mentira es más “fea” cuanto más se aleje de la realidad una afirmación y esto es independiente de las intenciones del juego.

Otra característica de esta etapa, es que se puede observar en los **juegos** e imaginación, los cuales el niño afirma sin reglas, la capacidad de deformar la realidad y doblegarla a sus deseos.

Una vez que los sentimientos morales adquieren cierta autonomía, que se logra cuando el respeto deja de ser unilateral y se transforma en mutuo, los valores se organizan en un sistema coherente y general.

Para finalizar esta etapa Piaget resume que los intereses, las autovaloraciones, los valores interindividuales espontáneos y los valores morales intuitivos son las principales cristalizaciones de la vida afectiva de este período.

2.1.3 La infancia de siete a doce

En esta etapa, lo ideal es que la moral sea de **cooperación y de autonomía personal**. Se tienen dos nuevas realidades: **la operación**, en cuanto a la inteligencia, y **la voluntad** en cuanto al plano afectivo.

Piaget inicia afirmando que “la afectividad tiene transformaciones profundas” (Piaget, 1969, p. 85) en la segunda infancia. La afectividad se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales y por la organización de la voluntad que mejora en la integración del yo y en una regulación eficaz de la vida afectiva.

El sentimiento nuevo entre niños, es el **respeto mutuo** que se da al haber una atribución recíproca de un valor personal. Este tipo de respeto lleva a transformaciones de los sentimientos morales como las reglas; los niños de más de más de siete años se someten de manera más rigurosa a las reglas comunes, pues al ser un producto de un acuerdo, la

regla puede convertirse en verdadera. Mientras que para los niños más pequeños la única regla que vale es la de sus papás (Piaget,1969; Piaget e Inhelder).

Al respetar la regla, de manera autónoma, surge la **honradez**, lo que excluye las trampas; por lo tanto la mentira se vuelve más grave al decirla a un amigo que a un adulto.

Un producto del respeto mutuo es el sentimiento de **justicia** que es muy fuerte entre camaradas; la noción de lo que es justo comienza por confundirse con lo que está mandado, los niños se vuelven severos en los castigos, pues eligen el más duro para lo que les parece justo ,no matizan las sanciones de acuerdo a la intención de un acto.

La razón de la fuerza del sentimiento de justicia, es que se impone sobre la obediencia y se convierte en norma central, equivalente, en el terreno afectivo, a lo que son las normas de coherencia en el terreno de las operaciones cognoscitivas (Piaget e Inhelder, 1969).

Ahora, los niños mayores tienen la idea de una justicia distributiva (igualdad) y retributiva (intenciones y circunstancias).

Es a raíz de una injusticia, frecuentemente involuntaria , y a veces imaginaria, de la cual es víctima el niño, cuando comienza a dissociar la justicia de la sumisión.

Otro aspecto de esta etapa, es la autonomía relativa de la conciencia **moral de cooperación**, ésta se considera como una forma de equilibrio superior al equilibrio dado por la moral de sumisión.

Los sentimientos interindividuales dan lugar a una especie de operaciones; a primera vista parece que la vida afectiva es intuitiva y que excluye la inteligencia, lo que en verdad ocurre durante la primera infancia, teóricamente hablando, período en el que domina la impulsividad.

A medida que los **sentimientos se organizan** se constituyen regulaciones cuya forma final es la **voluntad**, el verdadero equivalente afectivo de las operaciones de la razón, su ejercicio real se liga al funcionamiento de los sentimientos morales autónomos.

La voluntad aparece cuando hay conflictos de tendencias o intenciones, entonces el acto de la voluntad consiste, no en seguir la tendencia inferior y fuerte (que señalaría el fracaso de la voluntad) sino reforzar la tendencia superior y débil, haciéndola triunfar.

Así es como la voluntad se desarrolla durante el mismo período que las operaciones intelectuales mientras que los valores morales se organizan en sistemas comparables a los agrupamientos lógicos.

En cuanto a los sentimientos Piaget menciona que son regulaciones de energía, tal como lo es el interés, pues “basta que uno se interese por un trabajo para que encuentre fuerzas para conseguirlo” (Piaget, 1969, p. 92).

Continuando con **operaciones concretas** y la afectividad, Inhelder y Piaget (1969) mencionan que al nivel de las primeras **se constituyen nuevas relaciones interindividuales** por lo que no sólo hay cambios cognoscitivos sino también afectivos, “ ya que estos dos aspectos son indisolubles” (Inhelder y Piaget, 1969, p. 120).

Piaget e Inhelder (1969) concluyen que el juego es un ámbito de interferencia entre los intereses cognoscitivos y afectivos, que se inicia entre los dos y los siete u ocho años, caracterizado por el juego simbólico que es una asimilación de lo real al yo y a sus deseos, para evolucionar en juegos de construcción y de reglas, lo que es una objetivación del símbolo y socialización del yo.

La afectividad, que a un principio se centra en la familia, finaliza en **relaciones sociales**; los sentimientos morales unidos a una autoridad sagrada evoluciona en un respeto mutuo y reciprocidad.

Finalmente, los intercambios sociales pasan de incoordinación e indiferenciación, entre el punto de vista propio y el de los otros, a la coordinación de los puntos de vista y cooperación de las acciones y las informaciones.

A lo largo de la teoría del desarrollo de Piaget, específicamente en el desarrollo de la afectividad, se deja ver el sello característico de este autor; es decir, para él, el desarrollo de la inteligencia se construye sin la participación de los otros; igualmente considera la construcción de la afectividad, aunque parezca contradictorio, pues los afectos se dirigen hacia uno mismo y hacia los demás.

Otro sello característico del autor es que considera que ciertas acciones, en este caso, moral cooperativa, operaciones, voluntad, respeto mutuo, honradez y justicia, se realizan en determinado período de edad, lo cual no ocurre así.

Lo anterior son las características de la teoría piagetiana, así como las de Vygotski son: poner el acento en los procesos, y la relación con los otros, como podrá apreciarse a continuación.

2.2 Liev Semiónovich Vygotski

Este autor no especifica etapas porque considera que no existen líneas divisorias en el desarrollo, ya que Vygotski lo considera un **proceso**. Por lo tanto su interés está puesto en los procesos psicológicos superiores. Uno de esos procesos es el lenguaje.

En su obra, *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, menciona que “cuando el pequeño se encuentra ante tal desafío [alguna tarea complicada, sin utilizar directamente los instrumentos para solucionarlo] el **uso emocional del lenguaje** aumenta al igual que sus esfuerzos por lograr una solución menos automática y más inteligente” (Vygotski, 1979, p. 51).

No aclara lo que para él es usar emocionalmente el lenguaje, lo que sí queda claro es que aumenta cuando una tarea es complicada y no hay utilización de instrumentos. Otra cosa que es evidente, es la **relación de la emoción con el lenguaje**, que menciona aunque no la especifique.

Vygotski sigue haciendo referencia al uso emocional del lenguaje, pues considera a la actividad verbal e intelectual “ como una serie de estadios en los que las funciones comunicativas y emocionales del lenguaje están desarrolladas por el advenimiento de la función planificadora” (op cit. p. 53).

Además señala que “a veces el lenguaje expresa deseos y a veces es un sustituto en el logro real del objetivo” (ídem. P. 54) .

Es así que, por una parte, Vygotski considera que la **función planificadora** facilita la **función emocional del lenguaje** que, a su vez, es parte de estadios del desarrollo de la actividad intelectual; lo que refuerza la relación del intelecto con la emoción. Por otra parte, el lenguaje ayuda a **expresar deseos**, no sólo logros, es decir, una inteligencia y emoción a través de la verbalización.

En otros procesos también se relaciona la emoción, como es el caso de la percepción y atención; Vygotski señala que un mono, al percibir una situación visual, la realiza con una compleja estructura en la que intervienen factores reflexivos, **afectivos**, motores e intelectuales, misma estructura que tienen los niños de manera temprana.

Menciona a Kholer quien observó que los impulsos que guían al mono y al niño en el dominio de un objetivo, no son los mismos. Igualmente , menciona a Kurt Lewin, quien considera que estos impulsos, en una tarea determinada, reorganiza todo el **sistema afectivo** y voluntario del niño; estaba convencido de que el **estímulo emocional** del niño se transformaba de una preocupación por el resultado, en la naturaleza de la solución. Lewin definió la **actividad voluntaria** como producto del desarrollo histórico cultural, así, dicha

actividad más que el intelecto altamente desarrollado es lo que distingue a los seres humanos de los animales que biológicamente están más próximos a ellos.

Parece que Vygotski menciona a los autores arriba mencionados para reforzar lo que en su discurso deja entrever acerca del aspecto afectivo e intelectual del ser humano.

Al tratar el **juego**, señala que en los comienzos de la edad preescolar, cuando aparecen los **deseos** que no pueden ser inmediatamente gratificados u olvidados, el niño entra en un mundo ilusorio e imaginario “en el que esos deseos encuentran cabida; ese mundo se llama juego” (ídem. p. 142).

Coincide Vygotski con Piaget, al considerar que por medio del juego se expresan deseos, los cuales no se consideran parte del desarrollo de la inteligencia.

Continuando con los procesos psicológicos superiores señalados por Vygotski, se puede encontrar la separación de la acción y el significado en el que comenta que “ el operar con el significado de las cosas nos lleva al pensamiento abstracto, al desarrollo afectivo de la voluntad y a la capacidad de realizar elecciones conscientes que se producen cuando el niño opera con el significado de las acciones” (ídem. pp 153 y 154).

En sus conclusiones acerca del cambio en el juego, señala que el objetivo es el “ que determina la actitud afectiva del niño respecto al juego” (ídem. p. 157).

Se puede ver que en el **juego** también hay un objetivo y que está ligado a la **afectividad**, lo mismo que la voluntad.

Respecto a la obra Pensamiento y Lenguaje, en cuanto al problema y el método de investigación se puede encontrar lo siguiente “La primera cuestión que se plantea cuando abordamos el problema de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los demás aspectos de la mente es la del intelecto y el afecto” (Vygotski, 1986, p 55).

Pero sigue insistiendo en esta relación, intelecto – afecto, a lo largo de la obra citada, pues en una nota al pie de página, cita su obra inconclusa: Estudio de las emociones, obras escogidas, volumen seis, escrita en 1933, y en la que aborda el problema de la interrelación entre el afecto y el intelecto.

La cita contiene lo siguiente “ considerarlos separadamente [al intelecto y al afecto] en el momento de estudiarlos es un importante defecto de la psicología tradicional, pues da al proceso del pensamiento, la apariencia de un flujo autónomo de « pensamientos que se piensan a sí mismos » apartado de la amplitud de la vida, de las necesidades e intereses personales, las inclinaciones e impulsos del que piensa. Del mismo modo, el viejo método de aproximación hace imposible todo estudio fructífero del proceso inverso, al de la influencia del pensamiento sobre el afecto y la volición.” (op. cit. p. 55).

Es clara, la posición de Vygotski, respecto a la afectividad y su relación con la inteligencia: son **inseparables** dentro del desarrollo. La Psicología tradicional da mayor peso a la inteligencia y por lo mismo no se estudia cómo el afecto influye sobre el pensamiento.

Para este autor el análisis de unidades indica el camino hacia la solución de estos problemas, pues “ demuestra la existencia de un sistema dinámico de significado en el que se unen lo afectivo y lo intelectual. Muestra que cada idea contiene una actitud afectiva transformada hacia la porción de realidad a que se refiere” (ídem. p. 55).

Al tratar el habla egocéntrica, señala que no se limita a un mero acompañamiento de la actividad del niño, es además un medio de expresión y de “ descarga de la tensión” (ídem. p. 71). Reafirma lo que señala en “Los procesos Psicológicos Superiores”, en donde habla de un **uso emocional del lenguaje**; la descarga de tensión podría ser un ejemplo de que la emoción y el proceso del lenguaje van unidos.

Vygotski, al igual que Piaget, señala que no existe el pensamiento puro , pues no hay necesidad sin adaptación, “ el pensamiento de un niño no es ajeno a sus necesidades,

deseos e intereses” (ídem. p. 76). Vygotski, sigue ligando la emoción al intelecto, está cierto de que el ser humano no sólo es pensamiento ni sólo emoción..

Es sabido que Vygotski menciona los estudios realizados en chimpancés por Kholer; en uno de ellos se hace referencia a la **expresión afectiva** del chimpancé que es el equivalente al lenguaje cuando tiene la función de **descargar las emociones**. Así, si el chimpancé tiene una expresión afectiva, el bebé, en etapa del chimpancé, tiene un habla predominantemente emocional.

Una vez que el bebé descubre que los signos están conectados a los objetos, es decir, la función simbólica de las palabras, el habla **afectiva** pasa a la fase **intelectual**. No hay que perder de vista que existe un habla afectiva antes de pasar a un habla intelectual. Vygotski, llama a esta habla emocional “habla lírica” (Vygotski, 1986, p. 111), la cual no la considera actividad intelectual; sin embargo, la emoción está presente en ella.

Al referirse al habla egocéntrica, menciona que ésta desaparece “cuando el sentimiento de ser entendido” (op. cit. p. 225) está ausente. Esto es, además de considerar la emociones relacionadas al habla, parece conocer los diferentes sentimientos que pueden intervenir en el desarrollo de los procesos de la inteligencia.

Finalmente, en el análisis de los “planos internos del pensamiento verbal” (ídem. p. 227), el autor deja claro que el pensamiento no es la autoridad más alta en este proceso. **El pensamiento** no genera el pensamiento; **lo engendra la motivación**, es decir, nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones. Tras cada pensamiento hay una tendencia afectivo – volitiva. Una verdadera y plena comprensión del pensamiento ajeno sólo es posible cuando entendemos su fase afectivo – volitiva.

Para entender el habla de otro, no es suficiente entender sus palabras, debemos entender su pensamiento. Pero eso no basta; debemos conocer además su **motivación**. Ningún análisis psicológico, de una expresión, está completo hasta que se alcanza ese plano.

Por lo tanto para tener un análisis psicológico desde la perspectiva vygotskiana se deben tomar en cuenta los procesos como el pensamiento, el lenguaje, la atención, la percepción y además tener en cuenta la afectividad y motivación.

Es palpable que Vygotski, al igual que Piaget, concibe a un sujeto **activo**, no separa la **afectividad** de los procesos psicológicos superiores, considera que no existen sólo pensamientos ni emociones sino que se combinan, y ven en el juego una actividad en la que se pueden revelar los deseos y motivaciones. Es por ello que otorga una gran importancia a la motivación que existe detrás de las acciones.

Un autor que, al igual que Vygotski, considera que la motivación es parte esencial del desarrollo, es David. P. Ausubel de quien se expondrá su teoría en el siguiente apartado.

2.3 David P. Ausubel

Este autor, es el que toma más en cuenta la relación afectivo – intelectual. Incluso escribe acerca del desarrollo afectivo, al igual que el desarrollo intelectual, por lo que se citará sólo lo concerniente a esta relación, primero en el desarrollo cognitivo, para posteriormente realizarlo en el afectivo.

2.3.1 Desarrollo Cognitivo

Ausubel considera que, anterior al desarrollo cognitivo, debe haber progresos en el desarrollo perceptual que también está ligado a la motivación pues no duda que “ los estados motivacionales transitorios afectan las respuestas preceptuales...pues las necesidades, gustos y aversiones afectan la percepción” (Ausubel, 1970, p. 61) al dirigir la atención a ciertos aspectos relevantes del estímulo recibido. Lo anterior se comprueba al presentar figuras ambiguas en las que se percibe lo que uno desea.

Ausubel llega a una especie de fórmula en la que la “influencia de los determinantes motivacionales parece ser proporcional a la ambigüedad de los determinantes de los estímulos externos” (op. cit. p. 61). Es la **motivación** la que nos lleva a la interpretación de los estímulos externos.

Continuando con el desarrollo perceptual, el autor menciona que para incorporar significativamente la información es necesario desestimar los estímulos recibidos, Por lo que el aprendizaje de materiales significativos “que son congruentes o incongruentes con la estructura actitudinal del niño se realza o se inhibe respectivamente” (ídem. p. 65).

Cuando las **actitudes** son favorables resulta fácil asimilar y aprender dicho material, pues tienen establecido el componente cognitivo de su actitud muy firme, cuentan con ideas, igualmente firmes, clara, estables y pertinentes para incorporar el nuevo material. Si las actitudes son desfavorables, los factores antes señalados operan al contrario.

Finalmente señala que la representación perceptual incluye aspectos del campo del estímulo que son selectivamente pertinentes al contenido **motivacional** particular que domina la atención del individuo en un momento dado.

Al exponer las etapas de desarrollo cognitivo, las cuales están basadas en Piaget, Ausubel menciona que las diferencias relacionadas a la edad se atribuyen, en parte, a las disparidades en la experiencia previa, en la motivación y en la coordinación muscular. Señala también que la **motivación** puede activar y facilitar el cambio cognitivo pero no explica su seguimiento ni su dirección.

Un punto muy importante es el que señala cuando hace referencia al retardo lingüístico; este punto es el **deterioro de la confianza de sí mismo**, (del niño) cuando éste proviene de un medio “culturalmente carente” (ídem p 99). Es importante porque, además de la motivación , hace referencia a la **confianza en sí mismo**, y no sólo eso, sino que se deteriora cuando se presenta un retardo en el desarrollo cognitivo, en este caso, lingüístico.

Ausubel va dejando ver su posición con respecto al área emocional y su relación con la cognitiva; sin embargo, en su apartado Factores motivacionales en el aprendizaje, señala que “la motivación es un factor significativo en el aprendizaje, pero no es una condición indispensable” (ídem. p. 101).

A pesar de considerar no indispensable a la **motivación**, Ausubel, la menciona en diversos apartados como es el caso del **impulso cognitivo**; éste lo define como el deseo de obtener conocimiento como fin en si mismo, pues lo considera un componente motivacional del aprendizaje.

Señala que existe una reciprocidad entre impulso y aprendizaje, así como motivación y aprendizaje. Menciona **propiedades** presentes en una situación de aprendizaje, las cuales fomentan el impulso cognitivo: **novedad, incongruencia, sorpresa, cambio y conflicto conceptual**. Además apunta que la discrepancia, la incongruencia o los vacíos entre el conocimiento existente y una nueva tarea de aprendizaje moviliza eficazmente la atención.

