



UNAM IZTACALA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

IZTACALA

DETECCIÓN TEMPRANA DE ERRORES DE TIPO DISLÉXICO Y FACTORES ASOCIADOS

T E S I S A
P A R A O B T E N E R E L G R A D O D E :
L I C E N C I A D O E N P S I C O L O G Í A
P R E S E N T A :

J O R G E N O E G A M E Z M O R A

9660004-1

G E N E R A C I Ó N 2 0 0 0

DIRECTOR(A). DE TESIS: DRA. YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ
DICTAMINADORES: DRA. PATRICIA ORTEGA SILVA
MTRA. PATRICIA A. PLANCARTE CANSINO



TLANELPANTLA DE BAZ, EDO MÉXICO.

MARZO 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTO

- A la Universidad Nacional Autónoma de México, específicamente a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, por la educación recibida a lo largo de mi formación profesional.
- A mi padre, por el gran apoyo y disposición que siempre me ha brindado y orientarme cuando más lo he necesitado.
- A mi madre, gracias por el apoyo que me brinda día con día para ser mejor.
- A mi hermanos: Rosita, Quinatzin y Ulises por siempre estar ahí para apoyarme durante tiempos difíciles.
- A mis Esposa: Briseida, por su apoyo comprensión durante este tiempo y contribución en mi crecimiento como ser humano.
- A mis Hijas Quetzalli y Shani, por su apoyo para seguir adelante.
- En especial quiero agradecer a la Dra. Yolanda Guevara Benítez, ya que sin su ayuda y disposición para transmitir su conocimiento, este trabajo no sería posible.
- A mi asesor y sinodales, Dra. Patricia Ortega Silva, Mtra. Patricia Plancarte Cansino por su disposición en transmitir su conocimiento
- A mis compañeros de Conalep; Al Ing. Raul Galindo Director, Lic. Doniz Angeles, Luis Potenciano por su apoyo.

De corazón, Jorge Noe . Gracias

ÍNDICE.

	Página
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1. ASPECTOS GENERALES DEL APRENDIZAJE	
1.1 Definición de aprendizaje	10
1.2 Aprendizaje y Desarrollo	16
1.3 Definiciones teóricas de los problemas de aprendizaje	19
1.4 Caracterización y clasificación de los problemas de aprendizaje	23
CAPÍTULO 2. MODELOS DE INTERVENCIÓN	
2.1 Modelo Psico-neurológico.....	36
2.2 Modelo Psico-dinámico.....	39
2.3 Modelo Conductual	41
2.4 Modelo Cognoscitivo	45
2.5 Modelo Psicopedagógico.....	48
CAPÍTULO 3. ERRORES DE TIPO DISLÉXICO	
3.1 Aspectos Sociales	51
3.2 Aspectos Escolares	54
3.3 El alumno.....	56
3.4 La familia	58
3.5 Participación de los padres en el proceso educativo	60
CAPÍTULO 4. CONSIDERACIONES FINALES Y PROPUESTAS	
4.1 Escala para la detección de errores de tipo disléxico dentro del Ámbito Escolar	63
4.2 Manual para la realización de observaciones dentro del Ámbito Escolar	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74

RESUMEN

El dominio adecuado de la lengua oral y escrita está implicado en el dominio de muchos otros procesos que se desarrollan a lo largo de la vida del ser humano, como la adquisición, la transmisión, la socialización y la reproducción de conocimientos. Por estas razones, la lecto-escritura es uno de los aprendizajes esenciales, y aparece como el eje central del proceso escolar, tanto por ser uno de los conocimientos iniciales, como por formar parte de los instrumentos para el aprendizaje de otros conocimientos. En esas circunstancias, es obvia la importancia de ubicar tempranamente los problemas de aprendizaje en general, y los problemas de desarrollo de la lecto-escritura, en particular.

Los problemas de aprendizaje se refieren a limitaciones en el desarrollo adecuado del cálculo matemático, a lo que se ha llamado discalculia, o bien, del lenguaje oral o escrito a nivel receptivo (comprensión del discurso oral o escrito), a lo que se ha denominado dislexia, y a nivel productivo (emisión adecuada de mensajes orales o escritos), denominada disgrafía.

El presente trabajo expone los principales planteamientos teóricos, derivados de diversos modelos psico-pedagógicos, que permiten ubicar: definición, clasificación, áreas de conducta afectadas, detección, evaluación y estrategias de intervención que se aplican para aminorar o resolver los problemas en la lecto-escritura.

Además, se presenta una guía para realizar observaciones dentro del ámbito escolar y familiar, así como una guía para la detección de errores de tipo disléxico en el aula, que pueden ser utilizadas por parte de profesores y padres de familia.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se derivó de un seminario de tesis que se realizó en la FES Iztacala sobre Retardo en el Desarrollo y Educación Especial, coordinado por la Dra. Patricia Ortega Silva y la Mtra. Patricia Plancarte Cansino. La elección del tema teórico a investigar se hizo por decisión personal; cabe señalar que la documentación es del campo de la investigación de bibliotecas, hemerotecas y del sistema electrónico como el Internet, el tema a analizar es: Detección temprana de errores de tipo disléxico y factores asociados.

Rojas (2001) menciona que en el mundo y época actuales nos estamos desarrollando bajo cambios constantes, en lo político, económico y social, así como en la propia tecnología que día a día va surgiendo; también dentro del aspecto educativo se han notado grandes cambios desde décadas atrás. Sin embargo, estos cambios no parecen tener impacto sobre el proceso de aprendizaje de un gran número de seres humanos que presentan problemas en el aprendizaje, como la dislexia.

Dink (2000) asegura que uno de los aspectos fundamentales que contribuyen a enriquecer el desarrollo psicológico de los individuos es el aprendizaje académico. Cuando un niño no puede aprender los conocimientos que le son transmitidos en la escuela, de acuerdo a los requerimientos curriculares del sistema escolarizado, este niño tiene un bajo desempeño escolar, presentando un rezago en relación a sus compañeros de la misma edad cronológica, es entonces considerado como un niño con **problemas de aprendizaje**, con limitaciones en su desarrollo psicológico.

El ámbito educativo ha sido considerado como un "espacio" en el que el ser humano, en especial durante la niñez, adquiere habilidades, conocimientos y actitudes fuera de otros ámbitos como el familiar o social; también es sabido que en este espacio el alumno adquirirá las herramientas fundamentales y firmes que le permitirán ir desenvolviéndose ante situaciones y/o condiciones que se le presenten a corto o largo plazo, es decir, tener que cubrir sus demandas básicas al instante, hasta lograr afirmarse como una persona capacitada con fundamentos profesionales y así poder tener éxito ante la vida, sintiéndose interna y externamente realizado (Fierro, 1992).

Ahora bien, dentro de una institución escolar, el niño adquiere o va poniendo en práctica su aprendizaje, adquirido a través de todas las experiencias vividas dentro y fuera

de ella. Así, el niño, además de aportar sus aptitudes, conocimientos y habilidades personales adquiridas en su ámbito familiar, también aportará los adquiridos a través de su contacto con el medio social y que están en función de su contexto socioeconómico y cultural.

En el contexto educativo se habla de dificultades de aprendizaje cuando un niño, a pesar de contar con capacidades intelectuales, de no tener ningún problema psicológico y de contar con un ambiente adecuado que lo provee de oportunidades tanto académicas como culturales, muestra un rendimiento académico insuficiente. Ante tal situación, se dice que ese niño debe su bajo rendimiento a deficiencias en determinadas funciones intelectuales, de atención, de memoria, senso-perceptivas, de integración auditiva o motrices (García, 2001; Nieto, 1999). Tales problemas se refieren a la incapacidad que el niño/a tiene en la adquisición y manejo del lenguaje oral o escrito, mientras su potencial intelectual es normal, y es posible que tal situación pueda estar asociada con una alteración neurológica.

Según exponen diversos autores (Ajuriguerra, 1976; Avanzini, 1992; Pain, 1998), existe la creencia de que los problemas de aprendizaje son causados por alguna dificultad en el sistema nervioso, que afecta la recepción, el procesamiento o la comunicación de la información. Es común que, cuando se diagnostica un problema de este tipo, varios miembros de una familia sufran o hayan sufrido de limitaciones similares. Algunos niños con problemas del aprendizaje son también hiperactivos, no se pueden estar quietos, se distraen con facilidad y tienen una capacidad reducida para prestar atención.

Los psicólogos y psiquiatras de niños o adolescentes, que estudian los problemas de aprendizaje, coinciden en que si éstos no son detectados tempranamente puede darse el caso de que no se proporcione el tratamiento adecuado, por lo que los efectos de estos problemas pueden ir aumentando y agravándose como una bola de nieve al rodar (Ajuriguerra, 1976). Para ejemplificar este fenómeno, Rodríguez (2000) señala que si un niño no aprende a sumar en la escuela primaria no podrá entender el álgebra en la escuela secundaria; de tal manera que, al esforzarse tanto por aprender, el niño se frustra más y más cada vez, *desarrollando* además problemas emocionales, tales como una baja autoestima ante tantos fracasos. Estos autores coinciden en señalar que algunos niños con problemas de aprendizaje muestran múltiples problemas de conducta en la escuela, como molestar o

agredir a otros y mostrar negativismo ante sus profesores, porque prefieren que los crean "malos" a que los crean "estúpidos".

Algo muy similar ocurre cuando se trata del desarrollo del lenguaje oral y escrito. Sobre las bases de este desarrollo, y una vez dominadas las habilidades de lecto-escritura, el niño adquiere una gran parte de conocimientos y habilidades utilizando estas vías de aprendizaje. Entonces, el dominio adecuado de la lengua oral y escrita estará implicado en el dominio de muchos otros procesos que se desarrollan a lo largo de la vida del ser humano, como la adquisición, la transmisión, la socialización y la reproducción de conocimientos. Por estas razones, la lecto-escritura es uno de los aprendizajes esenciales, y aparece como el eje central del proceso escolar, tanto por ser uno de los conocimientos iniciales, como por formar parte de los instrumentos para el aprendizaje de otros conocimientos (Arias, 2001). En esas circunstancias es obvia la importancia de ubicar tempranamente los problemas de aprendizaje en general, y los problemas de desarrollo de la lecto-escritura, en particular.

Los problemas de aprendizaje se refieren a limitaciones en el desarrollo adecuado del cálculo matemático, a lo que se ha llamado discalculia, o bien, del lenguaje oral o escrito a nivel receptivo (comprensión del discurso oral o escrito), a lo que se ha denominado dislexia, y a nivel productivo (emisión adecuada de mensajes orales o escritos), denominada disgrafía.

La **dislexia** se considera como uno de los **problemas de aprendizaje** más comunes. Según Young (1992), la dislexia es un término acuñado y usado en un principio por los médicos para describir las dificultades de lectura y ortografía de enfermos que habían sufrido ciertos tipos de daño cerebral. Este daño pudo haber sido ocasionado en accidentes o guerras, o como resultado de tumores, embolias, trastornos psiquiátricos, drogas o efectos de envejecimiento. Es sinónimo del término "ceguera a las palabras", que empezó a utilizarse a fines del siglo XIX, y fue adecuado posteriormente cuando los oftalmólogos y otros creían que las dificultades para leer eran ocasionadas por algún efecto visual, o por la forma como el cerebro procesaba las imágenes visuales. "Actualmente, el término **dislexia** es privativo de las áreas de neurología, psiquiatría y psicología clínica, además de la neuropsicología. La dislexia no es propiamente una enfermedad, sino un término que se utiliza para describir síntomas de daño al cerebro: esto es, el deterioro a las funciones de la

lectura. Ciertos pacientes sólo tienen problemas para leer y deletrear palabras largas y poco comunes, en tanto que otros los tienen para reconocer las letras del alfabeto, y otros con las “palabras pequeñas” como “a”, “es”, “por”, “pero”. Algunos no pueden leer bien en voz alta; otros consiguen hacerlo, pero sin comprender lo que han leído” (p.20). Young aclara que cada vez más especialistas distinguen no simplemente entre grados de dificultad en lectura, ortografía o escritura, sino también entre tipos de dislexia como profunda, superficial, central, semántica, auditiva y visual. En todos estos casos se habla de **dislexia adquirida**, y los especialistas cuentan con signos directos o indirectos que apoyan su opinión de que tales dificultades son causadas en parte por daño cerebral. Los signos directos son, por ejemplo, el daño físico o lesión al cerebro, así como las evidencias reveladas por una operación o cualquier medio que indique una hemorragia, como las de una embolia. Los signos indirectos consisten en patrones irregulares en el electroencefalograma (EEG), reflejos anormales, o dificultades con la coordinación y orientación mano-ojo, por ejemplo.

Ahora bien, cuando los médicos empezaron a estudiar las dificultades en la lectura, deletreo o escritura, en niños que en los demás aspectos de su desarrollo eran saludables y normales, tuvieron que distinguir entre estos pequeños y aquéllos víctimas de dislexia adquirida. Para ello, explica Young (1992), se acuñó el término **dislexia específica del desarrollo o dislexia congénita**. “Estos términos, más bien ambiguos, se emplean para indicar que las dificultades de los pequeños son constitucionales, y no por producto de alguna incapacidad primaria de la mente o los sentidos, o una falta de oportunidad educativa. La dislexia específica del desarrollo sugiere, no que se haya desarrollado la dislexia, sino que pudo haber un atraso en algún aspecto del desarrollo, alguna deficiencia en la maduración neural, que ha ocasionado las dificultades del pequeño. La dislexia congénita simplemente significa que el niño parece haber nacido con dificultades” (p. 21).

A diferencia de la dislexia adquirida, la dislexia específica del desarrollo, la mayoría de las veces, no muestra signos directos ni indirectos de daño cerebral. También difiere en un aspecto importante: por dislexia adquirida se entiende que el paciente ya no puede echar mano de habilidades de las que antes era capaz, mientras que un pequeño que presenta signos de dislexia específica del desarrollo, tiene dificultades para el aprendizaje de habilidades tales como: la lectura, escritura u ortografía.

La dislexia se manifiesta por dificultades del aprendizaje en la forma escrita del lenguaje, a pesar de que la instrucción suministrada sea la convencional, que la inteligencia sea normal y que existan oportunidades socioculturales. Esta alteración impide que el individuo pueda llevar a cabo una lectura adecuada. Sus problemas específicos con la lectura, suelen ser: que omita o confunda las letras, que presente deletreo al momento de realizarla, tartamudeo en la lectura oral, dificultad para seguir los renglones de una lectura, que no respete signos de puntuación y que no presente comprensión de lectura (Ávila y Polaino-Lorente, 2002; Barragán 2001; Oltra, 2001; Velasco, 2001).

En estricto sentido, la dislexia es un trastorno que tiene antecedentes familiares, más de un 80% de los casos presenta un familiar con el mismo problema; es más común en mujeres que en hombres, la relación entre géneros es de 9 a 1% con predominio femenino. Es considerada una dificultad de por vida, pero se sabe también que, con un tratamiento adecuado, las personas disléxicas pueden lograr las metas de cualquier otro individuo sin este problema (Barragán, 2001; Dislexia, 2000).

Sin embargo, no todos los casos que se “diagnostican” como disléxicos lo son en realidad. De Lima (2001) menciona que, cuando el niño ingresa al primer grado de primaria, suele mostrar ya un conocimiento de su sistema de lenguaje a nivel oral, pero ahí se enfrenta a un nuevo conocimiento, el lenguaje escrito. Para que el niño realice esta nueva adquisición tiene que seguir otro proceso de aprendizaje similar al anterior, ya que tiene que aprender las características del sistema de escritura. Pero cuando el niño no cuenta con habilidades de lenguaje oral, se presentan posibles alteraciones en este proceso de adquisición del lenguaje escrito; una de las razones puede ser que se trate de niño con dislexia, pero también puede darse el caso de que los niños tengan errores en el desarrollo de la lectura, sin que existan los otros aspectos que tipificar a este trastorno. Es común que los niños muestren algunos de los errores de lectura que caracterizan a la dislexia, pero mientras no se compruebe que hay suficientes razones para diagnosticar el padecimiento, es mejor referirse a éstos como errores de tipo disléxico.

La dislexia va unida en ocasiones a otros problemas de aprendizaje escolar, tales como la disgrafía: dificultades en el trazado correcto de las letras, en el paralelismo de las líneas, en el tamaño de las letras, en la presión de la escritura y en general problemas que implican, la escritura de letras, palabras, frases y oraciones; y en fases posteriores aparecen

problemas como la disortografía, que son dificultades para el uso correcto de las reglas de ortografía, desde las que se llaman de ortografía natural hasta las de nivel más complejo (Garza, 2006).

Autores como Nieto (1999) señalan que, en el aula, la dislexia y la disgrafía se pueden detectar inicialmente por el retraso en el aprendizaje de la lecto–escritura, por las peculiaridades que se dan cuando el alumno inicia el aprendizaje, tales como la lentitud, la tendencia al deletreo, la escasa comprensión lectora debida a la falta de ritmo, la ausencia de puntuación y otros problemas de lectura, así como la inversión de letras, el no respetar espacios y renglones, entre otros problemas de escritura. Es probable que por eso, muchos profesores tiendan a emitir un “diagnóstico” de dislexia cuando se presentan tales problemas, sin que se trate en realidad de este trastorno. De cualquier modo, padres y maestros deben estar atentos a estos problemas, sean generados por una dislexia o por errores de tipo disléxico.

Diversos autores (Avanzini, 1992; Fernández, 1989; Oltra, 2001; Pain, 1998; Rodríguez, 2000; Toro y Cervera, 2003) señalan los problemas o señales más frecuentes que pueden constituirse en un problema de aprendizaje, y que son:

1. Dificultades para entender y seguir instrucciones.
2. Dificultades para recordar lo que alguien acaba de decirle al niño.
3. Falta de dominio en las destrezas básicas de lectura, deletreo, escritura y/o matemáticas, que llevan a errores frecuentes en el trabajo escolar.
4. Dificultad distinguiendo entre la derecha y la izquierda, dificultad identificando las palabras, o una tendencia a escribir las letras, palabras o números al revés, como por ejemplo: al confundir el número 25 con el número 52.

Se han publicado diversos reportes con cálculos aproximados del número total de niños con problemas de aprendizaje académico. Las cifras más precisas se refieren a la población norteamericana, y señalan que éstos se presentan entre el 5 % y el 15% de la población de ese país (según el Intergency Committee on Learning Disabilities, citado en Avanzini, 1992 y Pain, 1998). Según otros autores (Oltra, 2001; Toro y Cervera 2003), el Departamento de Educación de Estados Unidos informó que más del 14% de todos los niños de edad escolar

recibió servicio de educación especial por causa de problemas del aprendizaje y que en el año escolar de 1997-98 se ayudó a más de 2.7 millones de niños por estas causas.