En otro apartado, explica las **tendencias** en la orientación motivacional al aprendizaje. En un primer momento, lo que motiva son las recompensas y los castigos por parte de los padres; al aumentar la edad el deseo del prestigio personal, es el motor para el aprendizaje, por lo que la competencia entre niños es la clave motivacional. Más tarde los niños se hacen críticos y se niegan a memorizar contenidos sólo por prestigio o por que una autoridad así lo decida. Finalmente, lo que motiva son los intereses y actividades intelectuales asociados a la afirmación del yo y a “la reducción de la ansiedad”(ídem, p. 105).

Un aspecto importante es que el deseo de aprender y comprender se realiza en ambientes de competencia por calificaciones, por conseguir títulos, por progresar y reducir el **temor al fracaso escolar** y ocupacional, por lo que el deseo de aprender no sobrevive

como objetivo en sí mismo. Así, el interés por la escuela declina conforme se va avanzando en grados escolares.

En su apartado dedicado a las **diferencias individuales** en la orientación motivacional, apunta que las distintas personalidades determinan que dicha orientación adquiera diferentes grados de importancia; esto va a influenciar el modo de asimilar metas y valores, así como la adquisición de aptitudes y conocimientos escolares.

Un ejemplo sería, un niño que es socialmente rechazado, en un inicio puede intentar destacar en algún campo del conocimiento para lograr una afirmación compensatoria de su yo. Pero más adelante puede desarrollar intereses legítimos hacia la tarea y que no se relacionan con su motivación inicial.

En cuanto a la resistencia a aprender algo nuevo, Ausubel, menciona las **tendencias ideológicas conflictivas** que, en un nuevo conjunto de valores, solo se aceptarían al repudiar lealtades anteriores y al asumir sentimientos de culpa que se originan de esa deslealtad.

Otro aspecto de la resistencia a aceptar ideas nuevas se debe a que éstas pueden constituir una **amenaza al autoestima** del individuo toda vez que cuestionen, por una parte, su sistema de valores organizado sobre la base del prestigio del yo; y por otra parte, presunciones de independencia, originalidad, infalibilidad y omnisciencia.

La resistencia se supera al percibir la posibilidad de un futuro engrandecimiento del yo como incorporación de un nuevo valor.

En cuanto a los aspectos especiales del desarrollo cognitivo también se pueden encontrar apuntes acerca de su relación con factores no cognitivos. Tal es el caso de la memoria, pues las **nuevas experiencias emocionales** están en mejor condición de ser retenidas cuando el campo cognitivo está relativamente empobrecido, indiferenciado y no verbal.

Este autor tampoco deja de lado el **juego**, del cual dice que “se acompaña de elementos afectivos tradicionales como diversión y retozo”(ídem, p. 116). Al igual que otros aspectos, el juego, se relaciona con afectos; y en esto coincide con Piaget y Vygotski.

Otro aspecto especial es el desarrollo conceptual, el cual implica una serie de reorganizaciones continuas en las que los conceptos se van modificando a medida que interactúan con nuevas percepciones, procesos ideacionales, **estados afectivos** y sistemas de valores. Además, la generalización o extensión del uso de un término “ se produce sobre la base de la similitud objetiva, **afectiva** o funcional de un nuevo objeto o situación con el objeto” (ídem. p. 123). Los **afectos**, entonces, también están relacionados a la adquisición de **conceptos** y a la generalización o extensión de un término.

Respecto a la solución de problemas señala que los niños pequeños, presentan dificultad para encontrar soluciones a un problema debido, entre otras cosas a que tienen “escasa tolerancia a la frustración” (ídem. p. 147).

Los factores que facilitan la solución de problemas son: elevado nivel de movimiento, firmeza, temeridad, orientación causal, **confianza en sí mismo** y capacidad de autocrítica. Pero cuando la temeridad o firmeza se acercan a la impulsividad; cuando la autoconfianza se aproxima al dogmatismo o a la complacencia; y cuando la autocrítica se convierte en un desprecio de sí mismo, entonces ocurre el efecto opuesto.

La **ansiedad** influye negativamente en la solución de problemas, particularmente en tareas nuevas y difíciles, porque guarda relación con la rigidez, la restricción del campo cognitivo, la disposición a improvisar, el cierre prematuro y la intolerancia a la ambigüedad.

Las variables de la personalidad interactúan con ciertos factores situacionales como el **éxito** y el fracaso. El primero acrecienta la **confianza en sí mismo**, la temeridad y la tendencia a improvisar, mientras que el segundo produce lo contrario. Sin embargo un

grado moderado de fracaso aumenta el impulso, la capacidad de atención y la consideración de otras alternativas.

Para finalizar el desarrollo cognitivo propuesto por Ausubel, en su apartado acerca de la Lógica y el pensamiento explica que cuando un tema es **afectivamente neutral** se puede razonar de manera lógica. Además apunta que es aceptable suponer que se ha sobreestimado el papel de la lógica, así como se ha subestimado el papel de otros factores, los cuales no menciona, en la solución de problemas humanos.

Como se puede observar el desarrollo cognitivo comprende el desarrollo perceptual y conceptual; en el primero está ligado a la motivación, la cual lleva a la interpretación de los estímulos externos; se encuentra también actitudes que son favorables al aprendizaje y proporcionan ideas claras, así mismo se encuentran actitudes desfavorables propiciando ideas confusas, inestables y no pertinentes; se menciona el deterioro de la confianza en sí mismo ligado al retardo lingüístico; se menciona el impulso cognitivo como deseo de obtener conocimiento como fin en sí mismo, dicho impulso es un componente motivacional; de igual manera se mencionaron las cinco propiedades del aprendizaje y las tres tendencias de orientación motivacional; se explica el por qué de la desaparición del deseo de aprender, además de los factores que llevan a la resistencia de aprender algo nuevo; finalmente el autor toca el tema del juego.

Además del desarrollo perceptual, Ausubel menciona el conceptual igualmente ligado a la motivación, y que contiene cuatro componentes. Dentro de este desarrollo habla de la dificultad de solucionar problemas la cual está relacionada con la escasa tolerancia a la frustración, como se podrá comprobar en el siguiente capítulo; ya para finalizar se mencionan los factores que facilitan y dificultan la solución de problemas, así como el importantísimo papel de la ansiedad como influencia negativa en las dificultades de aprendizaje.

Por lo tanto, Ausubel considera que el aspecto cognitivo está relacionado con el afectivo, pues este último influye sobre el primero desde las percepciones las cuales, según

el autor, dan paso al desarrollo de la inteligencia, hasta llegar a considerar que la lógica no es el único método para llegar a solucionar todos los problemas humanos, pues es muy eficaz para los asuntos científicos que, por su naturaleza, son rígidos.

A continuación se expondrá el desarrollo afectivo, propuesto por Ausubel, en cuanto a su relación con el desarrollo cognitivo.

2.3.2 Desarrollo Afectivo

Ausubel considera que una explicación adecuada de la diferenciación de las emociones “es necesario incluir los factores cognitivos y los procesos del sistema nervioso central” (Ausubel, 1970, p. 178).

También considera que “ el desarrollo emocional y el cognitivo se interrelacionan de muchas maneras complejas” (op. cit. p. 179). Para comenzar, y esto lo apoya Piaget y Vygotski, los niños pequeños muestran sus **sentimientos** intensos y bien diferenciados antes de que su capacidad para razonar lógicamente se haga presente en su evolución.

La diferenciación y la sensibilización son dos característica importantes del inicio de la expresión emocional. Desde luego que los cambios viscerales y la actividad acompañan las respuestas emocionales de los bebés, pero no las explican.

Un determinante principal de los estados emocionales es el cognitivo; ya que las cogniciones surgen de la situación inmediata, interpretada de acuerdo a la experiencia anterior, lo que proporciona el marco en que el individuo llega a comprender y a clasificar sus sentimientos. Así, un individuo, al presentar una activación del sistema nervioso inducida por una hormona, se produce una emoción según sus expectativas cognitivas.

Lo que se espera es que, el pensamiento tienda a liberarse de influencias subjetivas conforme el individuo se hace mayor; sin embargo “hay abundantes pruebas de que las

actitudes y los deseos continúan deformando el pensamiento lógico de todas las personas de todas las edades” (ídem. p. 180).

Al estar en relación el desarrollo cognitivo y el afectivo, es muy posible que los sentimientos influyan sobre el pensamiento, pero también que el nivel de refinamiento cognitivo influya profundamente en las reacciones emocionales, es decir, es bidireccional.

Ausubel puntualiza claramente que la interpretación cognitiva de un elemento excitante percibido, es lo que determina la índole de la respuesta emocional.

Una emoción que tiene gran influencia en la inteligencia es la **ansiedad**. Definida por Ausubel como una variedad especial de **miedo** cuando la **autoestima** se ve amenazada. Existen tres tipos de ansiedades; un tipo es el transicional que se presenta durante periodos de crisis en el desarrollo del yo; un segundo tipo es la situacional, relacionadas con amenazas fuera del organismo, limitada a la duración de la situación que la provoca; por último, la ansiedad endógena, similar a la situacional sólo que la amenaza surge del interior del individuo.

La relación entre **ansiedad y el aprendizaje** se complica debido a que los individuos muy ansiosos muestran una motivación superior; sin embargo, el nivel elevado de ansiedad tiende a crear un efecto desorganizador para la solución de problemas nuevos.

La ansiedad facilita el aprendizaje de memoria y la recepción significativa, pero inhibe otros tipos más complejos de tareas de aprendizaje o que dependen de la improvisación.

Parece que la **ansiedad y el aprendizaje** de tareas complejas funciona, siempre que no signifique una amenaza grave al **autoestima**.

Todo lo anterior coincide con las características de individuos muy ansiosos: menor discriminación visual de escenas sociales, menos curiosidad, más rigidez, un cierre perceptual más temprano y menos preferencia por los juguetes nuevos.

El tener las características arriba mencionadas influye en el rendimiento escolar. El niño **muy ansioso** se muestra **negativo** en sus actitudes hacia los conceptos que se relacionan con la escuela.

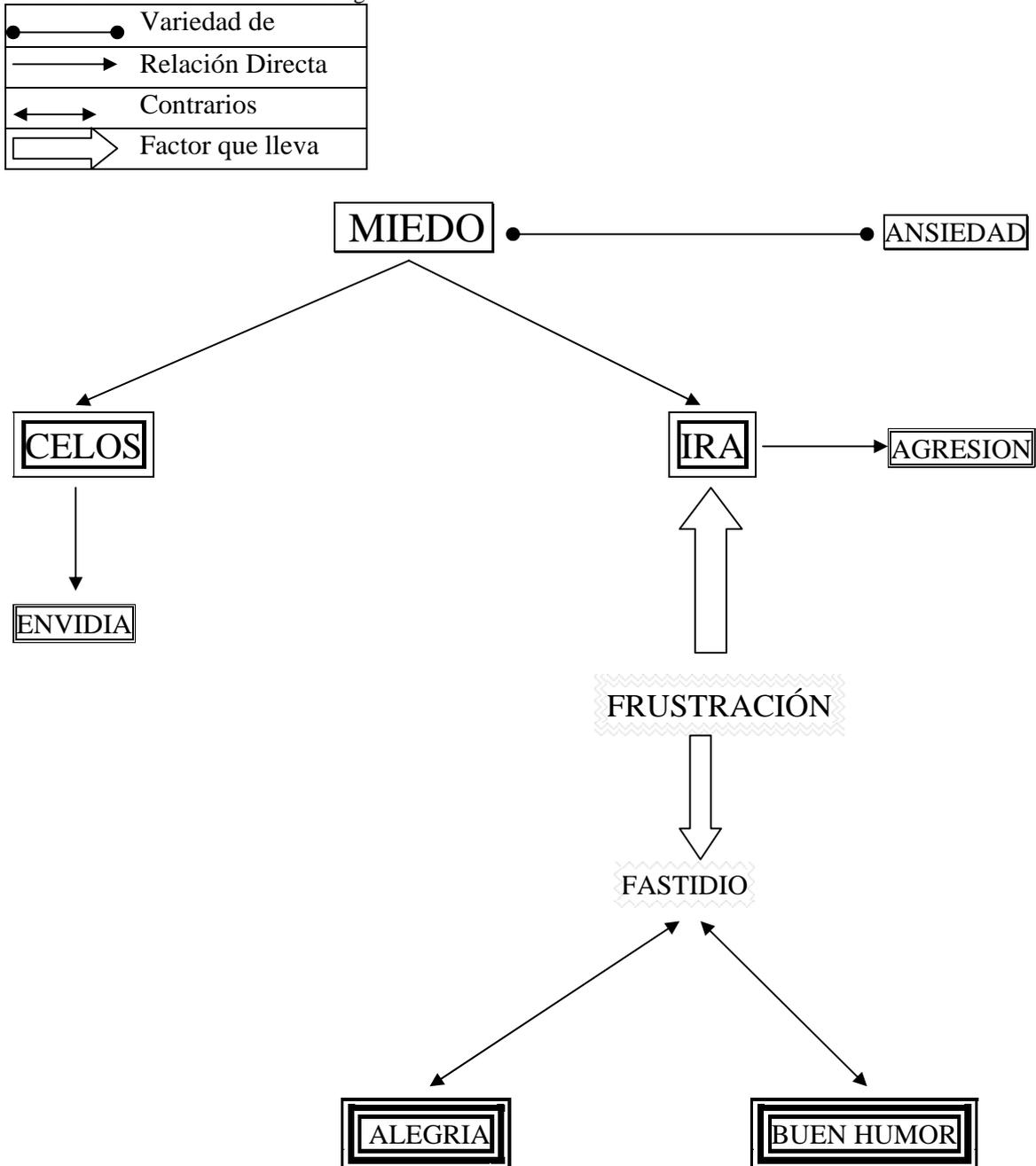
La relación positiva entre ansiedad y el rendimiento se da cuando las tareas de aprendizaje son altamente estructuradas ya que la novedad y la improvisación son mínimas en este tipo de tarea.

Ausubel describe diversas emociones en el volumen dedicado al desarrollo emocional; todas ellas se relacionan entre sí: el **miedo** lo define como una percepción cognitiva de amenaza, una variedad de éste es la **ansiedad** en la cual, la amenaza va dirigida a la **autoestima**. En relación directa al miedo se encuentra la **ira y la agresión**, de esta última, el factor frustración la liga con el **fastidio** que está en relación opuesta a la **alegría y al humor**. Relacionados al miedo, también están los **celos** y a éstos, la **envidia**.

Para ilustrar la relación de las emociones descritas en el párrafo anterior, se presenta el esquema 1.

Es importante señalar que es a la ansiedad a la que, Ausubel, dedica dos apartados en los que explica su relación con el aprendizaje y con el rendimiento escolar; pues al presentarse dificultades en el aprendizaje no sólo se debe pensar en factores cognitivos, pues el alumno puede temer a una situación particular que se genera en el aula o en la escuela y de ahí que se le dificulte alguna materia o todas, aún cuando en las pruebas que evalúan las habilidades académicas, obtenga puntuaciones que no señalen algún problema.

Cuadro 1 Relación de Emociones según Ausubel



Por lo tanto, dentro del desarrollo emocional propuesto por Ausubel, se encuentra que los niños pequeños muestran sentimientos intensos como ya lo habían señalado anteriormente Piaget y Vygotski.

Aunque se debate todavía acerca de que si son los pensamientos los que influyen en las emociones o viceversa, Ausubel está de acuerdo con la primera al decir que la emoción surge de las expectativas cognitivas; sin embargo, consciente de la realidad aclara que las actitudes y los deseos deforman el pensamiento lógico, con lo cual expreso mi acuerdo, y agrego que la edad no tiene relación alguna con la lógica.

Retomando las ideas de Ausubel acerca de la ansiedad y el aprendizaje se señaló que si la primera no implica una amenaza grave a la autoestima, entonces el aprendizaje se encuentra orientado motivacionalmente, de lo contrario surgen dificultades.

Finalmente, a lo largo del presente capítulo, se ha podido apreciar que la afectividad se desarrolla por etapas y estadios, al igual que la inteligencia y además guardan una relación paralela, indisoluble y complementaria, según Piaget.

Vygotski considera que la afectividad, al igual que los procesos psicológicos superiores, es un proceso relacionado a ellos; la llega a llamar función emocional, la relaciona con la voluntad, con el habla y con el lenguaje.

Por último, Ausubel, la liga a las percepciones, a la motivación, al autoestima y a las actitudes; de hecho señala emociones tales como la ansiedad la cual tiene una gran influencia en el aprendizaje.

A pesar de sus diferencias teóricas y epistemológicas, estos tres autores, coinciden primeramente en que el sujeto es activo, en que la afectividad y la inteligencia están relacionadas; así mismo, consideran que el juego es una actividad en la que se expresan los deseos; y que no existe pensamiento o conducta pura, sino que va impregnada de afectividad.

Es importante señalar también que, si consideramos el desarrollo de la afectividad y de la inteligencia relacionados, ya sea en etapas ya sea en procesos, al surgir una dificultad en cualquiera de estas áreas, repercutirá en la otra, tal vez no necesariamente, como lo

señala Ausubel, pero frecuentemente lo hace, implicando la autoestima, de los alumnos, como el mismo autor lo señala, y como podrá verificarse en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y AFECTIVIDAD

Se ha visto la relación de la inteligencia con la afectividad ya mencionada por los autores que el constructivismo tomó como base.

Ausubel, es el que menciona que la **ansiedad** influye en la inteligencia y por ende en el aprendizaje, afectando la **autoestima** de la persona que está aprendiendo; de tal manera que dicha autoestima interviene en el aprendizaje, no siempre de manera positiva y por lo tanto complica una situación de dificultad.

Dado que se ha puesto el énfasis en el aspecto cognitivo al presentarse una dificultad de aprendizaje, es importante recordar que el área afectiva también es influenciada al presentarse una dificultad en el aprendizaje y dicha área, sólo hasta nuestros días ha sido considerada al prestar apoyo a un alumno con tales dificultades, no obstante que los autores, como los revisados en el capítulo anterior, habían hecho notar el papel de la afectividad.