Los problemas del aprendizaje se caracterizan por una diferencia significativa en los logros del niño en ciertas áreas, en comparación a su inteligencia en general. Los alumnos que tienen problemas de aprendizaje pueden exhibir una gran variedad de características, incluyendo problemas en la comprensión del lenguaje, en escritura o en habilidades para razonar (Nieto, 1999). Las fallas en atención, coordinación y percepción pueden también estar asociadas con los problemas de aprendizaje. Otras características que pueden estar presentes incluyen una variedad de síntomas, tales como: trastornos motores, impulsividad, baja tolerancia a la frustración y problemas para tolerar situaciones (Avanzini, 1992; Fernández, 1989).

Es importante aclarar que el autor del presente trabajo comparte la visión de Young (1992), en el sentido de que no siempre que los niños muestran dificultades en el desarrollo de la lecto-escritura éstas se deben a un problema de dislexia. De hecho, no es justo para los niños que se les etiquete como “disléticos” cuando presentan algunos problemas que caracterizan a la dislexia del desarrollo. Entonces, es necesario distinguir, como señala Aragón (1998), cuándo nos encontramos ante un caso de **dislexia** y cuándo nos encontramos ante **errores de tipo disléxico como problemas en el desarrollo del aprendizaje de la lecto-escritura**.

El principal objetivo del presente trabajo de investigación teórica es dar un panorama amplio sobre los problemas de aprendizaje, abocándose especialmente a la dislexia y a los errores de tipo disléxico durante la adquisición de la lecto-escritura, que se presentan en niños de edad escolar. Para ello, se exponen los principales planteamientos teóricos, derivados de diversos modelos psico-pedagógicos, que permiten ubicar: definición, clasificación, áreas de conducta afectadas, detección, evaluación y estrategias de intervención que se aplican para aminorar o resolver los problemas de aprendizaje de la lengua escrita. Un último objetivo es presentar una guía para realizar observaciones dentro del ámbito escolar y familiar, así como una guía para la detección de errores de tipo disléxico en el aula, que pueden ser utilizadas por parte de profesores y padres de familia, y que se derivan de la revisión bibliográfica realizada por el autor del presente trabajo.

Nuestras preguntas de investigación son:

¿Los niños con errores de tipo disléxico en la lecto-escritura pueden llegar a leer, escribir y dominar la lengua escrita?

¿Qué condiciones se requieren para que los alumnos con errores de tipo disléxico puedan adquirir la lecto-escritura?

El contenido de la información se dividió en los capítulos siguientes: El Capítulo 1 aborda aspectos relacionados con el aprendizaje, planteados desde diferentes modelos teóricos. El Capítulo 2 contiene los enfoques que han aportado distintos modelos psico-pedagógicos para desarrollar estrategias de intervención para problemas de aprendizaje. El Capítulo 3 abarca los aspectos de la vida individual que pueden afectarse en los niños con problemas de aprendizaje y que pueden ser útiles para la detección de condiciones que se asocian con los problemas de tipo disléxico. El Capítulo 4 presenta una recapitulación de los aspectos expuestos en los capítulos precedentes y presenta una guía para realizar observaciones dentro del ámbito escolar y familiar, así como una guía para la detección de errores de tipo disléxico en el aula, que pueden ser utilizadas por parte de profesores y padres de familia para ayudar en la detección temprana de este tipo de problemas.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS GENERALES DEL APRENDIZAJE

Este capítulo tiene como finalidad presentar algunas definiciones de aprendizaje y establecer sus funciones dentro del proceso de desarrollo del individuo. Posteriormente, se presenta una exposición acerca de las definiciones de los problemas de aprendizaje y se identifican las áreas del desarrollo humano que se afectan en estos casos, así como los trastornos característicos de los niños con este tipo de problemas.

1.1 Definiciones de aprendizaje

Hablar de aprendizaje no es nuevo, ha sido preocupación de pedagogos, psicólogos, sociólogos y neurólogos, entre otros profesionales, pero es evidente que el concepto ha variado conforme se avanza en el pensamiento científico. Una de las concepciones más antiguas la expuso Aristóteles cuando intentó explicar la asociación de ideas. Este filósofo explicó el aprendizaje a través de tres requisitos para la asociación de ideas: contigüidad, semejanza y contraste, condiciones que son conocidas actualmente como leyes primarias de asociación y aprendizaje (Flores, 1984). Varios siglos después, los filósofos británicos de los siglos XVIII y XIX sostenían que la mente surge a partir de experiencias sensoriales, y que éstas proporcionan ideas simples que posteriormente se desarrollan hasta formarse en ideas complejas por medio de asociaciones (De Lima, 2001).

A fines del siglo XIX, para estudiar al aprendizaje, algunos investigadores acudieron a los laboratorios, con la finalidad de emplear el método científico para tratar de entender los procesos psicológicos, entre los que podemos mencionar a Ebbinghaus y sus frases sin sentido, Thorndike y la naturaleza del aprendizaje, observada principalmente en sus experimentos con gatos, quien concluyó que el aprendizaje siempre implica ensayos y errores (García, 2001). En palabras de Cañas (2006), el aprendizaje es uno de los procesos psicológicos más complejos y ha sido un tópico de principal interés y estudio a través de la historia de la psicología.

En la actualidad existen diversos modelos para dar cuenta del aprendizaje, que de manera general se han clasificado en teorías conductistas, teorías de desarrollo organicista por áreas y teorías cognoscitivas. Cabe aclarar que la exposición y análisis de cada modelo constituye por sí mismo un amplio campo de estudio y rebasa los objetivos del presente trabajo. Además, consideramos importante el señalamiento de Aragón (1998), en relación a que las investigaciones científicas realizadas en el campo de las teorías del aprendizaje han sido principalmente obras de psicólogos experimentales o de teóricos del aprendizaje, ajenos al área educativa; y por lo tanto, investigaron desde la óptica experimental o filosófica, problemas alejados del tipo de aprendizaje que se da en el salón de clases. Los estudios que se realizaron fueron diseñados para producir únicamente leyes científicas de validez general, muchas veces apartadas de utilidad práctica.

Por todas las razones anteriores, la exposición que aquí se presenta se relaciona con algunos conceptos importantes, que han surgido de diferentes escuelas o modelos teóricos, y que han influido en el ámbito escolar, especialmente en lo que se refiere a la conceptualización de los problemas de aprendizaje.

En los planteamientos psicológicos actuales, y desde diferentes ópticas teóricas, se acepta que el aprendizaje humano resulta de la interacción de la persona con el medio ambiente; que es el resultado de la experiencia, del contacto del hombre con su entorno. El proceso de aprendizaje es inherente al ser humano, nace en el entorno familiar y social; y simultáneamente, se hace deliberado, en gran medida planificado. La evidencia de un nuevo aprendizaje se manifiesta cuando la persona expresa una respuesta adecuada (Rojas, 2001). Entonces, el aprendizaje es, ante todo, un proceso de adquisición originado por la experiencia. Pero además, el cambio que produce la adquisición debe ser más o menos permanente; si no hay permanencia, no hay aprendizaje (Arias, 2001).

Sin embargo, también hay aspectos que difieren de una escuela teórica a otra. Desde un punto de vista conductual, autores como Flores (1984) señalan que el aprendizaje es "un cambio relativamente permanente en la potencialidad de la conducta, que ocurre como resultado de la práctica reforzada" (p. 15). En esta definición se pueden encontrar tres elementos sobresalientes: la práctica, el reforzamiento y el cambio en la potencialidad de la conducta (no necesariamente de la conducta misma). Concordando con esta tendencia, Rojas

(2001) da una definición sencilla que dice “el aprendizaje es aquel proceso por el cual la conducta, o la potencialidad de la conducta se modifica a consecuencia de la experiencia”. El tema de si la práctica produce el aprendizaje o si es necesario el reforzamiento, ha sido ampliamente debatido. Rojas explica que es a partir de este debate que varios autores han señalado que la práctica sola no produce el aprendizaje, sino únicamente fatiga, o se presenta la extinción, y que los autores conductuales han insistido en la necesidad del reforzamiento para que se presente el aprendizaje. También es motivo de debate la manera de determinar si el aprendizaje ha ocurrido, desde el punto de vista conductual se toma como base la conducta observable que una persona manifiesta, en el caso específico que nos ocupa, se dice que el alumno ha aprendido cuando muestra habilidades académicas conductuales que no mostraba inicialmente.

Lo importante de este punto de vista es que la distinción entre aprendizaje y ejecución está claramente establecida, al referirse a la potencialidad de la conducta. La importancia de analizar este elemento estriba en que el aprendizaje es un proceso que no se observa directamente, sino a través de las ejecuciones en las que se manifiesta; sin embargo este señalamiento no debe inducir a confundir ambos elementos, ya que un organismo pudo aprender determinada conducta y no ponerla en práctica, pues aunque haya adquirido la capacidad de ejecutar cierto acto, dicha capacidad podrá mantenerla latente y por lo tanto su aparición en el cambio de la conducta no será inmediata. El nivel de ejecución conductual no depende únicamente del aprendizaje, pues en este proceso intervienen diversos elementos motivacionales y de fatiga, por ejemplo. Cabe señalar también que el nivel de aprendizaje determinará el límite de la ejecución. Frente a lo que ocurre con el aprendizaje, no directamente observable, la ejecución puede observarse y medirse; por ello los psicólogos han tomado el nivel de ejecución como indicador del aprendizaje.

Los fenómenos del aprendizaje son muy variados y diversos pues cubren un amplio espectro, que va desde el establecimiento de asociaciones relativamente elementales entre un estímulo y una determinada respuesta, hasta la adquisición de habilidades lingüísticas y motoras complejas (Flores, 2005).