Por lo anterior, en el presente capítulo, se presentará un panorama general de las dificultades de aprendizaje, su relación con la afectividad a nivel teórico y a nivel práctico; por medio de estudios realizados a últimas fechas en el extranjero y en México se verificará dicha relación.

3.1 Definición

A lo largo de la historia de las dificultades de aprendizaje, que se abordará en el siguiente apartado, la definición de dificultades de aprendizaje ha ido cambiando.

En 1963, se definía a la dificultad como un **retraso, trastorno o desarrollo retrasado** que era causado por una disfunción cerebral y/o alteración emocional o conductual.

Para 1965, se describen a los niños con dificultades de aprendizaje como manifestantes de una **diferencia educativa significativa** entre su potencial intelectual estimado y el nivel de su ejecución relacionado con los trastornos básicos en los procesos de aprendizaje y que pueden ir acompañados o no de un daño en el sistema nervioso central.

Conforme fueron cambiando las definiciones se iban tomando en cuenta los procesos psicológicos básicos en la comprensión, los procesos de aprendizaje esenciales, como los perceptivos, integrativos o expresivos que alteran la eficiencia del aprendizaje. Se llegaron a incluir aspectos motores y perceptivo motores.

En 1976 se introducen los términos de logro y habilidad intelectual. Un año más tarde se aclara que son **dificultades específicas**, es decir, que se puede manifestar en una sola habilidad.

En 1986 se toma en cuenta que el presentar dificultades específicas de aprendizaje puede afectar la autoestima, la educación, la vocación, la socialización y las actividades de la vida diaria. Posteriormente, en 1988, se considera que, junto con las dificultades específicas de aprendizaje, pueden existir problemas de conducta de autorregulación, percepción social e interacción social.

En 1987 se continua haciendo referencia a las habilidades escolares, agregando las sociales; dentro de éstas se incluyen las situaciones socio-ambientales

Actualmente existe un debate sobre la definición de las dificultades de aprendizaje; sin embargo, se ha aceptado que dichas dificultades se relacionan a las **diferencias** entre las

personas, específicamente la **falta de habilidad**, y que se pueden presentar en una sola área o en múltiples, además de que no hay edad específica para que se manifiesten.

Cabe señalar que en las tres últimas definiciones, arriba señaladas, aunque se toman en cuenta aspectos como la socialización y la autoestima, se aclara que una dificultad específica de aprendizaje **no** es resultado de dichos aspectos.

Sin embargo, se han buscado influencias en las dificultades de aprendizaje; una de éstas son las *ambientales* ya que disminuyen o ponen en cuestión las oportunidades para aprender; ejemplos de influencias ambientales son: la preparación inadecuada de los maestros, ausencia de recursos financieros, fracaso en investigaciones básicas o carencia de investigaciones sobre métodos de instrucción eficaces.

En las definiciones anteriormente mencionadas, se observa un aspecto común como la **falta de habilidad en un área académica o social**; las circunstancias que acompañan a la falta de habilidad son variables así como las causas.

Una de las circunstancias que acompaña a las dificultades de aprendizaje es el bajo rendimiento; los criterios para identificar a los alumnos con riesgo de sufrir dificultades de aprendizaje son: dos años de retraso respecto a sus nivel educativo en un área académica, suspensiones, seguir algún programa compensatorio, ausentismo escolar de al menos quince días con o sin justificación, repetir algún curso y recomendación de algún profesor.

Dentro de las **características** que tales alumnos manifiestan se encuentran las siguientes: no aprenden lecto - escritura o matemáticas , rechazan la escuela, se **aislan** de los otros, abandonan la escuela, adicciones, delincuencia, actividad sexual precoz, embarazo, **depresión**, suicidio, no aprenden habilidades laborales, abandono en la pobreza, dependientes de servicios sociales, **sentimientos negativos** hacia la escuela e historia familiar de fracaso escolar. En todos estos casos, es obvia la **disminución** de la **motivación**.

Hasta el momento no se ha dado un acuerdo en la definición de las dificultades de aprendizaje; dicha definición ha ido cambiando a través del tiempo, se han tomado en cuenta a los diferentes procesos básicos del aprendizaje; al inicio se incluyeron todas las asignaturas, posteriormente se especificó que sólo podría ser un área y se comenzó a tomar en cuenta los ambientes en donde se desarrolla el alumno, lo que quedará más claro en el siguiente apartado.

Ahora bien, se tiene que una dificultad es aquello que posee la cualidad de difícil y que se resolverá con inteligencia, habilidad y esfuerzo; además que dicha dificultad radica en la adquisición y utilización de habilidades en el área del lenguaje, de la lecto-escritura, del razonamiento y/o de las matemáticas; finalmente, el constructivismo señala que para que tenga lugar el aprendizaje significativo es necesario tener en cuenta el conocimiento previo del sujeto.

Por lo tanto una dificultad de aprendizaje, que se puede presentar a cualquier edad, **es falta de habilidad, esfuerzo y conocimientos previos, que interfieren en la adquisición, utilización e incorporación de nuevos conocimientos.**

Desde luego que se pueden observar la presencia de factores afectivos-motivacionales, los cuales se abordarán en el apartado correspondiente.

Para ahondar un poco más en la definición de las dificultades de aprendizaje, a continuación se revisarán los antecedentes de las mismas.

3.2 Antecedentes

Los orígenes inmediatos de las dificultades de aprendizaje se sitúan en 1963, en Chicago, cuando un grupo de padres de familia convocaron a médicos, neurólogos y psicólogos para que dieran su opinión acerca de niños que sin razón aparente presentaban dificultades persistentes en la *lectura*.

Es en 1965 que el campo de las dificultades de aprendizaje se constituyó como una división de la Organización Internacional de Educación Especial. Posteriormente surgió la Asociación de Niños con Dificultades de Aprendizaje en Estados Unidos y Canadá con la finalidad de obtener fondos para la creación de servicios educativos especializados para los niños que presentaran algún tipo de dificultad en el aprendizaje.

Los datos anteriores surgieron a partir de que se organizaron padres de familia para consultar a diversos tipos de profesionistas que pudieran ayudar a sus hijos; posteriormente se formó una asociación para ayuda económica; sin embargo, años atrás había interés, en particular de los médicos, por las personas que presentaban dificultades de aprendizaje. Así, se dividió la historia de dichas dificultades en tres etapas que en seguida se presentan.

3.1.1 Etapas históricas

Las dificultades de aprendizaje no surgieron de repente, son problemas que probablemente siempre se pudieron haber dado. Lo novedoso de 1963 fue que hubo unificación terminológica pero no conceptual.

La interpretación que predomina es la que divide la historia de las dificultades en tres etapas: de fundación, de los primeros años, y por último, la etapa actual. (Myers y Hammill, 1990; Ariel, 1992 y Santuiste y Beltrán 2000).

a) Etapa de fundación (1800 – 1963)

Etapa predominantemente **médica**. Franz Joseph Gall, médico alemán observó a personas adultas con **lesiones cerebrales** incapaces de expresar ideas y sentimientos a través del habla pero con su inteligencia intacta; al parecer era afasia. Sus aportación fue un **elemento explicativo** así como la constatación de un área intacta y de un área problema.

El **oftalmólogo** Hindshelwood reportó un caso de dificultad en lectura y no en otros aspectos. Orton, médico, propuso el término estrefosimbolia para la inversión de letras tipo p/q y b/d; explicando que se debía a la inmadurez o retraso en un hemisferio cerebral.

Alfred Strauss, **neuropsiquiatra**, describe un trastorno que él llamó “retraso mental exógeno” y que posteriormente se conocería como “síndrome de Strauss” y consistía en : lesión cerebral, extrema distractibilidad, problemas perceptivos de discriminación figura-fondo e hiperactividad.

Cruikshank fue seguidor de Strauss , su aportación principal fue la creación de la Academia Internacional de Investigación en las Dificultades de Aprendizaje.

Los instrumentos de evaluación de Marian Frostig, los programas visomotores de Getman y Cane o los de Barsche; los programas de desarrollo motor de Delacato y el de Ayres, reflejan la marca de Strauss.

De 1930 a 1963, surgen las soluciones instruccionales, sin embargo se mantiene una gran confusión terminológica y conceptual pero ahora centrándose en la preocupación en niños, además de que se propusieron instrumentos de evaluación adecuados.

b) Etapa de los primeros años (1963 – 1990)

Es el año del nacimiento formal del campo de las dificultades de aprendizaje. Se pone en marcha un proyecto de formación de profesionales de campos **clínicos** (neurólogos, patólogos del lenguaje), **educativos** (profesores, psicólogos educativos) y **científicos** (investigadores) en torno a las dificultades de aprendizaje.

Dichas dificultades eran interpretadas de forma unitaria, siendo considerado un trastorno relacionado con el lenguaje (habla, comprensión, lectura, escritura, deletreo) y causado neurológicamente, lo que olvidaría muchos factores interrelacionados que determinan la inteligencia y el funcionamiento del lenguaje como el nivel educativo de los

padres, el **estrés** familiar, el **apoyo social y familiar** de las madres, el grado de **estimulación** en el hogar, la eficacia de las madres en la enseñanza de sus hijos, limitaciones económicas, salud, papel del género, la satisfacción o no en la vida y el apoyo social de los familiares.

Un representante de esta etapa es Samuel Kirk, pues postuló un enfoque basado en los **procesos y la instrucción** consecuente basada en los puntos fuertes y débiles a nivel cognitivo. Contribuyó al cambio del modelo médico predominante hasta entonces, a un **modelo educativo** en el que el núcleo del problema era la resistencia de ciertos niños en cuanto al aprendizaje de la lectura frente a la idea de disfunción cerebral mínima.

Una característica de esta etapa es que las aportaciones de los sectores implicados van a ser decisivas y diferenciales: en primer lugar, los padres, que son una fuerza fundamental; en segundo lugar, los maestros y profesores que pasan del enfoque de los procesos al de la instrucción directa y que mejoran su formación y su influencia positiva; finalmente, los especialistas en trastornos del lenguaje, psicólogos y neuropsicólogos, tuvieron una influencia decisiva.

c) Etapa Actual (1990-)

Hoy se considera a las dificultades de aprendizaje a lo largo de un continuo de **diferencias entre las personas**, a la par de ser considerado un problema que puede acontecer a las personas a lo largo de todo el ciclo vital. En este continuo pueden darse dificultades en relación con el aprendizaje escolar de **múltiple naturaleza**.

En cuanto a la instrucción directa, se tiene dos enfoques, el atomístico y el sistémico.

- a) Atomístico, con sus estrategias eficaces;
- b) Sistémico y globalizador, en el que se considera a toda la persona, toda la idea y todo el contexto de instrucción.

La instrucción sistémica parece estar más en concordancia con el constructivismo en el sentido que considera a la persona y a su contexto.

Otra idea básica actual es el énfasis en el control y mejora metodológica y de la validez externa de los estudios de campo.

Como ya se había hecho notar en el apartado anterior, existe un debate sobre la definición de dificultades de aprendizaje. A través del tiempo, se ha venido modificando, de ser un problema predominantemente médico a uno multidisciplinario donde la educación juega un papel muy importante.

Si bien es cierto que el factor afectivo no es una causa de dificultad en el aprendizaje, también es cierto que, una vez presente la dificultad aquél influye en ésta para complicarla o facilitarla; la mayoría de las ocasiones, para la primera, como la experiencia en el trabajo con niños que presentaban dificultades de aprendizaje me lo ha hecho notar.

Otro factor que se toma en cuenta desde los primeros años en que se estudiaban las dificultades de aprendizaje es el familiar y el social. Este factor es de suma importancia, dado que en ocasiones la familia o el sistema escolar presiona a los alumnos a obtener las más altas calificaciones, provocándoles angustia y fomentando la creencia de que son inteligentes los que obtienen las mejores calificaciones. De esta manera, comienzan a dañar su autoestima, la cual es importante para el aprendizaje.

Quedando claro que no es una causa, pero sí un factor influyente, se expone, a continuación, las características afectivo – motivacionales de las dificultades de aprendizaje.

3.3 Características afectivo-motivacionales

Las investigaciones realizadas dentro del campo de las dificultades de aprendizaje relacionadas con variables motivacionales se han desarrollado lentamente. Actualmente se

reconoce la posibilidad de la existencia de alteraciones **afectivo – motivacionales** y de **relación interpersonal** aunque no se consideren factores causales de dichas dificultades.

Lo que se ha aceptado es que los factores afectivo- motivacionales contribuyen a la aparición de las dificultades de aprendizaje, pues un niño que presenta fracaso escolar tiende a mostrar **bajas expectativas de logro**, escasa persistencia ante tareas escolares y desarrolla una **baja autoestima**. Como consecuencia de todo lo anterior se reduce la motivación y se generan **sentimientos negativos** respecto del trabajo académico y de sí mismos (Santuiste y Beltrán, 2000).

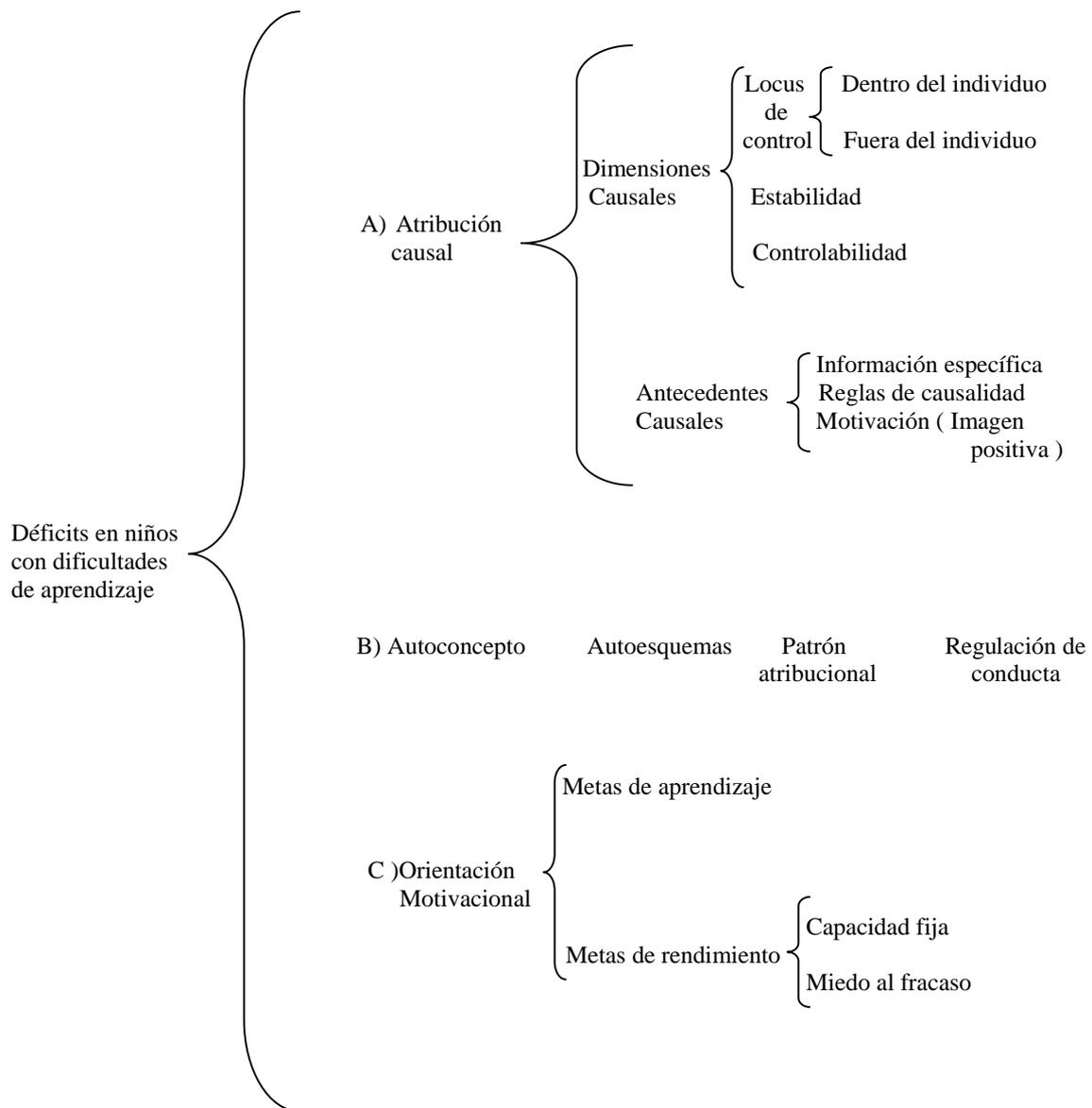
La experiencia de fracaso que se experimenta desde el inicio de la escolaridad parece debilitar las creencias de competencia y expectativas de éxito en las tareas, al mismo tiempo que se incrementa al tendencia a centrarse en sí mismos.

Los niños con dificultades de aprendizaje no tienen demasiada confianza en el esfuerzo, se encuentran altamente **desmotivados**, evitan el fracaso pero cuando éste se produce defienden su **autoconcepto** atribuyéndolo a la falta de esfuerzo, se perciben muy negativamente, no sólo en el aspecto académico, sino también en la mayoría de las dimensiones de su vida; no se proponen objetivos en cuanto a lo que desean ser o no ser, no se responsabilizan de sus fracasos o lo hacen atribuyendo los éxitos a causas externas como la suerte o la facilidad de una tarea.

De acuerdo a Santuiste y Beltrán (2000), existen tres tipos de déficits en los niños con dificultades de aprendizaje: atribución causal, autoconcepto y orientación motivacional; como lo ilustra el cuadro 3.1

A) Atribución Causal

El rendimiento está determinado por las explicaciones o atribuciones que los individuos realizan ante los resultados obtenidos. Tener o no una habilidad, esforzarse o no , el



Cuadro 3.1 Déficit en niños con dificultades de aprendizaje.

azar y la dificultad de una tarea son las causas más comunes que las personas atribuyen a sus resultados.. Las causas tienen **dimensiones**: locus de control, estabilidad y controlabilidad.