Desde una perspectiva cognoscitiva, autores como Bower y Hilgard (1989) mencionan que aprender significa adquirir conocimientos. Esta adquisición se traduce en

un..."cambio en la conducta o en el potencial de conducta de un sujeto, en una situación dada, como producto de sus repetidas experiencias en esa situación, siempre que el cambio conductual no pueda explicarse con base en sus tendencias de respuestas innatas, su maduración o estados temporales como la fatiga, la intoxicación alcohólica, los impulsos, etcétera"(p.12). También Arias (2001) aclara que la permanencia del aprendizaje implica memoria, por ello ubica dos etapas en todo aprendizaje: la de adquisición y la de consolidación.

Para el cognoscitivismo, aprender es el proceso por el cual adquirimos una determinada información y la almacenamos, para poder utilizarla cuando nos parece necesaria. Esta utilización puede ser mental (por ejemplo, el recuerdo de un acontecimiento, concepto o dato), aunque también puede ser instrumental (por ejemplo, la realización manual de una tarea). En cualquier caso, el aprendizaje exige que la información penetre a través de nuestro sentidos, que sea procesada y almacenada en nuestro cerebro, y pueda después ser evocada o recordada, para finalmente, ser utilizada si se requiere (Flores, 2005). El aprendizaje representa el establecimiento de relaciones nuevas entre unidades que previamente no estaban asociadas. Por su parte, Lobrot (1996) menciona que existen cuatro fases en el proceso de aprendizaje, que pueden ser relaciones entre:

- ✚ a) Estímulos y respuestas manifiestas
- ✚ b) Estímulos y procesos internos
- ✚ c) Procesos internos y respuestas manifiestas
- ✚ d) Una pareja o un número mayor de procesos internos.

El término aprendizaje, designa el establecimiento de nuevos vínculos o el fortalecimiento de asociaciones que ya existían pero eran débiles.

Recientemente se ha generalizado la idea de que el aprendizaje es la modificación del comportamiento que surge de la interacción con el estudio. La adquisición de conocimiento y habilidades forman parte del aprendizaje, pero representa sólo un aspecto de este proceso. En sentido amplio el aprendizaje se produce únicamente cuando un individuo tiene una experiencia distinta (Lobrot, 1996).

Desde un punto de vista más organicista, Torres (2003) expresa que el aprendizaje es el proceso de adquisición de conocimientos, destreza y habilidades, como resultado de la experiencia, y en el que participan los sentidos, los músculos y el sistema nervioso central. Asimismo, lo conciben como un proceso psíquico en el que intervienen motivación, impulso, emociones y satisfacciones, además de las relaciones mantenidas con los demás. Señala que para el aprendizaje es necesario construir un esquema, que la persona desarrolla asimilando una determinada clase de situaciones; que la organización invariante de la conducta ante las mismas circunstancias y en contextos similares, permite el desarrollo y dominio del esquema. Pero al enfrentarse a una situación nueva para la que el esquema no es suficientemente eficaz ni válido, éste ya no funciona, lo que reclama por parte del sujeto algún mecanismo que le permita asimilarla. Para ello, podría pensarse que se construye un modelo mental que actúa de intermediario (modelo mental que resulta de la aplicación de elementos de varios esquemas) y que permite hacerle frente a esa nueva realidad. El dominio progresivo de la misma podría llevar también a una paulatina estabilización de esa primera representación, lo que nos conduce a su transformación en esquema de asimilación. Según Moreira (2002), hemos de tener en cuenta que nuevos invariantes son los que condicionan nuevos conceptos y teoremas-en-acción y, por lo tanto, nuevos esquemas.

Debemos considerar también que tanto los modelos mentales como los esquemas pueden contener esos invariantes o, para ser más precisos, que los invariantes operatorios de los esquemas determinan los modelos mentales que se ejecuten, y que, consecuentemente, una vez que los modelos mentales vayan dando un mayor dominio por revisión recursiva, pueden ir constituyéndose en esquemas de asimilación (Sánchez, García y Sánchez, 2005).

El concepto de organismo dice que el aprendizaje no es un proceso aditivo sino de crecimiento “es el resultado de nociones de maduración y de diferencia, más que repetición; no sigue el esquema de crecimiento de los cuerpos inorgánicos sino el de los seres vivientes” (Benedet, 1984, p. 57).

Retomando los aspectos en que coinciden diversos teóricos del aprendizaje, y que han sido de utilidad para favorecer la aplicación práctica del conocimiento dentro de la educación en general, y la educación básica en particular, pueden señalarse los siguientes:

El aprendizaje se refiere al desarrollo de conocimientos y habilidades que se adquieren en la vida diaria, producto de la experiencia en interacción dialéctica con el medio ambiente. En otras palabras, el aprendizaje es casi todo lo que hacen los individuos. Se podría decir que el aprendizaje o su carencia, se infieren en la observación de la ejecución de algo y la situación que provoca tal ejecución; ejemplo: si se observa a un niño que está aprendiendo a leer y algunos meses después se le nota una diferencia en su ejecución, se inferiría que esa diferencia se debe al aprendizaje.

Existen determinados procesos que son básicos para el aprendizaje, tales como auditivos, visuales, táctiles, motores y vocales, y existen también fenómenos modales como la retroalimentación, el cierre y los procesos de memoria; y que de la integridad de estas funciones depende de cierta manera el éxito académico o lingüístico (Myers y Hammill, 1990).

Una situación de aprendizaje no se da igual para todos, sino que varía de acuerdo con las características del individuo. Shea (1986) menciona que el aprendizaje no puede darse sin la participación o respuesta activa del niño y las posibles respuestas están limitadas por: a) su nivel de madurez o capacidad, b) sus experiencias previas de aprendizaje, y c) su percepción de la situación de aprendizaje.

En el transcurso del desarrollo se pasa por un proceso de maduración y aprendizaje, donde la etapa de la escolaridad es de vital importancia; García (2001) menciona que el niño, en los primeros años escolares, se enfrenta a nuevas pautas o normas nuevas, estas nuevas relaciones sociales y nuevas exigencias de aprendizaje, le pueden acarrear problemas para toda su vida. Es precisamente en el primer año de educación primaria, donde la principal exigencia reside en el aprendizaje de la lectura y la escritura como instrumentos básicos de la comunicación, que son el soporte de todos los aprendizajes posteriores.

Al interactuar el niño con la sociedad, se lleva a cabo el proceso de comunicación donde utiliza formas de expresión como la imitación, el juego, el dibujo y el lenguaje. Se va construyendo su saber a través de modelos rígidos o flexibles, haciendo cada vez más complejas sus conductas y conceptos, puesto que además de representar personas y objetos representan también las relaciones entre éstos, en espacio y tiempo; conforme el niño se desarrolla, hace uso de una estructura y organización donde comienza a interpretar nuevos

objetos de la realidad, como son los símbolos gráficos (lecto-escritura). Al tiempo que elabora relaciones nuevas entre los objetos, como las semejanzas y diferencias, haciendo uso de algunos elementos de su entorno, por ejemplo los juguetes; este proceso tiene una duración desde el nacimiento hasta los cinco o seis años aproximadamente y además da pauta al aprendizaje escolar (Rebollo, 2006).

Sin embargo, por razones biológicas y más comúnmente sociales (refiriéndonos a ambientes pobres en estimulación), este proceso de adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades, se puede ver afectado de tal manera, que se presentan los llamados problemas de aprendizaje (De Lima, 2001).

1.2 Aprendizaje y desarrollo

Desde el punto de vista psico-pedagógico, es importante analizar la relación entre aprendizaje y desarrollo en el niño de edad escolar. Hay diferentes planteamientos teóricos que han tratado de estudiar la relación existente entre estos dos procesos.

Los planteamientos psicológicos acerca de estos procesos y su relación están orientados bajo posiciones teóricas diferentes.

Una de las más importantes es la psicología cognoscitiva que se centra en la suposición de que los procesos de desarrollo del niño son un tanto independientes del aprendizaje, al cual se le considera como un proceso puramente externo, que no está implicado de modo activo con el desarrollo. Simplemente utiliza los logros del desarrollo, en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo. Esta posición teórica supone que el desarrollo es siempre un requisito previo para el aprendizaje, y que si las funciones mentales (operaciones intelectuales) de un niño no han madurado lo suficiente como para poder aprender un tema determinado, toda instrucción resultará inútil. Con lo anterior, podemos decir que esta postura considera que el aprendizaje va siempre a remolque del desarrollo. Dentro de esta aproximación se pueden ubicar autores con un enfoque piagetiano. A partir de concepciones como asimilación, acomodación y maduración, mencionan que para que un aprendizaje se lleve a cabo satisfactoriamente, es preciso que todos los factores motrices, psíquicos y afectivos que intervienen en dicho aprendizaje hayan alcanzado una madurez adecuada. Por consiguiente, ninguna enseñanza escolar deberá

comenzar antes de haber conseguido dicha madurez, ya que se requeriría un gran esfuerzo para las tareas escolares (Fernández, 1989).

En cambio, autores como Pain (1998), desde una perspectiva conductual, consideran que el aprendizaje es desarrollo. Esta postura tuvo su origen en el concepto de reflejos condicionados, y fue elaborada por James quien redujo el proceso de aprendizaje a la formación de hábitos, identificándolo con el desarrollo. Entonces, si se trata del desarrollo de conductas (considerando entre ellas a la lectura, la escritura y la aritmética), dicho desarrollo se consideró como el dominio de una serie de reflejos condicionados.

Otro importante psicólogo que influyó en el planteamiento conductual fue Thorndike (citado en Riviere, 1984) quien consideró que el aprendizaje es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas; el aprendizaje no altera nuestra capacidad de centrar la atención, sino más bien numerosas aptitudes para centrar la atención en una serie de cosas. Según este punto de vista, un entrenamiento especial afecta a la totalidad del desarrollo únicamente si sus elementos, materiales y procesos son similares en los distintos terrenos. Por tal, la premisa esencial de este enfoque podría ser que el desarrollo es aprendizaje por lo que hay una identidad fundamental entre esos procesos. En esta postura, actualmente se considera que el proceso de aprendizaje está unido al proceso de desarrollo.

Otros autores como Riviere (1984) asumen una postura que denominan evolucionista, consideran que el desarrollo se basa en dos procesos inherentemente distintos, pero relacionados entre sí y que se influyen mutuamente. Por un lado está la maduración, que depende directamente del desarrollo del sistema nervioso; por el otro, el aprendizaje, que a su vez es también un proceso evolutivo. Así, el proceso de maduración prepara y posibilita un proceso específico de aprendizaje. El proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar el proceso de maduración. Lo más importante de esta perspectiva es el papel que se le atribuye al aprendizaje en el desarrollo del niño (García, 2001; Nieto, 1999; Peña y Torres, 1987). Según Riviere, los teóricos evolucionistas como Koffka se opusieron a los planteamientos de Thorndike, postulando que la influencia del aprendizaje nunca es específica, a partir de sus estudios de los principios estructurales. Sostuvieron que el proceso de aprendizaje no puede reducirse simplemente a la formación de aptitudes, sino que

encierra una disposición intelectual que posibilita la transferencia de los principios generales descubiertos al resolver una tarea o una serie de distintas tareas (Bravo, 1999).

El origen de este planteamiento puede ubicarse en lo expuesto por Vygotsky (1988), quien señala que los procesos de maduración no coinciden con los procesos del aprendizaje, por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje. Así, el proceso de desarrollo de las conductas superiores consiste precisamente en la incorporación e internalización de pautas y herramientas de la relación con los demás, siendo posible porque el niño vive en grupos con estructuras sociales y puede aprender de los otros, a través de su relación con ellos, esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo. La principal consecuencia que se desprende de esto es que el dominio inicial, por ejemplo de las cuatro operaciones básicas de la aritmética, proporciona la base para el subsiguiente desarrollo de una serie de procesos internos sumamente complejos en el pensamiento del niño. También llama la atención el planteamiento de que los seres humanos no somos receptores pasivos en los cuales se vierte el conocimiento, somos procesadores activos de información, aportando la codificación y la remodificación en nuestros propios términos durante los procesos de aprendizaje y desarrollo (Riviere, 1984).

Como se mencionó en el apartado anterior, a pesar de las diferentes concepciones de aprendizaje y desarrollo, actualmente se reconoce que el proceso madurativo o evolutivo no se puede aislar del ambiente en que se desarrolla el individuo, ni se niega la influencia del aprendizaje en dicho proceso evolutivo. En general, desde diferentes perspectivas psico-educativas actuales, se considera al aprendizaje como un proceso dinámico y activo en el que participan el individuo y su entorno, en interacción. Además se reconoce que la capacidad de aprender nuevas cosas es mayor cuando ya contamos con un aprendizaje previo que sirve para apoyar el que se va adquiriendo (Peña y Torres, 1987). A menudo el aprendizaje se consigue pasando por jerarquías sistemáticas, comenzando por unidades breves y simples que poco a poco se incorporan a otras mayores y de más complejidad. Con mucha frecuencia, el paso a niveles superiores es imposible si antes no se cuenta con las destrezas esenciales de los niveles inferiores (Bijou y Ribes, 1983).

Lo anterior puede verse claramente en el aprendizaje de la lecto-escritura, durante el cual el niño primeramente debe conocer y dominar el lenguaje oral, así como aprender los

signos gráficos para poder aprender a escribir y a leer. Así, el aprendizaje se basa en el aporte de estímulos y contextos específicos del ambiente físico y social del niño (Alberto, 1990). Además, hay mayores probabilidades de que se consiga un aprendizaje completo y seguro cuando se realiza en condiciones de atención y esfuerzo deliberado. Cabe esperar que aprendamos con eficiencia y rapidez cuando queremos hacerlo y nos sentimos motivados para prestar atención a los estímulos pertinentes y a ejercitarnos todo el tiempo que sea necesario (Benedet, 1984; Reyes, 1986).

Así, aprendizaje y desarrollo van íntimamente relacionados. El primero juega un papel determinante para el desarrollo del niño y éste a su vez interviene de manera importante para que el individuo adquiera un aprendizaje nuevo, y pueda adaptarse a las exigencias cambiantes y actuales del medio (Defior y Ortúzar, 1993; Gearheart, 1987; Myers y Hammill, 1990).

Es por las razones expuestas que un niño con privación de algún elemento esencial para su desarrollo, ya sea que se trate de carencia efectiva, ambiental o alimenticia, verá afectada su maduración y su motivación, lo que puede limitar o imposibilitar un aprendizaje adecuado (Avanzini, 1992).

1.3.- Definiciones teóricas de los problemas de aprendizaje

Los problemas de aprendizaje son, desde hace muchos años, temas muy discutidos y comentados por los psicólogos y educadores en los ámbitos escolares. Originalmente se utilizó el término incapacidades para el aprendizaje para denotar los problemas de aquellos niños que mostraban deficiencias en el desarrollo académico, a quienes muy frecuente se les ubicaba como flojos, distraídos, inquietos, hiperactivos o perezosos, y se les consideraba incapaces de aprender. Se argumentó que todas esas características eran propias de una incapacidad para el aprendizaje y que siempre se verían acompañadas de un fracaso escolar. El avance en el estudio de estos casos permitió saber que este tipo de problemas deben ser detectados en la etapa básica del aprendizaje (primaria) y ser corregidos tempranamente; que si no son tratados a tiempo se pueden seguir presentando en niveles educativos más avanzados, o puede darse el abandono de la escuela por parte de los alumnos o el fracaso escolar. Pero se han desarrollado nuevas alternativas en la definición, enfoque, evaluación y

tratamiento que hacen que sea mejor el panorama social y educativo de estos niños (Rodríguez 2000).

Después de desarrollar una gran cantidad de definiciones y clasificaciones, y de que diversos autores y organizaciones no lograban ponerse de acuerdo sobre la conceptualización, etiología, prevalencia, incidencia, evaluación y solución de este tipo de dificultades, se llegó a una definición que puede considerarse aceptada de manera general. Fue desarrollada por la National Advisory Committee on Handicapped Children (Comité Nacional Asesor pro Niños Impedidos, institución estadounidense citada en Myers y Hammill, 1990), y señala: los niños que por problemas de tipo psicológico, físico y educativo requieren de métodos particulares y maestros especialmente preparados para enseñarles, son denominados como “excepcionales”, y el niño con dificultades en el aprendizaje es considerado como un caso específico de niño excepcional. Oltra (2001) menciona que los niños con este tipo de problemas se han definido por exclusión: no tienen perturbaciones emocionales aparentes, ni desventajas culturales, tampoco son retrasados mentales, ni están aislados visiblemente, simplemente no aprenden ciertas tareas básicas académicas específicas como los demás niños de su edad. Esta denominación ha sido aceptada tanto por los padres de familia como por los especialistas, y ha permitido hacer a un lado la polémica de la definición para darle atención a las diversas problemáticas educativas de estos alumnos.

Dentro de la connotación de dificultades en el aprendizaje se encuentran aquellos niños que tienen problemas para aprender, debido a diversas causas como problemas de atención, de lenguaje, de escritura y de lectura. De esta manera, se ha ido entendiendo que las personas no tienen necesariamente un problema de inteligencia, que no son deficientes mentales, sino que pueden tener dificultades funcionales en un área cognoscitiva o del lenguaje, aunque sus capacidades sean normales o por arriba del promedio en otras áreas (“¿Qué es la dislexia?”, 1999; Barragán, 2001; Velasco, 2001).

Según Melgar (1989), algunas de las características generales que acompañan a los problemas de aprendizaje en general, y de dislexia en particular, son:

- Demora en el desarrollo del lenguaje hablado, vocabulario limitado o inmaduro, un número inusual de errores gramaticales, dificultad para relacionar ideas en una secuencia lógica y vacilación constante en las palabras.
- Orientación espacial deficiente, que puede incluir características como perderse con facilidad.
- Conceptos de tiempo inadecuados, siendo posible que incluya tardanza regular, pérdida del concepto normal de tiempo, o confusión sobre responsabilidad personal.
- Sustitución de sonidos, en la posición inicial, media o final de una palabra hablada.
- Omisión de un sonido en una palabra hablada.
- Adición, también denominada inserción, que se refiere a emitir un sonido que no pertenece a la palabra, pero que puede ser añadido en cualquier parte de ella.
- Distorsión, consistente en la producción de un sonido que se aproxima al fonema correcto, pero que no resulta exacto ni se encuentra en el sistema fonológico del habla.
- Toro y Cervera (2003), por su parte, mencionan como características asociadas a los problemas de aprendizaje:
- Distractibilidad, consistente en mostrar periodos cortos de atención, acompañados de periodos de impulsividad.
- Déficit en procesos de memoria de corto y largo plazo.
- Hipodesarrollo general del lenguaje, incluyendo déficit de comunicación.
- Déficit cognitivo y organizacional.
- Pobre control de impulsos e hiperactividad.
- Dificultades perceptivo–motoras.
- Procesamiento de información deficiente.