- a) El *locus de control* se refiere al lugar donde se encuentra la causa, ya sea dentro del propio individuo o fuera del mismo.
- c) La segunda dimensión hace referencia a la causa como variable o *estable* en el tiempo, está relacionada con el cambio de expectativas.
- d) La *controlabilidad* señala la creencia que tiene la persona acerca de su capacidad para controlar las causas de los acontecimientos

Otro aspecto a tomar en cuenta son los **antecedentes causales**:

- 1) *Información específica* sobre las propias realizaciones que se obtiene por medio de la observación de los resultados de uno mismo y de compararlos con los resultados de otros, lo que lleva a una evaluación de la capacidad.
- 2) El conocimiento de la *reglas de causalidad*: son asociaciones como el éxito con capacidad, y fracaso con falta de la misma
- 3) *Motivación* de los individuos para desarrollar y ofrecer una imagen positiva de sí mismos adoptando estrategias de autoalabanza.

Revisadas las **dimensiones** y los **antecedentes** causales, se puede comprender que en una situación de logro se encuentre que los determinantes de las emociones son el resultado de la acción, la atribución particular y la dimensión causal implicada. Esto es, todo resultado lleva a determinados **sentimientos** independientemente de la causa: *ganar* es **alegría** y *perder* es **frustración**; la atribución particular señala que si se le atribuye al éxito la capacidad, el individuo experimentará un sentimiento de competencia, si al azar entonces sentirá sorpresa, si al esfuerzo sentirá relajación, y en el caso que se atribuya el éxito a los otros gratitud.

Cuando se ha obtenido un fracaso y se atribuye a la capacidad, lo que se experimenta es **incompetencia**, si se atribuye al azar **sorpresa**, si se atribuye al esfuerzo se experimenta **culpabilidad**, pero si se atribuye a otros lo que se siente es **ira**.

Las emociones relacionadas a la dimensión causal son el **orgullo** y la alta autoestima cuando es una *atribución interna* de éxito, y la baja autoestima ante el *fracaso*.

La estabilidad de una expectativa depende de la constancia de la causa a la que se atribuya el resultado. Así, un factor **estable** produce un cambio en las expectativas incrementando la de éxito ante el logro y viceversa.

La atribución a causas **inestables** no modifica las expectativas, por ejemplo cuando un individuo atribuye su éxito a la suerte; pero al atribuir el éxito a una alta capacidad, la persona anticipa el éxito en situaciones similares con un alto grado de seguridad, sus expectativas de logro serán altas y estará muy motivada hacia la tarea.

De acuerdo a las *dimensiones* de las causas se pueden obtener patrones atribucionales **adaptativos** o **desadaptativos** que se traducen en motivación de aprendizaje o rendimiento (Santuiste y Beltrán, 2000)

Si un individuo atribuye el fracaso a factores estables, internos y controlables, como el **esfuerzo**, se sentirá capaz de modificar las causas que han llevado a tal resultado, esto sería una **motivación** de aprendizaje. Por el contrario, una motivación de rendimiento disminuye cuando el éxito se atribuye a factores externos e incontrolables. Sentirse poco capaz y sin posibilidades de controlar las causas a las que se atribuye el resultado reduce las expectativas de futuro y provoca sentimientos negativos que influirán en la motivación.

Debido a los repetidos fracasos académicos que presentan los individuos con problemas de aprendizaje, desde el inicio de la escolaridad, pierden confianza en sus capacidades, llegando a considerar que cualquier intento por salir de esta situación tan frustrante es inútil. Todo lo anterior unido a las expectativas negativas, conlleva a un descenso en el esfuerzo dedicado a las tareas favoreciendo nuevos fracasos, que refuerzan sus ideas, pudiendo caer en un círculo de desamparo del que será difícil salir.

Hasta aquí se ha visto que la atribución causal es un déficit, pero no en sí mismo sino que va a depender de las dimensiones y antecedentes causales a los que el alumno atribuya su éxito o su fracaso; ambos están ligados a la afectividad.

Desde el constructivismo, un alumno que hace referencia a causas externas como el azar, no ha entendido aún que es su actividad, su adquisición de procesos, esto es, él mismo el que construye el conocimiento; entonces comienzan los sentimientos negativos hacia la tarea y hacia si mismo, lo que implica la autoestima, como se verá en el siguiente déficit.

B) Autoconcepto y Autoestima

La imagen que cada uno tiene de sí mismo y las expectativas que de ella se derivan constituyen agentes reguladores de los procesos motivacionales y de regulación del propio comportamiento. El **autoconcepto** puede determinar significativamente el tipo de patrón atribucional, por lo que se puede decir que el autoconcepto es una variable cognitivo – afectiva.

Así, el **autoconcepto** es el resultado de un *proceso* de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y de la retroalimentación de los otros que son significativos. Esta información sirve de base para el conocimiento que tenemos acerca de nuestras habilidades, logros, preferencias, valores y metas. Es un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que se utilizan para reconocer e interpretar la autoinformación importante que viene del contexto social inmediato.

Los autoesquemas son generalizaciones cognitivas sobre el yo que se derivan de la experiencia pasada que organizan y guían el procesamiento de la información relevante que existe en experiencias sociales concretas y de otras personas que son importantes para el individuo.

Las estructuras de autoconocimiento, o autoesquemas, se vuelven más elaboradas y diferenciadas a medida que se obtiene más información significativa.

El **autoconcepto** también tiene funciones; una de sus tareas más importantes es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de manera que el comportamiento de un individuo dependerá , en gran medida, del autoconcepto que tenga en ese momento.

Los **autoesquemas** influyen sobre la conducta, por medio de *expectativas*, determinando la interpretación de las distintas situaciones. La función de los autoesquemas es la de ser fuentes motivacionales que favorecen los sentimientos de autoeficacia, competencia y control sobre la propia conducta. Además representan los distintos motivos del individuo, dando forma cognitiva y cargando de afectividad sus intereses, deseos y miedos, por lo que los autoesquemas constituyen el **punto de contacto entre los motivos y la conducta** (Santuiste y Beltrán, 2000).

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, el **autoconcepto** por medio de los autoesquemas que lo constituyen, se encarga de integrar y organizar la experiencia de la persona, regular sus estados afectivos y sobre todo, actúa como motivador y guía de la conducta.

La implicación activa del individuo en el proceso de aprendizaje, aumenta cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje. Todo esto influye en la regulación del esfuerzo y la persistencia lo que va a incidir positiva y directamente sobre el rendimiento académico.

De manera contraria, las experiencias negativas repetidas durante largo tiempo, disminuyen el autoconcepto académico del individuo, sus expectativas de autoeficacia, su motivación y su esfuerzo, generalizándose estos sentimientos a las relaciones sociales lo que puede provocar retraimiento considerable o comportamiento desadaptativo.

C) Orientación Motivacional

La motivación se define como el conjunto de **procesos** que activan, dirigen y mantienen la conducta (Santuiste y Beltrán, 2000).

Existen diferentes patrones motivacionales relacionados al rendimiento, los cuales tiene como variables diferentes tipos de metas. Se ha encontrado que las metas determinan reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del individuo ante éxito o fracaso..

En el campo de la motivación existen dos tipos de metas relacionadas con la competencia o la habilidad:

- 1) **Metas de aprendizaje**, atención a la tarea o de desafío: el individuo busca el desarrollo y mejora de su capacidad. Se desarrolla un patrón de reto.
- 2) **Metas de rendimiento**, atención al yo o de logro: el individuo desea demostrar a los demás su competencia y obtener juicios positivos acerca de la misma. Se desarrolla un patrón de indefensión.

En el *primer* tipo de metas el individuo tiende a implicarse movido por su deseo de mejorar su competencia en tareas que suponen un desafío, ponen en marcha una serie de estrategias cognitivas que les permiten superar las dificultades con las que se encuentran.

En el *segundo* tipo de metas, el individuo intenta defender ante sí mismo y ante los demás las creencias sobre su habilidad, evitando aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso, aunque esto suponga perder oportunidades para aprender y de desarrollar dichas habilidades.

El que se persiga distintos tipos de metas depende de aspectos *individuales* como *situacionales* en las que el **autoconcepto** de la persona o sus experiencias previas, como las exigencias familiares, escolares, la estructuración del aula, el tipo de tareas que en ella

se proponen, la actitud del profesor, llevan a que un individuo perciba como más adecuadas unas metas que otras, lo que da lugar a distintas conductas, cogniciones y afectos ante las tareas escolares.

Por lo anterior se puede decir, que los individuos que consideran su capacidad como algo fijo e inmodificable adoptan metas de rendimiento, implicándose en tareas de dificultad media en las que esperan tener éxito, demostrando su competencia pero por **miedo** al fracaso **evitan** otras que podrían ayudar a adquirir nuevos aprendizajes y mejorar su capacidad.

Por otra parte, los individuos con creencias de baja capacidad, para no correr el riesgo de fracasar, se implican en tareas demasiado fáciles para asegurar el éxito, o excesivamente difíciles en las que el fracaso queda justificado sin afectar sus **creencias de competencia**.

Los individuos que consideran la inteligencia como un rasgo que se puede modificar mediante el esfuerzo y el aprendizaje, tratarán de mejorarla implicándose activamente en tareas que supongan un desafío dedicando el esfuerzo y la persistencia necesarios para su resolución. Además el fracaso es visto, no como una amenaza sino como un estímulo para adquirir nuevos aprendizajes; la situación de logro es vista como un medio para lograr un objetivo, la persona busca estrategias que le permitan solucionar las dificultades, dedicando esfuerzo y atención a las tareas, de manera que se siente estimulado a las tareas escolares por constituir un medio para la adquisición de nuevas habilidades y desarrollar su competencia.

Otras características de las personas con **metas de rendimiento** son: interpretación de las situaciones de logro como un examen a su competencia; el fracaso se interpreta como falta de competencia, lo que provoca un sentimiento de **incapacidad** y **afectos negativos** (aversión, ansiedad) relacionados a las tareas que, posteriormente, se les considera como amenaza. Todo ello llevará a una falta de implicación en los distintos aprendizajes y baja persistencia en el uso de estrategias adaptativas que permitan solucionar dificultades.

¿ Qué características afectivo motivacionales presentan los niños con dificultades de aprendizaje?. Se encuentran escasamente motivados para el aprendizaje escolar, no manejan estrategias de aprendizaje profundo ni de autorregulación; su autoestima y su imagen son negativas. Todo esto se comprende cuando existe una información y reiteración negativas de las capacidades de una persona, más aún cuando dicha persona percibe que no puede mejorar.

Ya Myers y Hammill, en 1990, habían expuesto el efecto de la perturbación emocional como probable causa de las dificultades de aprendizaje. Dichos autores señalan que las reacciones emocionales desempeñan una función especial en la percepción, de tal manera que existe una relación entre los trastornos perceptivos visuales con los problemas de comportamiento y aprendizaje, por lo que al presentarse un problema de lectura estará correlacionado con un problema emocional.

Lo señalado por Myers y Hammill (1990) acerca de que la perturbación emocional puede causar dificultades de aprendizaje, indica que los niños que padecen problemas emocionales también tienden a mostrar deficiencias en la percepción, el habla y el desempeño académico. Así, los niños con problemas emocionales son **hostiles**, no tienen motivación, se muestran **retraídos**, no cooperan, se muestran **agresivos** y por lo tanto tienen **bajo rendimiento**.

Dentro de este apartado, queda evidenciado que la afectividad no es causa de que un alumno presente dificultades de aprendizaje, pero si influye cuando se presentan. Las características afectivo – motivacionales que presentan estos alumnos son: bajas expectativas de logro, baja autoestima, baja motivación, sentimientos negativos hacia el trabajo académico y hacia sí mismos en todas las dimensiones de su vida, ante un fracaso sus creencias de competencia y expectativas de éxito se debilitan y , algo muy grave: **no confían en el esfuerzo**.

Un factor que complica la situación es la orientación motivacional, específicamente las metas de rendimiento, en donde el error se ve como una señal de incapacidad, más que

de falta de habilidad que puede ser adquirida con esfuerzo. Incluso el error es temido por la mayoría de los alumnos, en lugar de verlo como la base del aprendizaje, como el mismo constructivismo lo señala.

Por lo tanto, se confirma que las emociones complican la dificultad en el aprendizaje, pues se teme al error por temor a dañar la imagen de sí mismo, lo que nos habla de baja autoestima, aunado lo anterior al rechazo del esfuerzo como medio para resolver problemas y adquirir habilidades, lo que lleva a una inactividad del alumno, tanto externa como interna, la cual es necesaria para el aprendizaje desde la perspectiva constructivista.

Finalmente, teniendo conocimiento de las características de las personas, no sólo de los niños, con dificultades de aprendizaje, es importante revisar las demandas recientes de los educadores así como las investigaciones sobre la relación de la afectividad con el aprendizaje y , a su vez, con las dificultades de aprendizaje.

3.4 Estudios recientes

En la actualidad, algunos autores han señalado la relación entre afectividad, aprendizaje y dificultades de aprendizaje; de éstas últimas, no hay un área específica en la que se pueda decir que el factor emocional sea la causa; así, el estudio de la lectura como las matemáticas como de cualquier otra materia, se acompañan de afectos; de igual manera las personas que las estudian poseen autoconceptos, expectativas, metas, creencias, afectos y están rodeados de circunstancias particulares que facilitan o no su aprendizaje.

Es por ello que es necesario conocer los estudios que se han realizado respecto a la relación afectividad – dificultades de aprendizaje.

Defior, desde 1996, habla de valores afectivos, al igual que Piaget, además de señalar la relación entre cognición y afecto (al que también se refiere como motivación), comenta que en el desarrollo de la lecto-escritura “como en todos los aprendizajes”

(Defior, 1996, p 47) los valores afectivo motivacionales como: el **deseo de aprender**, la **estabilidad emocional** , el **autoconcepto**, el **interés por aprender**, influyen en los logros del alumno. No se debe perder de vista que para muchos niños los primeros contactos con la lecto-escritura no siempre son una experiencia positiva sino que implica fracaso y frustración.

La autora señala un punto muy importante en relación a los primeros contactos con el aprendizaje de la lecto-escritura: implican fracaso y frustración. Si desde un inicio los errores que se cometan no se aprecian como base de aprendizaje, la frustración irá ganando terreno hasta que se pierda el interés por aprender, el autoconcepto empobrezca y el alumno tenga la firme creencia de que no puede hacer nada porque todo depende de la suerte y no de lo que él mismo haga.

Además, la autora sugiere incorporar la dimensión afectiva y motivadora, como la autoestima, en los programas de intervención, ya que este factor así como el escaso interés en la tarea los asocia a la dificultad en la comprensión de la lectura. Dicha intervención en la afectividad también podría ser de tipo constructivista, es decir una educación constructivista de la afectividad pues ésta influye en el aprendizaje.

Por lo anterior, algunas dificultades de aprendizaje son consideradas como resultado de **problemas educativos o ambientales**; dentro del primero son las estrategias ineficaces las que pueden afectar el nivel del logro del niño, de tal manera que el fracaso escolar temprano puede conducir a una **falta de confianza** en uno mismo lo que producirá efectos negativos sobre el aprendizaje. Como consecuencia de los **fracasos** académicos, los niños aprenden a dudar de sus habilidades y considerar inútiles sus esfuerzos para lograr algo, lo que los llevara a la **frustración** y/o abandono reforzando la creencia de que no hay posibilidades de éxito. Incluso éste se atribuye a la suerte o a que la tarea es fácil. En este caso lo que se sugiere es que los esfuerzos, para ayudar a un niño con una historia de fracasos escolares, se deben dirigir principalmente a cambiar, en el niño, las atribuciones causales del fracaso (Dockrell y Mcshane, 1997).

Desde luego que lo sugerencia de Dockrell y Mcshane está en concordancia con el constructivismo, puesto que se debe lograr que el alumno atribuya sus éxitos o fracasos a su actividad, a lo que ellos logren con su esfuerzo así como con el control de sus emociones. No se debe olvidar que el conocimiento anterior también es importante, de no haberlo o de ser deficiente, entonces se debe comenzar conociendo lo que el alumno maneja.

Por su parte, Mata, S.F. (1999), coincide con Piaget, Ausubel y Santuiste y Beltrán, al reconocer que la **afectividad** de las personas es paralela pero en interacción con el sistema **cognitivo**. Así, por una parte, el *tipo de motivación* (extrínseca o intrínseca) influye en la autorregulación afectiva y por ende en el rendimiento intelectual. El autor considera que la acción motivada es el resultado de los elementos conscientes determinados por el sistema afectivo. Por otra parte, el **control emocional** y las **actitudes** afectan al rendimiento en las tareas de aprendizaje. Un aspecto importante que este autor toma en cuenta son las **interacciones sociales** del alumno en distintos contextos (familiar, escolar y social) ya que considera que inciden en los procesos motivacionales y emocionales.

En relación a la importancia de las interacciones sociales coincide con el constructivismo, pues para éste marco de referencia explicativo la construcción del aprendizaje significativo requiere que la actividad sea interpersonal lo que se da en un contexto de interacción, profesor-alumno y alumno-alumno. Igualmente incluye la autorregulación afectiva.

Estos tres autores son, evidentemente, teóricos, actuales y aceptan la relación entre afectividad, aprendizaje y sus dificultades. Sin embargo, también se puede encontrar algunas investigaciones empíricas que tratan dicha relación, aunque no son la mayoría ni todas las publicaciones periódicas especializadas en el tema las contienen.

Un estudio que si bien no es muy reciente pero considera relaciones y factores que han retomado teóricos educativos, como son los tres arriba expuestos, es el de Dweck, S. y

Leggett L (1988) quienes se interesaron en describir un modelo de investigación que contuviera un patrón amplio de comportamiento. Ellos aceptan la relación cognición – afecto – conducta. Consideraron dos respuestas, por un lado la incapaz o desadaptativa, y por otro lado una orientada o **adaptativa**. La primera se caracteriza por la evitación y deterioro en la ejecución cuando la tarea no es fácil; la segunda se caracteriza por la búsqueda de tareas de descubrimiento y por seguir esforzándose ante el fracaso; esta última, tiene tintes constructivistas pues implica actividad, esfuerzo y regulación de afectos.