Según estos autores, las características que se observan en los niños con dificultades específicas en el aprendizaje corresponden a trastornos diversos, relativos a actividades

motoras, emotividad, percepción, simbolización, atención y memoria; puede observarse sólo una o varias de estas características en los niños con problemas de aprendizaje. También es necesario considerar que los niños suelen ser especialmente reactivos a las condiciones que viven en su ambiente, por lo que el origen de sus deficiencias puede estar en su contexto sociocultural (Sánchez, Cantón y Servilla 1997; Velasco, 2001).

Aragón (1998) presenta una caracterización muy atinada de los factores asociados a los problemas de aprendizaje, ubicando tres tipos de factores: los orgánicos, los funcionales y los familiares o socio-culturales.

- Dentro de los factores orgánicos se incluyen problemas cerebrales, sensoriales y motrices.
- En los factores funcionales se ubican las características cognitivas y funcionales inherentes al niño.
- En los factores inherentes a la familia pueden ubicarse aspectos socioeconómicos y culturales, así como prácticas de crianza y aspectos afectivos.

Todos estos factores, cada uno por sí solo o adoptando diferentes combinaciones, pueden perturbar el aprendizaje escolar del niño.

Coincidentemente, Sánchez, Cantón y Sevilla, (1997) aclaran que dentro del grupo de individuos con problemas de aprendizaje debe considerarse un segundo grupo no excluyente, en el que la causa de los problemas de aprendizaje se ubica en factores contextuales o en el ambiente en que se desenvuelve el sujeto, como puede ser una motivación baja o una estimulación familiar pobre.

También Romeo (1999) aclara que los problemas de aprendizaje deben definirse y conceptualizarse de tal manera que se haga más fácil su detección, evaluación y tratamiento. La definición de este autor incluye a: "todos aquellos niños que presentan dificultades particulares en un área de desarrollo, la académica, que se caracterizan por las alteraciones en el proceso de adquisición y/o mantenimiento de repertorios académicos básicos, tales como la lecto-escritura o las habilidades aritméticas elementales. La presencia de este tipo de problemas se manifiesta como una forma de retraso escolar del alumno, en comparación al desarrollo regular que muestran otros niños en condiciones similares de enseñanza-

aprendizaje. Estas dificultades pueden estar asociadas a la presencia de problemas en otra área de desarrollo como el lenguaje, la socialización y la conducta motora. No debe olvidarse que todos estos problemas se relacionan, funcional e interactivamente, con diferentes factores del ambiente escolar y familiar, así como con factores generales del individuo" (p. 24).

Muchos niños con problemas de aprendizaje muestran trastornos en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en el entendimiento o el uso del lenguaje hablado o escrito, esto puede manifestarse en trastornos de atención, pensamiento, habla, lectura, escritura, deletreo o aritmética. En algunos casos, la problemática incluye trastornos de percepción, lesiones cerebrales mínimas, dislexia, afasia del desarrollo y otros de índole neurológico, o bien, impedimentos visuales, auditivos y motores (deficientes sensoriales), retraso mental, perturbaciones emocionales o desventajas culturales (Licht, 2000). Es importante distinguir el origen de los problemas de aprendizaje, porque no pueden tratarse igual las dificultades académicas que tienen su origen en un problema neurológico, en un trastorno emocional, o en un desarrollo psicológico deficiente causado por falta de estimulación física y social, generalmente asociado con desventajas culturales.

Estos cambios en la definición y caracterización de los problemas de aprendizaje hacen necesario detectarlos y evaluarlos adecuadamente para determinar exactamente qué aspectos los están originando; para ello es indispensable un buen diagnóstico, no etiquetar a los niños sin conocer toda su problemática. A partir de dicho diagnóstico, es posible llevar a cabo una estrategia educativa o de tratamiento que sea acorde a la problemática específica de cada alumno, entre más temprano mejor. En estas circunstancias, es importante ubicar las áreas de desarrollo que puedan estar afectadas.

1.4 Caracterización y clasificación de los problemas de aprendizaje

Los problemas de aprendizaje se presentan en tres áreas generales del desarrollo humano: socialización, lenguaje y académica (Rivas y Fernández, 1998). A continuación se describen algunos de éstos.

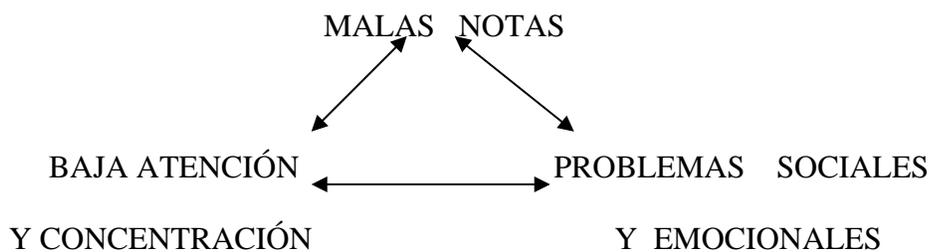
Área de socialización

El proceso de socialización inicia desde que nacemos (Rodríguez, 2000). Es a través de la interacción familiar y social que el niño va desarrollando conductas como caminar, hablar y

otras típicamente humanas, comportándose de una manera socialmente aceptable y desarrollando pautas de interacción que le permiten su integración familiar, comunitaria y escolar. Este proceso de socialización determina, además: la forma en que el niño se autovalora, la consecución de la autonomía personal, así como el conocimiento y comprensión de los hechos y fenómenos del mundo social (Vega, 1997). El nivel de desarrollo social, incluyendo la integración escolar, se verá influido por las formas en que se presente su interacción social; por el grado de correspondencia que exista entre las demandas del medio y las forma de comportarse del individuo, por la congruencia entre las ideas, percepciones y auto percepciones del alumno con las expectativas de la sociedad en general y del contexto escolar en particular.

Lo mismo que hay niños con un alto grado de sociabilidad, hay otros que no tienen habilidad para integrarse, ni capacidad para resolver pequeños conflictos, ni saben controlar su agresividad o ser buenos observadores para conocer mejor los mensajes no verbales de las otras personas (Flores, 2005). Los trastornos en esta área están relacionados con los procesos iniciales de socialización del niño, se refieren a las repercusiones que pueden derivarse de una falta de adaptación al sistema de normas, valores y exigencias en su entrada a una institución educativa. Se refleja en la forma de relacionarse del niño con docentes y pares, participación en el juego y aceptación de las normas. El registro y análisis minucioso de estos datos, en forma aislada o conjunta, podría constituir una buena forma de detectar problemas en esta área (Pérez, 2007).

Esa detección puede ser importante porque los problemas de socialización afectan prácticamente todas las áreas de desarrollo del niño, en especial dentro del ámbito académico y escolar.



Tomado de Artigas y Rigau (2003).

Algunos autores presentan sugerencias para que los educadores atiendan este tipo de problemas. Por ejemplo, Flores (2005) señala que si la persona es solitaria o violenta debemos hacer que disfrute de la compañía de otros, que trate de comprender a los demás, que aprenda a llegar a acuerdos, que no responda a las provocaciones, que acepte las críticas, y que se fomente su capacidad de adaptación: incluso sugiere que si un niño (o niña) es tímido o inseguro, se le puede ayudar pidiendo a algún otro chico (o chica) que procure estar con él; también se recomienda fomentar los trabajos en grupo con personas de su estilo. Vega (1997) menciona la importancia de las actitudes y conductas del profesor en el aula, dada la gran influencia positiva o negativa que éstas tienen sobre el proceso de integración social de cada alumno y del grupo escolar en su conjunto, así como en la presencia de comportamientos adecuados e inadecuados por parte de los alumnos.

Área de lenguaje

El lenguaje es el sistema que emplea el ser humano para comunicarse con sus semejantes, para convivir en sociedad y para expresarse; implica la facultad de representar, expresar y comunicar ideas o sentimientos por medio de un conjunto ordenado de signos. Los signos del lenguaje contienen también aspectos emocionales, afectivos y relacionales, que expresan la actitud del que habla acerca de lo que dice y pretende influir en la actitud del interlocutor utilizando, entre otros medios, la entonación, la selección de léxico, las combinaciones sintácticas y los elementos de la comunicación (Artola, 1989).

El aprendizaje del lenguaje se estructura como un proceso gradual, basado en la estimulación de capacidades previas (percepción auditiva y visual, observación e imitación), y en el desarrollo de la comprensión y de la expresión. Considerando al lenguaje como medio de comunicación se potencian las tres dimensiones en que éste puede darse: gestual, oral y escrito. Cuando un niño presenta un retraso en el desarrollo y adquisición de sus capacidades previas al lenguaje, o bien, en alguna de las tres dimensiones en que se da el lenguaje, se dice que presenta problemas de aprendizaje en esta área (Licht, 2000). Una alteración del lenguaje afecta el aprendizaje por los medios intelectuales, lingüísticos y de personalidad, interfiriendo en las relaciones entre los individuos, dentro de la familia, la escuela y otras comunidades.

Nieto (1992) clasifica a los trastornos del lenguaje y del habla en tres grupos:

- Trastorno en el desarrollo del lenguaje de tipo expresivo: el niño con este tipo de trastorno suele tener un vocabulario muy limitado, dificultades para adquirir nuevas palabras, estructuras gramaticales simplificadas, orden poco usual en las palabras y comienzo tardío en la adquisición del habla.
- Trastorno en el desarrollo del lenguaje de tipo receptivo: se caracteriza por un déficit en la comprensión del lenguaje, que en los casos leves se manifiesta con dificultades en el entendimiento de un tipo particular de palabras o frases, mientras que en los más graves puede haber trastorno en la comprensión de un vocabulario básico.
- Trastorno del desarrollo en la articulación: se manifiesta con un fracaso persistente en la articulación correcta de los sonidos del lenguaje hablado.