Estos autores propusieron que las metas de los individuos se deben a una **estructura** dentro de la cual interpretan y reaccionan a los eventos. La clasificación de metas es la misma que retoma Santuiste y Beltrán (2000), de ejecución y de aprendizaje. Estudiaron a niños quienes debían trabajar en una tarea de formación de conceptos; resolvieron, exitosamente , los primeros ocho problemas pero tuvieron dificultades en los siguientes cuatro. Después de seis pruebas exitosas se les pidió que verbalizaran lo que ellos pensaban y sentían conforme trabajaban en los problemas.. Mientras la tarea era ejecutada exitosamente, los niños se mostraban interesados y comprometidos con la tarea, pudiendo verificarse en sus ejecuciones y verbalizaciones .

Las diferencias comenzaron al hacerse presente el **fracaso** en la tarea. Los niños con un patrón desadaptativo comenzaron a atribuir sus fallas a que no eran *aptos*; dijeron tener inteligencia, memoria o habilidad *deficiente* como razones para el fracaso. Reportaron efectos negativos como **aversión** a la tarea, **aburrimiento** con los problemas o **ansiedad** sobre su ejecución: Algunos intentaron **alterar las reglas** de la tarea otros hablaban de **talento** en otro tipo de tarea, y otros más hacían referencia a posesión de riquezas. De esta manera, en lugar de concentrar sus esfuerzos en alcanzar la meta apoyaban su imagen de otra forma. Finalmente, los niños con patrón desadaptativo, mostraron un marcado decremento en la ejecución de ensayos erróneos.

Es evidente el déficit en la atribución causal de los niños con el patrón desadaptativo, reiterando que al reportar una causa externa, los niños no creen que sea su esfuerzo , su actividad la que los haga resolver las dificultades; además inicia un descontrol

emocional que los conduce a abandonar la tarea y a hablar de que son hábiles para otra tarea, es decir, desvían la atención de su objetivo.

Los niños con metas de aprendizaje o patrón adaptativo desarrollaron autoinstrucciones y automonitoreo; verbalizaron frases como: “ Lo he encontrado, puedo hacerlo otra vez” o “ Estoy seguro, lo tengo ahora”; mantuvieron afectos positivos hacia la tarea.

La cuestión de interés, en este estudio, es si la meta de ejecución, con su énfasis en medir la habilidad, crearía una gran vulnerabilidad al patrón desadaptativo; mientras que la meta de aprendizaje con su énfasis en adquirir habilidad, crearía una tendencia a mostrar un patrón adaptativo. Para responder a esta cuestión se pidió a los niños que eligieran una tarea de varias relacionadas a metas de aprendizaje o de ejecución. Las tareas de aprendizaje fueron descritas como facilitadoras de la adquisición de la habilidad, pero que ocasionaban un alto riesgo de tener un juicio negativo de dicha habilidad. Por el contrario, al describir las metas de ejecución, se les dijo a los niños que permitirían obtener un juicio favorable de la habilidad pero no habría la oportunidad de aprender.

Los resultados fueron los siguientes: los niños orientados a la adquisición de la habilidad eligieron tareas de aprendizaje que representaban un *reto* mostrando un patrón adaptativo; los niños orientados hacia la evaluación eligieron tareas y adoptaron un patrón de logro que dependió de la percepción que tuvieron de su habilidad. Si esta percepción era alta seleccionaban tareas de ejecución que representaban un reto lo que les permitía obtener juicios de competencia. Los niños quienes percibían su habilidad como baja seleccionaban las tareas por medio de las cuales evitaban los juicios de incompetencia. Es claro que los individuos con metas de **aprendizaje** son **menos vulnerables** y coordinan de manera eficaz la **ejecución y la finalidad** de aprender.

Los niños con el patrón desadaptativo no buscan aprender, es decir, se comprueba que al atribuir su falta de habilidad a causas externas a ellos, las actividades que pudieran realizar como la experimentación y resolución de problemas quedan “adormecidas” por el

temor a las fallas que dañarían su imagen. Es por ello que buscan tareas que ya dominan y no se atreven a incorporar un conocimiento nuevo.

Dweck y Leggett (1988) explican cómo es que las metas crean patrones tanto a nivel cognitivo, afectivo y conductual. En lo cognitivo las autoinstrucciones y el automonitoreo son implementos que ayudan al éxito de la tarea. Así mismo, los niños con metas de ejecución ven al esfuerzo como un indicador de alta o baja habilidad; el esfuerzo y la habilidad están inversamente relacionados: alto esfuerzo implica baja habilidad, y bajo esfuerzo implica alta habilidad; en pocas palabras: **el esfuerzo significa falta de habilidad.**

Los niños con metas de aprendizaje consideran que el **esfuerzo es una estrategia para activar** o manifestar su habilidad; por lo que el esfuerzo y la habilidad están positivamente relacionados: el más grande esfuerzo activa y manifiesta mayor habilidad.

Respecto a lo **afectivo** , los niños con metas de ejecución, al experimentar una *falla* o el realizar esfuerzo, les indica que poseen *baja habilidad* y por lo tanto está presente una **amenaza** a su **autoestima**, lo que engendra **ansiedad**, y si aparece un juicio negativo, incrementa la **depresión** y el sentido de **vergüenza**, además adoptan una postura **defensiva, autoprotectora**, devaluando la tarea, expresando **aburrimiento** y **desdén** por la misma

Por su parte, los niños con metas de aprendizaje ven los *errores* como una señal de que la tarea requiere **más esfuerzo** e **ingenio** para perfeccionarla; lo anterior crea la oportunidad de obtener **satisfacción** al perfeccionar la tarea provocando mayor **afecto positivo**. Además, la creencia continua de que el éxito puede ocurrir a través del esfuerzo, origina **determinación**.

La **recompensa afectiva**, de las personas con **metas de aprendizaje** es el **placer** y el **orgullo**, ambos obtenidos del perfeccionamiento de sus habilidades; finalmente para

dichas personas el aburrimiento y la decepción viene cuando obtienen éxito con poco esfuerzo.

Es así como los autores señalan la influencia de la afectividad; los puntos centrales son: miedo al error y considerar negativamente al esfuerzo, verlo como indicador de falta de habilidad en lugar de estrategia para desarrollarla o mejorarla. Estos dos puntos es lo que propicia la inactividad y el descontrol emocional. Al haber inactividad no se puede construir el conocimiento, es decir, no se da el aprendizaje significativo, tal vez se dé el repetitivo o el reproductivo.

En lo que respecta al área conductual encontraron que cuando se tienen metas de ejecución la tarea ideal sería aquella que maximizara los juicios positivos y orgullo en la habilidad, lo que minimizaría la **ansiedad y la vergüenza**. Para las personas con metas de aprendizaje la tarea ideal es la que engrandece su habilidad así como el orgullo y el placer al saber que se perfeccionan.

Dweck y Leggett (1988), dentro de su estudio, señalan cinco factores cognitivos y afectivos tanto para las metas de ejecución como para los de metas de aprendizaje:

A) Ejecución

- 1.- Menor creencia en la eficacia del esfuerzo, asociándolo a menor habilidad.
- 2.- Huída defensiva del esfuerzo ya que éste confirma el juicio de menor habilidad, lo que crea un conflicto entre los requerimientos de la tarea y la meta.
- 3.- Atención dividida entre la meta (preocupación por el resultado) y la tarea (formulación de estrategia y ejecución).
- 4.- Los afectos negativos pueden interferir con la concentración.
- 5.- Pocas recompensas intrínsecas para mantener el esfuerzo.

B) Aprendizaje

- 1.- Creencia continua en la eficacia del esfuerzo.
- 2.- No requieren de defensas

- 3.- Intensifican su atención a la tarea que directamente sirve a la meta
- 4.- Afectos canalizados a la tarea.
- 5.- Recompensas intrínsecas continuas al aceptar retos (los cuales requieren de esfuerzo)

Es importante señalar que **la ansiedad** que ocasiona una **falla** o error puede dividir la atención, inspirar deseos de fuga, e ***interferir con la concentración y con la actividad.***

Otro punto importante de este estudio fue el de las *creencias implícitas*, pues, predicen que si los individuos se orientan hacia el desarrollo de su habilidad o a probar lo adecuado de su habilidad, dichas creencias podrían ser la raíz de los patrones de adaptación o no adaptación. Es claro que si un alumno desea desarrollar su habilidad será más activo que aquél que sólo quiere probarla.

Un hallazgo relevante fue que los niños con bajo nivel sociométrico tienen más probabilidades de formular metas de evitación, es decir, evitan los resultados negativos. Porque se debe recordar que el ambiente social y familiar ejercen influencia en el alumno.

Igualmente, se encontró relación entre las metas de los niños y sus **interacciones sociales**. De tal manera que aquellos que creen que su bondad y moral es fija tratan de mostrarlo; los que creen que esas características son maleables desarrollan y ejercitan la calidad.

En la tabla 1 se puede comparar las características de las respuestas adaptativas y desadaptativas que manejan Dweck y Leggett.

Dichos autores sugieren investigar variables externas como, por ejemplo: características de otra gente, lugares y cosas que pueden influir en sus metas.

Finalmente, este estudio muestra las causas y los comportamientos de los niños con metas de ejecución, que son los que, frecuentemente, presentan dificultades de aprendizaje; además de que toma en cuenta las emociones en el proceso de resolver tareas.

A lo largo del estudio queda claro que un alumno que teme al error, no tolera la frustración, siente amenazada su autoestima, no tiene apoyo social y su conocimiento previo sea mínimo, no tendrá curiosidad, no querrá experimentar y mucho menos resolver problemas, más bien se inclinará a un aprendizaje repetitivo o reproductivo en el que evalúe las habilidades ya dominadas y su imagen esté a salvo de las críticas y/o burlas; estos alumnos son los que comúnmente presentan dificultades de aprendizaje.

Respuestas Adaptativas	Respuestas Desadaptativas
Evitación y deterioro de ejecución de la tarea	Descubrimiento.
Creencia de falta de aptitud	Coordinan ejecución con habilidad
Creencia de deficiencia en inteligencia, memoria y habilidad.	Auto instrucciones y Automonitoreo
Aversión y rechazo a la tarea	Afectos positivos a la tarea
Aburrimiento, ansiedad, depresión, vergüenza, defensivos y autoprotectores.	Placer y orgullo
Alteración de reglas	Esfuerzo es igual a éxito.
Cambio de tarea	Retos
Fanfarronería	Menor vulnerabilidad
Pocos ensayos erróneos	Error como más esfuerzo para mejorar
Esfuerzo en relación inversa a la habilidad	Esfuerzo como estrategia ante el fracaso
Miden habilidades	Adquirir habilidad
Sentimiento de amenaza de autoestima	Sentimiento de satisfacción

Tabla 1 Características adaptativas y desadaptativas señaladas por Dweck y Leggett

Un estudio relacionado a las **habilidades sociales** relacionadas a niños de nivel pre escolar con riesgo de desarrollar dificultades de aprendizaje fue el de Tur- Kaspá, H. (2004) de la Universidad de Israel; argumenta que los niños con dificultades de aprendizaje de diferentes edades reportan altos niveles de **soledad** y **menor cohesión**,

ambos relacionados a la **frustración** de no poseer un grupo de buenos amigos, de no pertenecer a un grupo y la dificultad de estar solo.

Uno de sus objetivos fue examinar la relación entre las habilidades de procesamiento de información y su percepción subjetiva de su vida social. En esta investigación participaron cuarenta niños, entre cinco y seis años de edad con probabilidad de desarrollar dificultades de aprendizaje. Utilizó la prueba de habilidades de procesamiento de información- social de Dodge, Tur Kaspas y Bryan que incluye viñetas acerca de dilemas sociales que los niños confrontan. Así mismo, empleó el Cuestionario de Soledad e Insatisfacción Social, el cual contiene 24 ítems presentados según la escala de Likert; igualmente, la Escala de Sentido de Cohesión Infantil, consistente en 19 ítems tipo Likert.

El hallazgo más importante fue que las **niñas** con probabilidad de desarrollar dificultades de aprendizaje, resultaron bajas en decisión de respuesta y ejecución; dan soluciones altamente **agresivas** lo que sugiere que existe un alto riesgo de un desajuste a nivel social.

De igual manera, las niñas con probabilidad de desarrollar dificultades de aprendizaje eligieron soluciones más incompetentes.

Un dato que interesante fue el de las **experiencias pasadas** de los niños ya que muestran cómo el niño codifica e interpreta claves del **ambiente social**. Aunque estas influencias promoverían el entendimiento social, limitarían la percepción de la situación. Esto es, un niño con una historia de fallas podría mostrar una interpretación influenciada de la situación. Por tanto, los niños con dificultades de aprendizaje no desarrollarían las mismas expectativas de la situación social y enfrentarían tareas sociales con diferentes metas y/o motivaciones que los niños sin dificultades de aprendizaje.

Lo anterior coincide con Santuiste y Beltrán, Defior, Dockrell y Mcshane, y Mata.

Continuando con Tur- Kaspá ,(2004), menciona que otros factores, posiblemente, estén presentes como el **ambiente familiar, social y emocional**; los cuales realzarían las percepciones de los niños en cuanto sus sentimientos sociales y emociones.

Finalmente, los niños que mostraron menor habilidad de procesamiento, fueron estimados, por sus maestros como niños con problemas de conducta.

La autora menciona que, en su estudio, los niños con dificultades de aprendizaje poseen pocas habilidades sociales y son menos, socialmente, competentes.

El estudio de Tur- Kaspá evidencia la parte socio-emocional de los niños que son posibles candidatos para desarrollar dificultades de aprendizaje. Se comprueba que la interacción alumno-alumno, señalada por el constructivismo , es fundamental, para el aprendizaje y más aún, para la construcción de una persona como tal. Un niño con dificultades de aprendizaje, generalmente es rechazado por sus compañeros lo cual afecta en todo su desarrollo, pues se reduce la interacción con quienes le podrían ayudar con sus mismas dificultades.

Por lo tanto las relaciones sociales son importantes como lo muestra el estudio de Al- Yagon y Mikulincer (2004), de la Universidad de Israel, quienes realizaron una investigación sobre los patrones de relaciones cercanas y ajuste académico y socio-emocional en niños de edad escolar con dificultades de aprendizaje. Los autores argumentan que más allá de las dificultades académicas y cognitivas los niños muestran variedad de *dificultades sociales y emocionales*, menor sentimiento de cohesión y altos niveles de **depresión y ansiedad**.

El objetivo del estudio fue examinar el papel de estilo de **apego**¹ como factor de riesgo como explicación del sentimiento de **soledad**, del sentimiento de **cohesión** y rendimiento académico en niños con dificultades de aprendizaje; así mismo, se examinó la

¹ Los autores tomaron la teoría de apego y adaptación social de Bowlby, la cual es brevemente expuesta en el Anexo 1

diferencia de género, igualmente, se examinó las percepciones de los niños acerca de su propio patrón de relaciones cercanas hacia otros así como su evaluación de su propia adaptación social y emocional.

La adaptación social y emocional se consideró con base en un autoreporte, de los niños, sobre los sentimientos de soledad y cohesión; el rendimiento académico, se basó en el reporte del profesor de los niños; finalmente se pidió otro autoreporte del estilo de apego en relaciones cercanas.

El estudio participaron 196 niños, 98 con dificultades de aprendizaje, y 98 sin ellas.: entre 8 y 11 años de edad; 60 del tercer grado, 73 del cuarto y 63 del quinto.

Utilizaron el Cuestionario de Soledad e Insatisfacción Social, la Escala Infantil de Sentimiento de Cohesión, la Escala de Estilo de Apego y la Evaluación del Rendimiento Académico por parte del profesor.

Los resultados mostraron que los niños con dificultades de aprendizaje presentan **menor seguridad, mayor evitación y ansiedad** en sus relaciones cercanas. Así mismo, dichos niños, obtuvieron puntuaciones más altas en el sentimiento de **soledad** y las más bajas en el sentido de **cohesión** y rendimiento académico.

Sin embargo, los patrones de relaciones cercanas, de los niños con dificultades de aprendizaje, no juegan un papel importante en la explicación del rendimiento académico. Pero el estilo de apego, basado en la seguridad, es un amortiguador de problemas en la adaptación y rendimiento social y emocional, no se encontraron diferencias de género.

Un dato importante fue que encontraron un subgrupo (13 %) de niños con dificultades de aprendizaje que obtuvo puntuación alta en sentido de cohesión y baja puntuación en sentimiento de soledad. De ahí que, los autores enfatizan que el estilo de apego seguro es un factor importante pero insuficiente en la determinación de su fuerza (moral).

En donde hubo correlación fue en las medidas de apego y las medidas socio-emocionales; así, el sentimiento de soledad puede indicar dificultades en el establecimiento de patrones seguros de apego.

Finalmente, sus resultados sugieren que los niños con **dificultades de aprendizaje** tienden a formar **relaciones menos seguras** lo que desemboca en problemas de adaptación social y emocional.

La contribución teórica mas importante de este estudio es la validación de la teoría del apego como explicación del desajuste socioemocional en niños con problemas de aprendizaje.

Las implicaciones practicas se enfocan a la posible implementación de la teoría del apego para el desarrollo de intervenciones efectivas en niños con problemas de aprendizaje. Dicha intervención podría consistir en prontas intervenciones con madres de niños con retraso en el desarrollo quienes tienen alto riesgo de enfrentar dificultades de aprendizaje; por ejemplo, la intervención se puede centrar en mejorar la calidad de la relación padre-hijo, lo que puede facilitar la formación de estilos seguros de apego en estos niños. Los autores sugieren que se investiguen los patrones de apego de las figura intra familiares y extra familiares.

Se comprueba, nuevamente, la importancia de las relaciones sociales así como del sentimiento de pertenencia a un grupo, esto es, los otros significativos para el niño; igualmente las dificultades de aprendizaje se unen a las emocionales, pues ya se había señalado que una de las características de los alumnos con dificultades de aprendizaje es la de presentar sentimiento negativos, no solo a al aprendizaje sino en todas las dimensiones de su vida, en este caso la social que es en donde un elemento fundamental en la educación cosntructivista.

Un estudio más acerca del funcionamiento social y emocional de los niños con dificultades de aprendizaje, enfatizando el lugar donde reciben el apoyo, es el de Wiener, J y Tardif, C.Y. (2004) de la Universidad de Toronto; quienes señalan que se ha cuestionado lo apropiado de la educación de los niños con dificultades de aprendizaje, en lugares separados de su salón de clases.