En algunas ocasiones, por ausencia de lenguaje, el niño se hace entender por medio de gestos. Se recomienda sea evaluado para hacer un diagnóstico, dar un pronóstico y seguir un tratamiento.

Para Torres (2003) el retraso en la adquisición del lenguaje se refiere a no aprender a hablar a los tres o tres años y medio. El término que utiliza para este trastorno es el de afasia expresiva, definiéndola como la pérdida de las facultades de transmitir ideas por medio de palabras. Aclara que los trastornos en esta área no siempre se deben a una pérdida de la función, sino a un retraso; que en ocasiones estos niños logran desarrollar el lenguaje, aunque tardíamente. Menciona que, en estos casos, suelen tener después dificultades para aprender a leer, a escribir y particularmente a deletrear; recomienda llevar a cabo una evaluación del desarrollo del niño y los factores asociados.

Cuando el trastorno impide una adecuada conjugación de los tiempos verbales y un desarrollo de la sintaxis, es posible que se relacione estrechamente con otros trastornos de comunicación, incluyendo incapacidad para adquirir la competencia habitual en la lectura o realizar operaciones (Pain, 1998).

García (2001) menciona que hay algunos problemas en el desarrollo del lenguaje que están asociados con alteraciones como la dominancia lateral; aclara que estas alteraciones se asocian frecuentemente con retrasos en el lenguaje debido a que el hemisferio dominante no ha madurado con rapidez. Este dato se basa en historias clínicas que revelan trastornos en las

funciones del habla asociadas con lateralidad. Rodríguez (2000) agrega que, cuando el lenguaje está retrasado en comparación con el desarrollo de otras áreas, se afecta toda la unidad del individuo. Se dice que un desarrollo lingüístico demorado puede implicar: vocabulario limitado, estructura de oraciones que se presenta de forma inmadura, emisión de enunciados deficientes, lenguaje acrónico y frecuentemente difícil de comprender, mala coordinación de los músculos de la cara y las manos (implicados en la coordinación motora fina), dificultades en la lectura y en la escritura. También es frecuente que ellos y otros miembros de su familia muestren o hayan mostrado problemas de dominancia lateral. La dificultad del lenguaje se agrava por situaciones que provocan temor a la conciencia del mismo: el tartamudeo y otras dificultades del lenguaje frecuentemente aparecen en varias generaciones y en distintos miembros de la familia; la irritación puede ser un factor que también contribuya a agrandar el problema, porque provoca un lenguaje no entendible. Al parecer, estas dificultades no se relacionan con el nivel social o económico de quienes las padecen (Rodríguez, 2000).

Por otra parte, los defectos lingüísticos de articulación abarcan la mala pronunciación de sonidos, la cual es frecuente en niños pequeños, y aún a principios del primer grado escolar. Sin embargo se considera un problema si se prolonga a momentos más avanzados o si el trastorno impide la comprensión del lenguaje del niño por parte de los demás. Este trastorno se conoce como dislalia, y consiste principalmente en que el habla del niño presenta inserciones u omisiones de los sonidos del lenguaje, otra forma común es cambiar unos sonidos por otros. El defecto de articulación más frecuente es el ceceo, que es la incapacidad de la lengua por asumir ciertas posiciones en relación con los dientes. En el ceceo lingual o infantil la lengua sobresale la línea media durante la articulación, en el ceceo lateral, el aliento de la fonación escapa por un lado de la boca. En cuanto al ceceo nasal, los sonidos silbantes van acompañados de ciertas clases de bufido nasal, por lo tanto en este tipo de trastorno aparece la omisión o sustitución de sonidos o palabras. El trastorno más común es la sustitución del sonido “r” por “l” al hablar, o bien la incapacidad para pronunciar correctamente uno de los sonidos silbantes “z, ch, y”.

Los fenómenos dislálicos pueden variar con la evolución histórica de la lengua, así como de un idioma a otro (García, 2001; Nieto, 1999). Las dislalias se clasifican en dos grandes grupos:

Dislalias funcionales: sus características son las omisiones, deformaciones y sustituciones de fonemas, suelen presentarse en niños intranquilos, distraídos, apáticos y sin interés. Puede haber dislalias en las vocales, aunque más frecuentemente y numerosas son las de las consonantes.

Dislalias orgánicas: se clasifican en audiógenas y disglosias. Las primeras se dan cuando la audición es incorrecta, e incluyen la sordera postlocutoria, el bilingüismo y la hipoacusia prelocutoria. Las segundas son trastornos en la articulación debidos a causas orgánicas, que determinan una alteración del timbre de la voz, por modificación de las cavidades de resonancia, cuyo origen no es neurológico central.

Nieto (1999) agrega que los problemas en la articulación del habla no obedecen a patologías del Sistema Nervioso Central, que constituyen problemas francamente superables siempre y cuando los movimientos básicos voluntarios puedan ser realizados.

Área académica

Melgar (1989) expone que cuando un niño tiene problemas de aprendizaje en el área académica requiere atención especial en el salón de clases. Sus dificultades pueden impedirle aprender a contar, a leer y a escribir. A estas dificultades se les identifica en la literatura de educación especial con los nombres de: discalculia, dislexia y disgrafía. Las causas que pueden generar esta clase de problemas pueden ser tanto de tipo socio-psicológico como psico-fisiológico.

La falta de motivadores ambientales y emocionales, los defectos en la enseñanza, y las deficiencias en los estímulos educacionales durante los primeros seis años de vida, son las causas de los problemas de aprendizaje de tipo socio-psicológicas; mientras que las lesiones cerebrales, el retardo mental, los defectos graves de la vista y el oído, la incapacidad genética o congénita para la lectura, la desnutrición y las enfermedades crónicas son las causas de tipo psico-fisiológicas que pueden dar lugar a la presencia de los problemas específicos de aprendizaje (Velasco, 2001).

Las características de cada uno de éstos se tratarán a continuación:

Discalculia

La dificultad específica para calcular o resolver operaciones aritméticas se conoce con el nombre de discalculia, o trastorno del desarrollo en el cálculo aritmético. Nieto (1999) define a este problema como: "un déficit marcado en el desarrollo de las habilidades aritméticas, en el contexto de su grado de escolarización" (p.12).

El aprendizaje de las matemáticas es parte de la vida misma, ya que se presenta junto con el desarrollo psicomotor e intelectual del niño, inmerso en un mundo lleno de objetos contables. Realizar las compras o seguir el orden de una serie de pasos en una receta de cocina son sólo algunos ejemplos que demuestran que las matemáticas son utilizadas en muchas de nuestras actividades cotidianas. De esta manera, el aprendizaje matemático representa para el niño un arma más para su preparación, para su adaptación social en su ambiente, y para su capacidad en el trabajo.

La estructura del conocimiento matemático está compuesta por los siguientes puntos:

- Comprensión del número y del sistema numeral.
- Conocimiento de los hechos numéricos básicos de las cuatro operaciones fundamentales (suma, resta multiplicación y división), sus relaciones y su vocabulario.
- Destreza en cálculo.
- Aplicación de las técnicas de cálculo a la resolución de problemas aritméticos.

Para poder decir que existe un problema de aprendizaje en el área de las matemáticas en el niño, es necesario realizar una evaluación previa, así como conocer la secuencia de desarrollo de las matemáticas.

Según Ajuriguerra (1976), existen tres tipos de discalculia:

1. Dificultad para el aprendizaje de los signos numéricos, presentándose asociado con problemas de lenguaje.
2. Dificultad para adquirir el lenguaje matemático.
3. Dificultad para ordenar los números, de acuerdo con una estructura especial.

Algunos factores que influyen en la discalculia son:

A.- Problemas de atención, concentración y memoria: son los errores que se observan en los niños que se distraen fácilmente y no logran fijar los mecanismos del cálculo, como son sumar, restar, multiplicar y dividir, a pesar de tener estructuras operatorias concretas.

B.- Dificultad sensorial dígito-manual: cuando a los niños se les detecta que no tienen sensaciones en los dedos, lo que provoca las fallas en el cálculo.

C.- Dificultad en la lateralización sensorial y motora del cuerpo: es cuando los niños tienen desconocimiento del concepto izquierda-derecha.

Dislexia y disgrafía

La dislexia es uno de los términos más frecuentemente utilizados dentro de los problemas de aprendizaje. Nieto (1999) define a la dislexia como la desintegración de las asociaciones correspondientes a la lectura, lo que causa una dificultad manifiesta al leer. Como puede observarse en dicha definición, originalmente se utilizó el término para caracterizar la dificultad en la adquisición de la lectura, cuando ésta no se presentaba en la edad promedio habitual sin existir algún déficit sensorial que explicara dicho retraso. Por su parte, el término disgrafía se utilizó para denotar la dificultad, con las mismas características, de desarrollar adecuadamente las habilidades de escritura.

Sin embargo, dado que el proceso de desarrollo de la lectura se presenta paralelamente al de la escritura, y dado que en el ámbito escolar se utilizó el término dislexia para denotar de manera general tanto errores de lectura como de escritura, actualmente suelen englobarse ambos tipos de problemas como *dislexia*.

Definiciones recientes señalan que la dislexia es un trastorno que radica en una dificultad para el aprendizaje de la lectura y la escritura. La cual, a su vez, está asociada con la dificultad de pasar mentalmente del lenguaje oral, con imágenes conocidas y tridimensionales, al lenguaje escrito con signos gráficos ausentes de imágenes.