En el primer tipo de estudio que realizaron compararon el funcionamiento social y emocional de niños con y sin dificultades de aprendizaje en uno o varios tipos de lugares de inclusión. En el segundo tipo de estudio compararon el mismo tipo de funcionamientos pero solamente en estudiantes con dificultades de aprendizaje en dos o más lugares de donde recibieron apoyo.

En este estudio participaron 117 niños con dificultades de aprendizaje; la edad promedio fue de 11 años; emplearon la Escala de Reporte Sociométrico, Entrevista y Cuestionario de Amistad, Cuestionario Revisado de Calidad de Amistad, Escala de Soledad e Insatisfacción Social, Perfil de Auto percepción para estudiantes con Dificultades de Aprendizaje y la Escala de Reporte de Habilidades Sociales.

Los resultados muestran que los niños con dificultades de aprendizaje tuvieron **menos amigos**, menor **calidad de amistad**, menor **aceptación social**, menor **autoconcepto académico**, **habilidades sociales pobres**, más *altos* niveles de **soledad**, **depresión** y **problemas de conducta**, que los niños sin dificultades de aprendizaje.

Hubo pocas diferencias en estas variables como función del lugar donde los niños reciben apoyo, es decir, los problemas sociales y emocionales que experimentan los niños con dificultades de aprendizaje, no está asociado al lugar.

Las diferencias son sutiles: los niños que recibieron apoyo dentro de clases fueron mejor aceptados por sus compañeros, tuvieron más altas auto percepciones en su competencia de matemáticas y menores problemas de conducta que los niños que recibieron apoyo en un salón aparte. Los niños que estuvieron incluidos en su salón de

clases reportaron que sus amigos fueron mejores compañías, se sintieron menos solos y su conducta fue menos problemática que los niños en salones de educación especial.

Los autores concluyen que los niños con dificultades de aprendizaje pueden ser incluidos en su salón de clases si los maestros modifican su enfoque educativo para conocer las necesidades de estos niños y así ayudar a la aceptación de estos niños por parte de sus compañeros. Así mismo, los niños con necesidades especiales en salones con maestros que los apoyen tienen un alto autoconcepto y son mejor aceptados por sus compañeros.

Lo anterior, concuerda con el pensamiento de los niños con dificultades de aprendizaje, acerca de que se sienten **segregados del grupo**, por su misma dificultad y más aun cuando reciben apoyo en un salón diferente al cual no asisten sus compañeros.

Cabe mencionar que el tener un amigo es muy importante para los niños porque sin un amigo se sienten **solos en multitud** donde todos los demás niños muestran tener amigos. El tener un amigo incluye, sentarse juntos a tomar el refrigerio, jugar juntos en el recreo y ayudarse con la tarea. Para los niños de la edad de 11 años este tipo de compañerismo es, frecuentemente la esencia de la amistad.

Por último, los autores comentan que los niños con problemas de aprendizaje quienes permanecen en el salón de clases sin apoyo tienen el **peor resultado social y emocional**.

Este estudio también concuerda con el constructivismo, pues éste enfatiza que la construcción del aprendizaje significativo pide que la actividad sea interpersonal y se inserte en el contexto de la interacción, profesor – alumno y alumno-alumno; además el profesor debe propiciar los instrumentos para que el alumno construya el conocimiento a partir de su saber previo, sin olvidar su potencial. Es por ello que el apoyo a un alumno con dificultades de aprendizaje no debe ser fuera del aula sino dentro de ella y con sus compañeros de clase.

Cabe reiterar que el lugar no es el factor central de las dificultades de aprendizaje pero al igual que la afectividad, una vez presente la dificultad, ésta se puede complicar según el lugar donde se dé el apoyo.

Finalmente, los autores no dejan de lado las emociones, sobre todo en el sentido social, lo que sigue demostrando que la afectividad y las dificultades de aprendizaje están relacionadas, de tal manera que si no se pone atención en la afectividad, ésta interfiere en la construcción del conocimiento.

Otro comentario hecho a una investigación sobre resistencia emocional en niños con dificultades de aprendizaje, es el de Margalit (2004), de la universidad de Israel.

Dentro de este comentario se explica que la **resistencia emocional** se refiere a los *procesos dinámicos* que envuelven las interacciones de los procesos de riesgo y protección de un individuo, tanto internos como externos, que actúan para modificar los efectos adversos de los eventos de la vida. Las dos principales características de la resistencia emocional son: la exposición a **amenazas o a la adversidad**, y las **variaciones individuales en la respuesta** a dicha amenaza o adversidad.

La autora comenta, acerca de los pasos del proceso cognitivo – social, que los estudiantes con dificultades de aprendizaje demostraron su deficiencia en la calidad de soluciones autogeneradas para resolver situaciones sociales.

En cuanto al apego en la escuela primaria, señala que los niños con dificultades de aprendizaje evaluaron sus patrones de **relaciones** cercanas como **poco seguras**, reportaron altos niveles de **evitación y ansiedad**, además de un alto sentimiento de **soledad** y menor sentimiento de **cohesión**.

Finalmente, en los aspectos ecológicos, comenta que los niños con dificultades de aprendizaje que recibieron ayuda dentro del salón de clases reportaron funcionamiento positivo social y emocional, además de que su popularidad aumentó, tuvieron más altas

autopercepciones de competencia académica y menos problemas de conducta que los alumnos que asistían a un salón especial para recibir ayuda; los niños que recibieron ayuda en su salón de clases tuvieron relaciones sociales más satisfactorias con sus amigos y se sintieron menos solos.

Por lo anterior, la autora concluye que aquellos maestros quienes tienen niños con dificultades de aprendizaje en su salón, quien consulta con un educador especial, y quien recibe al maestro de educación especial en su salón de clase da un apoyo especial a sus estudiantes.

En cuanto al **esfuerzo**, los estudiantes con dificultades de aprendizaje demostraron **decremento** en tareas que implicaban lucha y **frustración**; además comenta que existe una **relación cíclica** entre las autopercepciones de los estudiantes, lo que se considera un factor interno, y los juicios de los maestros, que son los factores externos.

De nueva cuenta, se tiene que los alumnos con dificultades de aprendizaje consideran sus relaciones como poco seguras, presentan ansiedad, se sienten solos sin pertenecer a un grupo; estas dificultades afectivas mejoran cuando se les proporciona apoyo dentro de su mismo salón de clases, lo que hace resaltar la importancia de las interacciones, señaladas por el constructivismo, con los compañeros y con su profesor.

Igualmente, la autora hace notar que un alumno con dificultades de aprendizaje muestra poca tolerancia a la frustración un decremento en su actividad; esto último es muy importante pues de no atenderse, el aprendizaje de dicho alumno, además de difícil tiende a ser repetitivo o reproductivo.

En Latinoamérica, autores cubanos como Colunga, , Álvarez, y García, (2003) confirman lo anteriormente expuesto en cuanto a que los alumnos con **peor rendimiento** académico tienen una **pobre confianza en sí mismos** como resultado de éste y de una **débil motivación** para conseguir metas que exijan una planificación previa y una regulación de la actividad intelectual.

Estas actitudes agudizan los problemas de rendimiento escolar lo que contribuye a reforzar la **baja autoestima**, la falta de compromiso y la apatía por las actividades docentes. Todo ello es característico de un **desorden afectivo**.

Los escolares que estudiaron los autores fueron 35, valorados por sus maestros como niños con dificultades de aprendizaje. Aplicaron la Escala Tennessee de Autoconcepto, y una modificación de la autoescala de Dembo-Rubinstein.

Encontraron que los alumnos se conocían insuficientemente y se aceptaban poco, particularmente porque no aprendían bien y por la incertidumbre que experimentaban respecto a su vida futura; así mismo, encontraron que su **autoestima** estaba **disminuida**, especialmente en el **área académica**, es decir, también lo estaba en las áreas personal, **social y física**.

La propuesta de los autores es que se elaboren programas dirigidos a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Estos programas consideran a la educación como guía y conductora en el desarrollo de la personalidad infantil; así mismo, no aislar a los alumnos sino integrarlo dando un apoyo personalizado, no perder de vista que lo afectivo y lo cognitivo son insolubles en la formación de la personalidad infantil.

El programa se enfocaría en la mejoría del autoconocimiento, autoaceptación y autoconfianza por medio de talleres vivenciales y dramatizaciones, en los cuales se incluiría a la familia del niño.

Concluyen que el incremento de autoestima amplía las reservas del desarrollo intelectual infantil.

En la tabla 2 se hace un breve resumen de las características de los niños con dificultades de aprendizaje que mencionan los autores que realizaron estudios con dichos niños.

La investigación realizada por los autores cubanos reitera lo que se ha hecho en países anglosajones: los alumnos con dificultades de aprendizaje presentan pobre confianza en sí mismos así como una débil motivación, baja autoestima en todas las áreas, falta de compromiso y poca aceptación de sí mismos debido a que no aprenden bien, según lo dijeron sus profesores.

Así, se tiene que las dificultades de aprendizaje repercuten en el área social de los alumnos, tanto que su aceptación disminuye, no se comprometen a nada por la creencia de que no poseen habilidades y lo que es más triste y grave: creen que no pueden hacer nada por adquirir y dominar esas habilidades, a partir de las que ya poseen como lo señala el constructivismo.

TUR-KASPA	AL-YAGON Y MIKULINCER	WIENER Y TARDIF
Soledad, frustración	Depresión, ansiedad, inseguridad	Depresión soledad
Menor cohesión	Menor cohesión	Pocos amigos
Desajuste social	Dificultades sociales	Baja aceptación social
Ambiente familiar y social	Dificultades emocionales	Pobre autoconcepto
Problemas de conducta	Evitación	Problemas de conducta
Menor habilidad social	Dificultades de adaptación	Menor habilidad social
Menor competencia social		Baja calidad de amistad

MAGALIT	COLUNGA, ALVAREZ Y GARCIA
Deficiencia en soluciones autogeneradas	Falta de compromiso
Inseguridad, ansiedad	Pobre confianza
Soledad	Apatía
Menor cohesión	Baja autoestima
Menor esfuerzo	Débil motivación

Tabla 2 Características de los niños con dificultades de aprendizaje.

En México, específicamente en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, se han realizado tesis que abarcan desde la influencia de la autoestima materna en el desarrollo del preescolar; apoyo social para el alivio de estrés, ansiedad, enojo y autoconfusión en niños de nivel primaria; afectividad y fracaso escolar; influencia del nivel de autoestima ; influencia del estado emocional de alumnos de secundaria; relación de autoestima y

aprovechamiento escolar en adolescentes; bajo rendimiento y factores personales en estudiantes universitarios, así como, repercusiones del divorcio de los padres en el rendimiento escolar de los hijos que cursan el nivel superior. (Moreno, 2003; Pérez, 2003; Sánchez, 2003; Contreras, 2003; Rosales, 2003; Sánchez, 2004; Trujillo, 2004, y Díaz, 2005).

En todos los estudios arriba expuestos dos factores son constantes: afectividad y cognición. Un dato muy interesante e importante es el de la edad, pues, se estudian desde niños de preescolar hasta estudiantes universitarios a los que les afecta una situación emocional particular relacionada con su familia.

Como se ha podido apreciar, los autores modernos, así como los investigadores arriba expuestos, coinciden con los constructivistas, en varios aspectos.

Primeramente, toman en cuenta características afectivo-motivacionales, lo que nos demuestra que consideran que los factores afectivos entran en juego en la construcción de la persona y de su conocimiento, tal y como lo señala Carretero (1997).

Así mismo, a lo largo de los estudios presentados, se puede apreciar que contienen elementos de las teorías de Piaget, Vygotski y Ausubel.

Santuiste y Beltrán (2000) coinciden con el enfoque piagetiano, en el momento de señalar los déficits de los niños con dificultades de aprendizaje; específicamente, en el *locus de control*, pues la causa puede encontrarse **dentro del propio individuo**, como lo es el esfuerzo. Otra dimensión que se relaciona al individuo es la *controlabilidad*, pues si considera que **él mismo puede controlar** las causas el resultado será una motivación de aprendizaje. Además, las *reglas de causalidad*, éstas como antecedente causal, pues es entre los 7 y los 12 años en que los **sentimientos morales se transforman en reglas**, en el caso de que no haya algún retraso en el paso del individuo por las etapas anteriores.

Continuando con los déficits, señalados por los autores arriba mencionados, se pueden encontrar los antecedentes causales; dentro de éstos se mencionan la información específica y la motivación. En la primera se observan los resultados y se comparan con los de otros; igualmente en la motivación, se busca una imagen positiva. En ambos antecedentes causales, los otros juegan un papel importantísimo como lo señala la postura vygotskiana, pues en el primero, a través de los resultados que los otros obtuvieron el individuo **observará y comparará** sus resultados formándose una idea de su aprendizaje. En la motivación, el individuo busca una imagen positiva, a la cual contribuyen los otros.

Otro déficit que presentan los individuos con dificultades de aprendizaje y que recuerda a Vygotski, es el autoconcepto, pues un **proceso** en el que participan la propia experiencia y los otros significativos.

Además, Santuiste y Beltrán consideran a la motivación como un proceso, al igual que la regulación del comportamiento, ligada al autoesquema; obviamente, el aprendizaje también lo consideran un proceso. Así pues, el autoconcepto junto con el tipo de motivación influye en la **autorregulación afectiva** y ésta en el rendimiento académico, lo que también coincide con Mata (1999).

Otro punto en el que coinciden los autores modernos con Vygotski es en habla emocional; Dweck y Legget (1988) reportaron que los niños, que participaron en su estudio, al presentarse dificultades en la tarea que se encontraban realizando comenzaban a hablar de posesión de riqueza, es decir, sus verbalizaciones no se relacionaban con la tarea. Vygotski mencionó que al aumentar la dificultad de la tarea, el habla emocional incrementa.

En los últimos estudios revisados en el presente capítulo, se mencionan emociones específicas que experimentan los niños con dificultades de aprendizaje: soledad, tristeza, depresión y ansiedad, aunadas a la baja autoestima; ésta última, según Ausubel, se presenta cuando la autoestima se ve amenazada. De hecho, el autor considera que un nivel elevado de ansiedad provoca desorganización y, por lo tanto, se complica la solución de problemas.

Es claro que las dificultades de aprendizaje están relacionadas a la baja autoestima, lo que tiene por consecuencia dificultades emocionales y que influyen negativamente en el área social, la cual tampoco debe descuidarse al tratar con las dificultades de aprendizaje.

De este modo, en el presente capítulo, se trató la definición de dificultades de aprendizaje, la cual está ligada con su historia, que es dividida en tres etapas y que sus conceptos, técnicas y profesionales cambiaron, de ser predominantemente médico a un enfoque interdisciplinario. Así mismo, se revisaron las características afectivo motivacionales de los niños con dificultades de aprendizaje, dentro de las cuales se encuentran la atribución causal, el autoconcepto y la orientación motivacional. Una vez expuesta esta teoría, que concuerda con el constructivismo, se exponen artículos de investigaciones realizadas en el extranjero así como investigaciones de tesis en México en los cuales se dejan ver elementos constructivistas como la actividad del alumno, el papel del profesor, las interacciones sociales así como la importancia de la afectividad para que se pueda lograr la construcción del conocimiento e incluso la construcción del mismo alumno.

Las investigaciones expuestas han girado en torno a las dificultades de aprendizaje y su relación con el área afectiva y social, buscando el sentir de los alumnos con las mencionadas dificultades. Desde luego que toda investigación relacionada a la afectividad no resulta fácil debido a su naturaleza subjetiva; sin embargo no se puede seguir ignorándola pues, como se ha expuesto, complica la situación de las dificultades de aprendizaje, tanto que si no es encauzado el temor al error el alumno llega a creer que su esfuerzo es inútil y que es la suerte, la facilidad de la tarea, los profesores o los compañeros los causantes de sus éxitos o fracasos.

Por lo anterior es preciso continuar la investigación de la relación de la afectividad con las dificultades de aprendizaje retomando el marco constructivista, debido a que considera que el sujeto mismo es una construcción por lo que es viable concebir la idea de que la afectividad también se construye, por lo que surgen interrogantes ¿cuáles son los procesos que intervienen en la construcción de la afectividad?, ¿son similares a los del

desarrollo cognitivo?, ¿se podría considerar situaciones afectivas previas que cooperen para el control de situaciones nuevas o inesperadas?, ¿la actividad también es afectiva?, ¿qué papel juegan las interacciones sociales en la construcción de la afectividad?. ¿se podría desarrollar una educación constructivista de la afectividad la cual implicaría experimentación y resolución de problemas?, ¿se consideraría un error, a nivel afectivo como base de aprendizaje?, ¿qué alcances tendría para el mismo sujeto, considerarlo como base de aprendizaje?, las relaciones cercanas, de apoyo, acompañamiento, de cooperación y simetría ¿ayudan también a la construcción de la afectividad?, ¿quiénes son los responsables de educar la afectividad?, ¿se puede propiciar la construcción de la afectividad?, ¿se podría hablar de una potencialidad para construir la afectividad?, finalmente ¿la afectividad es susceptible de educación?, finalmente ¿sería funcional la educación constructivista de la afectividad?.

Tal vez, la afectividad no se pueda estudiar sólo con escalas y cuestionarios; sería interesante hacerlo con métodos de índole cualitativa, pues el ser humano tiene aspectos no tangibles que son parte de él.

Por último, las dificultades de aprendizaje, el bajo rendimiento escolar y el fracaso escolar, son atendidos, fuera o dentro del salón de clases por pedagogos, profesores y psicólogos educativos; pero las dificultades emocionales que, según lo expuesto anteriormente, complican la solución de las dificultades de aprendizaje, le corresponden al psicólogo, para ello es necesario prevenir e intervenir.

Capítulo 4

PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

Una vez que se conoce la relación entre aprendizaje y afectividad, de que ésta influye en aquél, y que un problema de aprendizaje se complica por cuestiones relacionadas a la afectividad, es necesario prevenir la influencia no favorable de ésta sobre el aprendizaje.

La prevención se dirigiría a dos poblaciones específicas: padres y maestros. Al tratarse de prevención, los esfuerzos deben dirigirse a las personas que estarán a cargo de recién nacidos, idealmente.

Es por ello que, en el presente capítulo se abordará la manera en que se puede prevenir e intervenir en las dificultades de aprendizaje, tanto grupal como individualmente.

4.1.1 Prevención grupal

a) Padres

Esta población abarcaría: mujeres embarazadas, madres con hijos menores de cuatro años¹, tutores o personas que estén al cuidado de los bebés.

La población a la que se dirigiría, principalmente, la prevención sería a las mujeres embarazadas, debido a que se les podría informar acerca del desarrollo afectivo del bebé e incluso orientarlas en su propia autoestima, pues ellas formarían parte importante del ambiente donde crecerá el niño.

¹ Se toma como límite esta edad porque según Piaget, es durante la primera infancia cuando se elabora un universo exterior, superando el egocentrismo primitivo; supra, capítulo 2

La manera de realizar la intervención con esta población, sería por medio de pláticas, conferencia o talleres, los cuales contendrían los siguientes temas: desarrollo emocional, aprendizaje, autoestima y motivación.

El lugar donde se realizarían las plática, conferencias y talleres sería en un espacio indicado por la clínica en la que se atienden las mujeres embarazadas, o llevan a los niños al pediatra.

La propaganda se haría por medio de carteles colocados en las paredes de la misma clínica; de igual manera, se elaborarían volantes con los datos referentes a las pláticas, contenidos, importancia, fecha de inicio y lugar.

b) Profesores

Para las personas que se encuentran estudiando las siguientes carreras técnicas Auxiliar Educativo, Puericultura y Asistente Educativo, se enfatizaría la importancia de la relación existente entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional; el énfasis se daría por medio de cursos que expliquen la importancia de dicha relación. Estos cursos, no serían extras, sino dentro de su plan de estudios.

Para las personas que laboran en gymborees se les invitaría a cursos sobre la relación del desarrollo cognitivo y emocional, para que transmitieran esa importancia a las mamás de los bebés que asisten al gimnasio de bebés.

Para los profesionistas de la educación que trabajan en Guarderías, Estancias Infantiles, Jardines de Niños y profesores que imparten clases en primer año de la educación primaria, se les invitaría a pláticas, talleres y conferencias sobre la relación del aprendizaje y afectividad, la motivación, el establecimiento de metas y autoestima en el aula, así como el papel motivador del profesor. El lugar de reunión sería un aula de la institución en donde se ofrezcan las pláticas.

Un ejemplo de la importancia del aprendizaje entre los 4 y los 6 años, es el que da un artículo publicado por Fresquet, y Porcar, (2004) quienes se centraron en las matemáticas en el nivel inicial. Los autores señalan que aceptar la matemática en dicho nivel significa introducir, “con la fuerza de la vivencia emocional que caracteriza esos primeros aprendizajes” (Fresquet y Pocar, 2004, p. 71), un llamado a cuidar la preservación de lo que es cotidiano en los niños, constituyendo una forma lúdica y social de aprender matemática, alejándola de cualquier método que genere miedo e inseguridad.

Las imágenes relacionadas con el aprendizaje de la matemática casi siempre guardan referencias de dolor, profesores temidos y alumnos temerosos; sin embargo, es difícil creer que alguien se pueda equivocar al resolver un problema de dividir o multiplicar si se trata de distribuir un chocolate.

Fresquet, y Porcar, (2004), insisten en que cuerpo, alma, espíritu, inteligencia y contexto actúan interrelacionándose, por eso es necesario abordar una educación en el saber, el hacer y el ser. Así, al introducir la matemática en la educación pre-escolar preserva la naturalidad de su presencia en todo lo que nos rodea; la invita al mundo de la magia, la fantasía y los sentimientos. Finalmente, los autores aclaran que separar lo cognitivo de lo afectivo y procedimental es una ficción.

c) Masivo

Se repartirían folletos y trípticos con información, preferentemente gráfica, dirigida a todo público, en los cuales se ilustraría la importancia del autoestima y su repercusión en el aprendizaje de los seres humanos, en especial de los niños.

d) Alumnos

Se realizaría con niños que asisten a guarderías, estancias infantiles, jardines de niños y hasta alumnos de primer grado de primaria, por las razones anteriormente

expuestas. Por medio de juegos se les enseñaría que lo importante es aprender, que el esfuerzo es un medio para llegar a la meta, además de fomentar el desarrollo de habilidades sociales que los hagan personas seguras de sí mismas, capaces de resolver situaciones sociales, cognitivas y afectivas de la mejor manera.

Desde luego que para la realización de los juegos se necesitan adultos, ya sean los padres o sean las personas que están al cuidado de los niños (parientes, niñeras, puericulturistas, educadoras, etc.)

Cabe señalar que el tipo de prevención que se propone no se realizaría de manera individual, a no ser que los padres, o algún adulto a cargo de un niño, soliciten apoyo psicológico para su hijo menor de seis años. Si se diera el caso, se les manejarían los mismos temas de los talleres y conferencias, además de que se les guiaría en los juegos y tareas a realizar con el niño.

4.2 Intervención

La intervención se realiza cuando inician las dificultades de aprendizaje, cuando ya están presentes y cuando los niños han reprobado un grado, especialmente en varias ocasiones, lo que probablemente ya haya influido en su autoestima.

4.2.1 Intervención Grupal

a) Padres

La población preferente sería la que esté al cuidado de niños con dificultades de aprendizaje: padres, parientes, vecinos, niñeras, tutores, etc.

Se les darían pláticas, conferencias y talleres acerca de técnicas de convivencia con un niño que presenta dificultades de aprendizaje para que su actitud hacia él sea de apoyo y

motivación; además se darían temas relacionados a la edad de sus hijos, desarrollo emocional, desarrollo cognitivo, relación padre-hijo, establecimiento de metas y otros, incluso propuestos por los mismos padres.

El lugar en donde se realizarían las actividades serían las aulas de las diferentes escuelas donde haya niños con dificultades de aprendizaje. Así mismo, la propuesta sería ofrecida en lugares que tengan servicio de apoyo a tareas: club de tareas, casas de cultura, centros integrales, etc.

Se les invitaría a participar en las actividades, por medio de carteles pegados fuera de los diferentes lugares; igualmente, se aprovecharían las reuniones de padres de familia con motivo de firmar la boleta de sus hijos para invitarlos; finalmente, por medio de una invitación directa a los padres de niños con dificultades de aprendizaje detectados por su profesora.

b) Profesores

No cabe duda de que los profesores son un factor motivacional, pues tienen una fuerza especial sobre los alumnos que los satisface o los frustra; por lo que es importante conocer como motivar la clase y el estudio.

Dirigida a los profesores de todos los niveles, puesto que las dificultades de aprendizaje no sólo son propias de los alumnos que cursan pre escolar, primaria o secundaria.

Según González (2003), cada clase se apoya en las clases anteriores y repercute sobre las futuras; por lo que es importante conocer las necesidades de los alumnos para poder satisfacerlas en el aula. Una de esas necesidades es la de afecto, así como las cognitivas (curiosidad por lo nuevo y desconocido), las necesidades de diversión y actividad; en los adolescentes, la necesidad de independencia y valoración positiva.

Conociendo las necesidades anteriormente mencionadas, motivar la clase es lograr que los alumnos descubran en ella la posibilidad de satisfacerlas.

El autor enfatiza en el conocimiento de los alumnos por parte del profesor para crear satisfacción en sus alumnos y así poder sentar las bases para el desarrollo de la motivación y del interés hacia las clases. Además, los temas deben exponerse con emoción, interés y hacer preguntas que promuevan la actividad de los alumnos.

No se debe olvidar que una motivación hacia el estudio centrada en exámenes y calificaciones puede conducir a la pérdida de la motivación o en el mejor de los casos a una motivación puramente adaptativa que solo responde a los premios y a los castigos, sino que se debe fomentar la motivación autónoma

La motivación autónoma es la que surge como resultado de la combinación armónica de los exámenes y las notas con un método que despierte los intereses de los estudiantes y una actitud activa y creadora en ellos (González, 2003).

Lo anterior es solo un punto a tratar con los profesores, pues, es importante, de acuerdo a lo expuesto en el capítulo anterior que el alumno con dificultades de aprendizaje permanezca dentro de su salón de clases recibiendo apoyo de su profesor; para lograrlo, se podría capacitar a los profesores para que apoyaran a sus alumnos que presentan dicha dificultad.

La capacitación se realizaría en las aulas de la escuela a la que pertenezcan los profesores; otras actividades serían las antes propuestas con los siguientes contenidos: importancia del profesor en el aula, relación maestro-alumno, motivación, establecimiento de metas, habilidades sociales en los alumnos (de acuerdo a su edad), respeto y miedo, emociones en los alumnos (de acuerdo a su edad).

c) Alumnos

Para los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, sería ideal que recibieran apoyo en su salón de clases; de no poder realizarlo, se propone un Club de Tareas abierto a todos los alumnos, en donde el profesor a cargo del club apoyara a todos los alumnos, así como éstos se apoyarían unos a otros.

Además se realizarían, igualmente, pláticas y talleres, en los que se tratarían temas como: establecimiento de metas, autoestima, control emocional, habilidades sociales, hábitos de estudio, técnicas de comprensión de lectura, etc.

Las actividades se realizarían en un aula de la escuela o en lugares donde se de el servicio de apoyo a tareas. La promoción sería por medio de carteles, volantes y por invitación a los grupos de salón en salón.

4.2.2 Individual

Esta categoría de intervención es el más solicitado y en ocasiones el único que recibe el alumno, en su mayoría niños de educación primaria y algunos de secundaria.

Por lo anterior, esta intervención se centrará solamente en el alumno.

No se debe olvidar que los factores motivacionales y afectivos son claves para comprender el nivel de compromiso del estudiante con el aprendizaje, pues parece que estos factores juegan un papel determinante en el modo en el que el alumno se implica en el aprendizaje.

a) Motivacional

Aprender requiere, por parte del alumno la interacción de dos condiciones; que sea cognitivamente capaz de enfrentarse óptimamente a las tareas de aprendizaje, y que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o hacia la resolución de las tareas.

Las variables motivacionales más importantes parecen ser las expectativas de logro futuro del alumno que se derivan de la causa percibida del logro pasado, su percepción de características del contexto escolar, sus intereses, metas, actitudes, percepción para la realización correcta de las tareas y , finalmente, sus emociones.

Por lo anterior es necesario que el alumno se sienta implicado en el aprendizaje, lo que sucede cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje.

Para lograr lo anterior es necesario que los alumnos se observen a sí mismos para conocer sus niveles de tal auto-monitoreo, para elaborar una estrategia de autodirección independiente y autorregulada.

Los alumnos necesitan tener creencias motivacionales positivas, así se facilitarán las practicas de las estrategias de autodirección.

Además se deben modificar las características motivacionales y afectivas; una manera de lograrlo es que mejoren sus competencias cognitivas. Para ello se puede utilizar una estrategia de aprendizaje que al ponerla en práctica identificará y memorizará dicha estrategia; ésta, una vez refinada, el alumno reconoce la utilidad e importancia de ser estratégicos y creen en el desarrollo de la autoeficacia. De tal manera que los alumnos aprenden a atribuir los éxitos y los fracasos en los resultados de sus aprendizajes al esfuerzo dedicado a utilizar estrategias mas que a la suerte y entienden que la competencia intelectual puede ser aumentada mediante la actividad autodirigida.

Es muy importante dicha atribución debido a que la creencia de los alumnos de que sus fracasos se deben a insuficientes habilidades conduce a un deterioro de su actuación en tareas difíciles. Cuando los niños ven sus fracasos como un indicador de esfuerzo insuficiente o como un indicador de que no utilizan la estrategia apropiada, es más probable que mantengan, o mejoren, su actuación ante la dificultad (Dockrell y Mcshane, 1997).

Así pues, al modificar la competencia estratégico-cognitiva se crean las condiciones adecuadas para cambiar las características motivacionales negativas a unas mucho más positivas.

Otro punto a considerar en la intervención individual es el relativo al autoconcepto y al autoestima, ya que, como se visto, tienen relación con la selección y utilización de determinadas estrategias; cuanto más positivo es el autoconcepto del estudiante, mayor número de estrategias que tienden al aprendizaje significativo utiliza, las cuales le facilitan un procesamiento de la información.

b) Académica

En el aspecto académico de la intervención individual de los alumnos se puede realizar lo siguiente: evitar sobrecargar la memoria asignando cantidades adecuadas de trabajo, favorecer la retención realizando revisiones un día o dos después, evitar la confusión entre conceptos, reglas y estrategias ofreciendo tareas en las que trabajar estos aspectos; enfatizar la significatividad de los nuevos aprendizajes, estableciendo relaciones entre la practica de habilidades específicas y la realización global de la tarea; trabajar primero los conocimientos y habilidades más sencillos que los más difíciles; solicitar respuestas fluídas; finalmente, asegurarse de las habilidades que se vana a poner en práctica van a poder ser realizadas de manera independiente y con grandes posibilidades de éxito.

Otros aspectos a considerar, al intervenir con alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, son:

- 1) Conocimiento de pautas generales sobre lo que es un examen y cómo actuar durante el mismo.
- 2) Patrones de pensamiento.
- 3) Estrategias y habilidades concretas para la resolución de problemas.
- 4) Evaluación de situaciones problemáticas en el ámbito escolar.
- 5) Desarrollo de técnicas de solución de problemas.
- 6) Adaptación de las expectativas y aspiraciones a los éxitos reales.
- 7) Cambio de actitudes ante situaciones estresantes.
- 8) Reducción de la ansiedad ante situaciones estresantes por medio de técnicas de relajación y autocontrol
- 9) Estrategias de aprendizaje afectivo – emocionales

Los tres últimos incisos están relacionados de manera más directa al área afectiva de los alumnos y que no debe ser ignorada por los psicólogos al dar su servicio a un alumno con dificultades de aprendizaje.

c) Afectiva

Según Jiménez, (1999) los patrones de interacción familiar descuidados o la estructura familiar desorganizada serían posibles causas de las dificultades de aprendizaje. Los déficits de atención que muestran los alumnos con dificultades de aprendizaje pueden mantenerse y potenciarse por una estructura familiar desorganizada. Algunos indicadores de esta desorganización se refieren a la resolución de los conflictos a base de amenazas y no mediante el diálogo; se recurrirá a lo físico y al uso de la fuerza, uso inadecuado e inconsistente de premios y castigos.

El diálogo requerido por los alumnos con dificultades de aprendizaje puede abarcar los siguientes punto propuestos por Santuiste y Beltrán :

- 1) Aclarar con el alumno la relación existente entre pensamiento, motivación, emoción y conducta.
- 2) Aclarar el concepto de esquema causal y hacerle ver que se activa automáticamente.
- 3) Entrenamiento en el control de dicho estilo.
- 4) Ejemplificar cómo compara las explicaciones generadas con la realidad.
- 5) Promover un cambio hacia interpretaciones más positivas de lo que cree que va a pasar
- 6) Definir y analizar el problemas ante el que se encuentra, cuál ha sido su conducta y qué resultados ha obtenido.
- 7) Valorar su esquema causal, creencias y necesidades.
- 8) Identificar qué aspectos se han de modificar para elaborar un sistema de creencias más funcional, especificado qué resultados quiere conseguir, cómo va a conseguirlos, qué reglas utilizará para orientar su conducta y qué necesidades espera cubrir.

Por su parte el constructivismo entiende la ayuda en términos de sentido; es decir, enfoca el tratamiento hacia las posibilidades de desarrollo de la persona. Evidentemente, los cambios vendrán determinados por la estructura del cliente y la interacción con el terapeuta. La expectativa de éste es que el diálogo puede hacer surgir una historia nueva. De aquí que el rol del terapeuta sea activo: no es un oyente activo, sino un facilitador que participa en la conversación con la intención de crear un ambiente nuevo, lleno de seguridad, donde el cliente pueda expresarse con plenitud y encontrarse con todo su potencial.²

Para poder crear ese ambiente de confianza es necesario tener conocimiento de los problemas que enfrentan los alumnos, principalmente los niños, con sus emociones.

La mayoría de los niños pasan mucho tiempo solos, lo que los hace crecer tristes, depresivos, nerviosos e inciertos de su futuro; no logran comunicarse, ni entienden lo que

² www.uls.edu.mx

les sucede a los demás cuando sienten dolor o angustia. La agresividad es manifestada por los niños, cuestionando la autoridad del maestro: lo enfrentan, no obedecen sus instrucciones y le faltan al respeto (Santiago, 2003).

Según Ausubel, el origen de la agresividad es el miedo, éste es el punto al que el psicólogo necesita llegar y modificar con la técnica que considere más adecuada: Terapia de juego, Programación Neurolingüística, Mapas Mentales, Aproximaciones Sucesivas, Relajación, Terapia Racional Emotiva, etc.

Es importante que los niños aprendan a darse cuenta de qué emociones experimentan, cómo se comportan, qué valores tienen y qué características de personalidad tienen. Cuando una persona está triste, debe aprender a entender las razones por las que se encuentra en ese estado de ánimo para poder ejercer un control o manejo sobre él.

Si somos capaces de identificar nuestras emociones no estaremos a merced de ellas sino que las podremos manejar. Algunas técnicas para aprender el control y llegar a manejar inteligentemente nuestras emociones, son las que propone Shapiro (2000). Este autor expone una serie de estrategias que se parecen basarse en el modelo de la Terapia Racional Emotiva, que incluye tanto a padres y a hijos.

Sus estrategias son, principalmente, dedicadas a niños, sin embargo, pueden ser aplicadas a adultos puesto que, éstos pueden llegar a necesitar desarrollar su coeficiente emocional, así como han desarrollado el intelectual.

CONCLUSIONES

El constructivismo, en el área educativa, se define como un marco explicativo formado de teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje, así como planteamientos constructivistas para la educación (Coll, 1997).

Las teorías y planteamientos en los que está basado el constructivismo son los de Piaget, Vygotski y Ausubel (Garza, 2000; Coll, 1993 y Flórez, 1994).

Es claro que los tres autores arriba mencionados no se consideraban, ellos mismos, constructivistas sino que autores contemporáneos, son los que los han clasificado así , por sus teorías y planteamientos (Coll,1997; Entwistle, 1988 y Porlán, 1997).

De igual manera, Piaget, Vygotski y Ausubel tienen su particular manera de ver el desarrollo del ser humano. Para Piaget, es una serie de etapas en las que se logran determinadas acciones y además estas etapas van de acuerdo a una edad determinada. Desde luego que el desarrollo de un individuo no se determina por la edad. Actualmente, las etapas piagetianas pueden aportar una referencia acerca de lo que un niño puede hacer a cierta edad, es decir, la división ayuda al estudio del desarrollo humano pero dicho desarrollo no es así.

En la práctica, específicamente, en algunas estancias infantiles, los manuales que se dan a las puericultistas y auxiliares educativas, están basados en la teoría de Piaget; solamente hasta que un niño realiza acciones, en una cierta edad, que vienen especificadas en dichos manuales, es cuando pasa a otra área. De no hacerlo, se considera que requiere ejercicios extras o que no ha madurado.

Desde luego que el peso de los manuales y de los ejercicios es para el área psicomotora; hasta donde llegó mi experiencia en estancias infantiles, no se trabaja las emociones. Ahora, tomando en cuenta las etapas de desarrollo de la teoría piagetiana, es un

hecho que existen personas que, a nivel cognitivo, quedan “estancados” en una etapa, un ejemplo sería el adulto que, para realizar operaciones matemáticas utiliza sus dedos; adultos que hacen clasificaciones de objetos en una sola dimensión, ya sea color, tamaño o forma; Sus creencias morales y forma de ver las reglas llegan a ser como la de los niños pequeños. Si esto sucede en el área cognitiva a la cual se le ha dado apoyo y atención, cabe preguntarse ¿qué ocurre en el aspecto afectivo que no ha tenido la misma atención durante décadas?.

Por su parte Vygotski ve al desarrollo como un proceso, lo cual está más adecuado a la realidad, aunque las instituciones educativas sigan el modelo piagetiano. Vygotski deja entrever la afectividad en sus escritos. Su característica principal es que incorpora la dimensión social en el desarrollo del ser humano, la cual, como se ha visto en las investigaciones expuestas en el capítulo tres, es muy importante cuando se presentan dificultades de aprendizaje, tanto que algunos de esos estudio abarcan el aspecto socioemocional.

Ausubel, aporta el desarrollo afectivo, en el cual deja claro que el miedo es el origen de emociones negativas, más aún , que la ansiedad, derivada del miedo, interviene en el aprendizaje, pues la ansiedad se presenta cuando la autoestima se ve amenazada. Ya desde entonces, el autor dio la pauta para entender que en el aprendizaje va ligado a otros procesos, en este caso la autoestima, la cual se va formando a través de los autoconceptos en los que intervienen los otros, que ya habían sido contemplados por Vygotski.

Las diferencias entre los autores base del constructivismo son obvias. Piaget toma en cuenta sólo algunos aspectos sociales y le da un gran peso a los procesos internos, los cuales implican actividad. Para Vygotski, cada ser humano es constructor de sí mismo lo que se logra en la relación social con los otros. Ausubel se basa en los dos anteriores, enfocándose al desarrollo.

A pesar de sus diferencias epistemológicas, comparten dos puntos; el primero es la actividad del sujeto, aclarando que ésta es externa o interna. El segundo punto de acuerdo es que la afectividad y la cognición están relacionados.

Dicha relación, en un primer momento facilita el desarrollo cognitivo; pero la relación se va estrechando hasta el momento en que la afectividad llega a ser un factor de intervención psicológica para poder realizar un cambio en la apreciación del mismo y de las capacidades de la persona.

Por lo anterior el constructivismo en su enfoque educativo considera al ser humano como un todo integrado (Carretero, 1997).

Parte de esa integración la constituyen la afectividad y el aprendizaje; más aún la primera se relaciona con las dificultades de aprendizaje; estas se pueden entender como **la falta de habilidad, esfuerzo y conocimientos previos, que interfieren en la adquisición, utilización e incorporación de nuevos conocimientos.**

Ligada a la definición de las dificultades de aprendizaje está su historia que se divide en tres etapas y que fue cambiando de un enfoque predominantemente médico a uno educativo e interdisciplinario (Myers y Hammil, 1990; Ariel, 1992 y Santuiste y Beltrán, 2000).

La mayoría de las dificultades de aprendizaje se complican debido al factor afectivo- motivacional; los déficits asociados a dichas dificultades son: atribución causal, autoconcepto y orientación motivacional. Estos déficits están relacionados entre sí y a su vez se relacionan con la afectividad.

Es por ello que la manera en que el estudiante se enfrenta a los aprendizajes no depende únicamente de sus recursos cognitivos sino que también depende de una serie de características afectivo – motivacionales relacionadas con sus capacidades de equilibrio personal, como su autoconcepto, su expectativas y patrones atribucionales.

Cuando el individuo se implica en tareas académicas no sólo se representa los contenidos que le ofrecen, sino que además se representa a sí mismo como capaz de resolver problemas y de avanzar, de reconstruir los conocimientos que recibe, dándole un significado propio y particular, como un estudiante competente y como agente de su propio aprendizaje.

Puede ocurrir que se represente a sí mismo como un estudiante incompetente e incapaz de resolver la tarea que se le plantea y de progresar.

En ambos casos el estudiante aprende algo fundamental para poder entender su conducta de aprendizaje y su rendimiento: piensa que puede aprender o que no puede, repercutiendo esto sobre su imagen, sus expectativas, su motivación, su modo de implicarse en las tareas y por tanto sobre su aprovechamiento escolar.

Los alumnos con dificultades de aprendizaje presentan déficits de tipo motivacional, afectivo y de relación interpersonal y social que pueden aligerarse si atribuyeran sus déficits a causas internas y controlables como el esfuerzo que implica actividad, en lugar de considerarlo como una señal negativa de falta de habilidad. (Defior. 1996; Dockrell y Mcshane, 1997; Mata, 1999; Dweck y Legget, 1988; Tur- Kaspá, 2004; Al – Yagon y Mikulincer, 2004; Wiener y Tardif, 2004; Magalit, 2004 y Colunga, Alvarez y García, 2003).

Aunque estos déficits no hayan sido la causa de las dificultades para aprender , una vez que están presentes, constituyen un factor más de indudable relevancia que va a condicionar y dificultar los aprendizajes posteriores.

Además, la emoción más frecuente entre los alumnos con dificultades de aprendizaje es la **ansiedad**; una emoción que está relacionada al autoestima, pues ésta se cree amenazada y de ahí la reacción emocional. (Ausubel, 1970).

La ansiedad es una emoción derivada del miedo; en los alumnos con dificultades de aprendizaje, según mi experiencia de trabajo con dichos alumnos, el miedo es al error debido a que sus otros significativos se lo hacen ver como señal de falta de inteligencia, en lugar de que se les oriente a que es la base del aprendizaje como la teoría constructivista lo considera.

No hay duda de que el ambiente es crítico para la adquisición de muchas capacidades, pero lo más importante son los efectos que tiene dicho ambiente sobre el desarrollo de los procesos básicos. Los educadores tienden a inclinarse hacia este punto de vista, pues parten de la idea de que la educación es un factor determinante, sin embargo se debe reconocer que muchas capacidades dependen de la madurez e integridad del cerebro y no de la estimulación o enseñanza externa.

Desde luego que es importante prevenir situaciones que propicien las dificultades de aprendizaje, sin embargo, es una realidad que el hecho se sigue dando y que, en ocasiones, no se cuenta con el apoyo de las personas que rodean a la que presenta las dificultades.

Por lo tanto, la intervención es la que predomina y la que debe abordar variables afectivo motivacionales que median el aprendizaje; como lo hace la propuesta de intervención constructivista que sugiere un ambiente de confianza, en el que se puedan vencer los miedos y ansiedades.

Otro punto a considerar en la intervención es la educación de las emociones; pues es claro que si no hay edades estrictas para el desarrollo cognitivo tampoco las habrá para el emocional, por lo que una persona podrá cursar el nivel superior pero no controlar su emociones, de tal manera que éstas le causen dificultades en su desarrollo social.

Un punto interesante es lo que otros pueden aportar al desarrollo emocional de una persona, así como aporta al desarrollo de la inteligencia; una especie de “zona de desarrollo próximo emocional”.

Tal vez un acercamiento a este proceso sea el llamado regulación conjunta afectiva en la que el reconocimiento de las manifestaciones de afecto tanto del sujeto como de los otros que le rodean, es lo que le da “carácter cualitativamente distintivo a toda relación humana” (Covarrubias, 2002, p 55).

Aunque el área de la afectividad es intangible está relacionada al área cognitiva,, por lo que es importante que se siga investigando esta relación desde diferentes posturas teóricas en especial desde el constructivismo que es un marco explicativo que abarca tanto el desarrollo del ser humano como los procesos implicados en el aprendizaje.

Por lo anterior, las investigaciones podrían interesarse en el ambiente que tiene más influencia sobre las personas con dificultades de aprendizaje ya sea el escolar, familiar o de iguales; otra sería replicar algunos estudios en una muestra mexicana; una más podría interesarse en profundizar en la relación de la afectividad y el aprendizaje en uno o varios autores.

Finalmente, es importante que el psicólogo educativo pudiera atender el área emocional, así como atiende la académica; o que trabaje capacitando profesionistas que atienden, con más frecuencia, las dificultades de aprendizaje debido a que los padres de familia, por creencias erróneas, no consultan la opinión de un psicólogo, incluso rechazan la idea debido a que su hijo presenta problemas escolares y no está loco; otra opción es que se formara un psicólogo con el conocimiento en desarrollo humano (en especial de niños y adolescentes) y en intervención clínica (control emocional), para ofrecer un mejor servicio a los niños de la sociedad mexicana, que actualmente se encuentra con dificultades económicas y no puede pagar los servicios de diferentes especialistas para la atención de sus hijos.

ANEXO 1

Teoría de apego y adaptación social y emocional de Bowlby.

Teoría de apego y adaptación social y emocional de Bowlby.

La teoría de apego (Bowlby, 1969, 1973, 1988) enfatizó el papel de las interacciones en las que el papel de los otros es significativo en la personalidad y el desarrollo social y emocional.

Los otros pueden ser figuras de apego, de tal manera que la persona encargada del cuidado del niño, con su disponibilidad y acogida, le da un sentimiento de seguridad, es decir, le proporciona una serie de expectativas acerca de la disponibilidad de los otros y acogida en momentos de stress.

De acuerdo con esta teoría, los niños internalizan sus interacciones con figuras de apego dentro de modelos, los cuales son representaciones mentales del significado de los otros y de sí mismo.

Comúnmente se pueden encontrar tres estilos inseguros de apego: evitación, ansiedad y desorganización.

Los niños con estilos inseguros de apego poseen varias estrategias de regular el dolor que resulta de la falta de un sentimiento de seguridad. Los niños que manifiestan evitación tratan de no “activar” su sistema de apego, niegan sus necesidades de éste y se distancian de las figuras de apego y de las relaciones cercanas. Los niños que manifiestan ansiedad activan demasiado su sistema de apego, aferrándose y presentando una actitud de sobredependencia hacia las figuras de apego y relaciones cercanas. El tercer modelo es una mezcla de evitación e inseguridad.

El estilo de apego inseguro es un factor que incrementa la desadaptación social, emocional y cognitiva.

REFERENCIAS

Al-Yagon, M. y Mikulincer, M. “Patterns of Close Relationships and Socioemotional and Academic Adjustment Among School-Age Children with Learning Disabilities”. Learning Disabilities Research & Practice. 2004, (19), 12- 19

Ariel, A. (1992). Education of children and adolescent with learning disabilities. New York: Merrill

Ausubel, P. D. (1970) El desarrollo infantil. Barcelona: Paidos Vol 1

Ausubel, P. D. (1970) El desarrollo infantil. Barcelona: Paidos Vol 2

Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss: Attachment. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). Attachment and Loss: Anxiety, anger, and separation. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). A secure base: Clinical applications of attachment theory. London:Routledge

Carretero, M. (1997). Constructivismo y educación. Luis Vives: México

Colegio La Salle de Oaxaca, A. C. Folleto de divulgación. s/f, s/a (En red). Disponible en : www.monografias.com

Coll, C. (1997). ¿Qué es el constructivismo?. Magisterio: Argentina.

Coll, C. et al. (1993). El constructivismo en el aula, Grao de Servies Pedagógicas: Barcelona.

Coll, C. (1983). Psicología genética y aprendizajes escolares. Siglo XXI: México.

Coll, C. (1981). Psicología genética y educación. Pedagogía: Barcelona.

Colunga, S. S., Alvarez, A. N., y García, R. J. , "¿Más autoestima equivale a mejor aprendizaje?".Educación. Revista Cubana que hace Esencia de Pensamiento. 2003, (109), 19-23

Contreras, V. L. M. (2003). "*Bajo rendimiento académico y factores psicopedagógicos asociados. Un estudio exploratorio con estudiantes universitarios*". Reporte de Investigación no publicado, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Mex., México.

Covarrubias, T. M. A. (2002). "*La autorregulación afectiva en la relación madre-hijo (a)*." Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México, D.F.

Defior, C. S. (1996). Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo. España: Aljibe.

Díaz. M. M. (2005). "*La afectividad y el fracaso escolar en los niños y las niñas*". Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx., México.

Dockrell, J. y McShane, J. (1997). Dificultades de Aprendizaje en la infancia. México: Paidós.

Ducret, J. J. "El constructivismo y la educación. Constructivismos: Usos y perspectivas en la educación". Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada. 2001, (31), 2001, 157-169.

Dweck, D. S y Leggett, L. E "A social-cognitive approach to motivation and personality" Psychological Review, 1988, (95), 256-273.

Entwistle, N. (1988). La comprensión del aprendizaje en el aula, Paidós: Madrid.

Flasco. Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje y Especialización en Constructivismo y Educación.(En Red) Disponible en :<http://168.83.61.132/maestrias/pcya/maestria.jsp>.

Flavell, J. H. (1995). La psicología evolutiva de Jean Piaget, Paidós: México.

Florez, O. R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento, McGraw-Hill: México.

Fresquet, A. y Porcar, M. L. "Razones y emociones para jugar con la matemática en nivel inicial". La Educación en los Primeros Años. 2004, (56), 70 - 86.

García, G. Z. E. (2000). Vigotski. La construcción histórica de la psique. Trillas: México

Garza R. M. y Levanthal, S. (2000). Aprender cómo aprender. Trillas: México.

González S. J. D. "La motivación, varilla mágica de la enseñanza y la educación". Educación. Revista Cubana que Hace Esencia de Pensamiento. 2003, (110), 10 - 14.

Hidago G. J. L.(1993). Las conferencias de César Coll, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano: México.

Inhelder, B. y Piaget, J.(1969). Psicología del niño. Morata: Madrid

Instituto Tecnológico de la Región Mixe. (2003) **Folleto de divulgación.** (En Red).
Disponible en :<http://www.monografias.com>

Jiménez G. J. (1999). *Psicología de las Dificultades de Aprendizaje.* España: Síntesis

Kato, Y. y Kamii. "El constructivismo de Piaget y la educación infantil en Japón".
Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada. 2001. (31) 223-235

Centros de Estudios e Investigaciones Docentes-Federación Colombiana de Educadores
(CEID-FECODE). (1994) "El enfoque constructivista en educación". Revista Educación y
Cultura. No.34. Lucio, A. R. (En Red). Disponible en:<http://www.monografias.com>

Margalit, M. "Second Generation Research on resilience: Social-Emotional Aspects of
Children with Learning Disabilities". Learning Disabilities Research & Practice. 2004,
(19), 45-48

Martínez, R. M. A. (1997). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la
educación. (En Red). Disponible en Red: [http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-
mtzrod.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html)

Mata, S. F. (1999). Didáctica de la Educación Especial. España: Aljibe

Moreno, G.D.I. (2003). *"La autoestima materna en el rendimiento académico de
preescolares"*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de
México Campus Iztacala, Edo. Mex., México.

Myers, P. I. y Hammill D.D. (1990) Cómo educar a niños con problemas de aprendizaje.
Grupo Noriega Editores: México.

Network. Consultora educativa. Rosario, Santa Fe, Argentina. (En Red). Disponible en: <http://webs.advance.com.ar/netcons/services.htm#Constr y Ed>.

Núñez, A. "Una comparación del campus virtual de British Open University y el campus virtual de Florida State University: Constructivismo vs. Conductismo". Revista Trimestral de Educación Comparada. 2003, (35), 47-55.

Pérez, Z. A. (2003). "*Relación entre apoyo y rendimiento escolar en estudiantes de nivel primaria que presentan necesidades educativas especiales*". Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx., México.

Piaget, J. (1969). Seis estudios de Psicología. Barcelona: Seix Barral

Piaget, J. (1986). Psicología y epistemología. Artemisa: México

Porlán, R. (1997). Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias. Díada Editora: España.

Rodrigo, M. J. y J. Arnay (1997). La construcción del conocimiento escolar. Paidós: Buenos Aires.

Sánchez, R. M. C. (2003). "*Autoestima en la adolescencia y su relación con el aprovechamiento escolar*". Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx., México.

Sánchez, V. M. L. (2004). "*Influencia del estado emocional de alumnos de secundaria en su desempeño escolar*". Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx., México.

Santiago, D. R. (2003). "*Desarrollo de la inteligencia emocional en niños*". Tesina de Licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx., México.

Santuiste Bermejo V., Beltrán Llera, J. (2000). Dificultades de aprendizaje. España: Síntesis

Shapiro, M (2000). Coeficiente emocional. México: Trillas

Trujillo, A. A. M. (2004). "*La influencia del nivel de autoestima en la elección vocacional de adolescentes del nivel medio superior*". Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx., México.

Tur-Kaspa, H. "Social-Information-Processing skills of Kindergarten children with developmental learning disabilities". Learning Disabilities Research & Practice. 2004, (19), 3-19.

Universidad Nacional de Yucatán (2002). *Modelo educativo y académico*. s/e: México.

Universidad de Salamanca. *II Curso Extraordinario sobre Constructivismo y Psicoterapia*. (En Red). Disponible en: <http://campus.usal.es/petra/descarga/cpc2.pdf>.

Vygotski, L (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Vygotski, L (1986). Pensamiento y Lenguaje. México: Paidós

Wiener, J. y Tardif C. Y. "Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Especial Education Placement Make a Difference ?". Learning Disabilities Research & Practice. 2004, (19), 20-32