Autores como Barragán (2001) y Oltra (2001) señalan que la dislexia es una perturbación que se manifiesta con dificultades para leer y escribir por separado, argumentan que los trastornos en la escritura se manifiestan por errores en el deletreo, en la gramática, en la puntuación de frases o en una pobre organización de cada párrafo; mientras que los trastornos en la lectura se manifiestan como una dificultad para reconocer palabras y

comprender el texto leído, que la lectura oral es lenta y con omisiones, distorsiones o sustituciones de palabras.

Rodríguez (2004) la define como la dificultad para procesar debidamente los símbolos del lenguaje. Por lo tanto, considera que un alumno con este tipo de déficit presentará evidentes dificultades a la hora de leer y escribir, debido a que cuando los distintos estímulos visuales (grafías, sílabas, palabras) llegan a su cerebro, éstos no serán correctamente codificados y posteriormente decodificados.

Los individuos con este trastorno pueden conservar su capacidad auditiva y visual a un nivel satisfactorio pero no interpretar, redactar, diferenciar o sintetizar sonidos de palabras, por lo que ven la p y la interpretan como q; suelen escribir una palabra tal como la escuchan, por ejemplo, si les dictan gato y entienden tato así la escriben. Presentan falta de memoria visual, errores en el ordenamiento de las letras y problemas de ortografía, es así que sus errores pueden ser tanto al leer como al escribir.

Diversos autores (Myers y Hammill, 1990; Nieto, 1999; Romeo, 1999) mencionan que la dislexia se debe a que los niños tienen un desarrollo inapropiado de los conceptos de lateralización, problemas de psicomotricidad, conocimiento deficiente del esquema corporal, desorientación espacio-temporal y trastorno de la percepción tanto a nivel auditivo como visual.

Desde el punto de vista escolar, la dislexia es la dificultad que presentan determinados alumnos normalmente escolarizados, sin perturbaciones sensoriales aparentes y una inteligencia media superior en el momento de aprender a leer y escribir y/o en el intento de dominar ambas técnicas. Dicha dificultad produce un retraso escolar en el alumno, que se pone de manifiesto por un rendimiento académico insatisfactorio, fundamentalmente con aspectos relacionados con el área lingüística. Craig (1988) señala que la dislexia hace al niño percibir las cosas en forma diferente a lo que son en realidad. De aquí que los errores comunes presentados por niños disléxicos sean: omisiones (olvido de las letras o palabras al leer y escribir), trasposiciones de letras o de sílabas, por ejemplo: palas por lapas), inversiones de letras al escribir (u por n, por ejemplo), confusiones de letras de orientación simétricas (como por ejemplo d y b, p y q, o mezcla de letras y sílabas sin sentido.

Bravo (1999) realizó un estudio para determinar cuáles son los errores más frecuentes en la lectura, que cometen los niños disléxicos; encontrando los siguientes resultados: adiciones de letras y/o sílabas, el 61% de los alumnos; omisiones de letras y/o sílabas, el 70%; sustituciones el 81%; rotaciones de letras el 54%; inversiones de sílabas, el 61%; asociaciones equivocadas entre palabras, el 27%.

Aragón (1998) señala que el niño disléxico puede ser identificado por el maestro en la práctica de la lectura oral, la copia y el dictado, porque los errores están bien definidos.

Ahora bien, dentro de los factores que pueden provocar la dislexia se encuentran los siguientes:

A. Neurológicos: en algunos casos la dislexia es producida por una disfunción cerebral mínima. Esto significa que cualquier daño o alteración de alguna zona de tejido nervioso cerebral impedirá el posterior desarrollo del funcionamiento normal de la zona afectada.

B. Emocionales: según algunos psicólogos, la inadaptación familiar, escolar o social de un niño puede ser la causa de sus dificultades escolares, por lo tanto, se considera que algunos problemas de dislexia tienen sus antecedentes en trastornos de tipo emotivo.

C. Asociativos: en otras ocasiones, la dislexia es una consecuencia de la dificultad o incapacidad para asociar los estímulos visuales o símbolos escritos (grafías) con sus sonidos correspondientes (fonemas) y con sus equivalentes semánticos. De esta dificultad surgen las confusiones de letras, tales omisiones, agregados, inversiones o sustituciones.

D. Socio-culturales: la dislexia también puede ser el resultado de un trastorno de la personalidad o de una deficiencia en el desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas previas, relacionada con causas culturales; y no por causas genéticas o fisiológicas. Esta categoría ha sido aportada por autores como Lobrot (1996), quien además considera que cuando una lengua escrita se enseña de modo mecánico, o cuando no se pone el cuidado necesario en estimular adecuadamente al niño, pueden surgir problemas en el desarrollo de la lecto-escritura que desembocan en errores de tipo disléxico.

E. Auditivos y visuales: el oído y la visión juegan un papel fundamental en algunos casos de dislexia, una mala discriminación auditiva de fonemas, o visual de las letras, podrían ser la causa de los trastornos disléxicos.

F. Cognitivos: una persona con problemas disléxicos puede presentar dificultades para comprender y discriminar los conceptos básicos imprescindibles para el aprendizaje de la lectura, como lo son: fonemas, grafías, palabras y otros símbolos escritos.

Autores como Barragán (2001) y De Lima (2001) mencionan que la dislexia puede deberse a un trastorno genético, aunque estos casos son poco frecuentes. Sólo puede afirmarse que el problema es de origen genético cuando se pueden ubicar antecedentes familiares de dislexia. En aquellos casos en que puede ubicarse un familiar con el mismo problema, en el 80% de ellos ese familiar es de sexo femenino. Es decir, los casos de dislexia asociada a un trastorno genético son más comunes en mujeres que en hombres, siendo la relación entre géneros de 9 a 1. En esas circunstancias puede afirmarse que se trata de una dificultad de por vida, pero aún en estos casos, con un tratamiento adecuado, las personas pueden lograr las metas de cualquier otro individuo.

Quiroz y Schragar (1984) mencionan algunos trastornos que suelen asociarse a la dislexia: a) mala lateralización, b) alteraciones de la psico-motricidad, c) conocimiento deficiente del esquema corporal, d) trastornos de la percepción, y e) desorientación espacio-temporal.

Ahora bien, dado que son diversos los factores que pueden provocar la dislexia, y que ésta puede estar asociada con un gran número de trastornos, lo más importante es llevar a cabo un diagnóstico adecuado y una caracterización lo más precisa posible.

Barragán (2001) menciona dos tipos de diagnósticos de la dislexia:

Diagnósticos preventivos, que intentan detectar el grado de madurez del alumno en aquellas aptitudes (lingüísticas y preacadémicas) relacionadas con la lectura y la escritura, antes de enseñarle a leer y escribir de un modo formal.

Diagnósticos pedagógicos o instructivos, que se refieren a la exploración y análisis del trabajo escolar del alumno. Para éstos se deberá tener en cuenta: su lectura, oral y comprensiva; su escritura, evaluada a través de dictados, copias y composiciones; sus

capacidades de expresión oral, así como tratar de detectar otras dificultades en las distintas áreas de desarrollo.

Es importante recalcar que, durante los primeros años de escolaridad, los problemas de aprendizaje en el lenguaje escrito pueden presentarse de manera aislada a otras áreas académicas, pero al ir avanzando los cursos sin resolver tales deficiencias, necesariamente repercutirán en otras áreas. De hecho, se ha documentado que prácticamente el 60% de los niños con dificultades de aprendizaje tienen problemas asociados con la lecto-escritura (Benedet, 1984). Es necesario tener en cuenta que la lecto-escritura es una adquisición fundamental para los aprendizajes posteriores, ya que en la escuela la fase inicial de aprender a leer y a escribir debe transformarse rápidamente en leer y escribir para aprender. Por ello, estas habilidades pasan a ser un medio para el aprendizaje, aun cuando inicialmente fueron un fin en sí mismas.

Barragán (2001) señala que los problemas específicos en la adquisición de la lecto-escritura obstaculizan el progreso escolar de los niños, y pueden tener efectos a largo plazo en el aprendizaje. Dado que la mayor parte del conocimiento de cualquier alumno se adquiere a través de la lectura, el escolar disléxico arrastra un grave retraso en su formación. Es bien cierto que para que tenga el acceso a la información y el conocimiento, requiere saber leer, escribir y utilizar estas herramientas que son parte de nuestra cultura y nos ayudan a ser más libres, garantizando además la igualdad de oportunidades. En la mayoría de los casos de dislexia, las dificultades durante las primeras etapas de aprendizaje suelen ser compensadas con un esfuerzo extraordinario de memoria por parte de los niños.

La dislexia se asocia frecuentemente con trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), y generalmente, cuando no han sido diagnosticados antes de los siete años de vida ni tratados adecuadamente, son causa de hasta un 40% del llamado fracaso escolar, según diversos estudios (Artigas y Rigau, 2003).

Un aspecto interesante es que, exceptuando los casos de dislexia genética –que ya fueron señalados-, en general existe mayor probabilidad en los hombres de presentar problemas en el desarrollo de la lecto-escritura. Los varones tienen más problemas escolares que las niñas. Esto sucede también en el caso de la hiperactividad. Las cifras que se tienen son de una relación de 10 niños con problemas de hiperactividad, por 1.5 niñas (Nieto,

1987). Romeo (1999) agrega que la proporción de niños con problemas de aprendizaje, entre los 7 y los 12 años, es de tres varones por cada niña. Otro dato interesante es que la aparición de problemas asociados con dificultades en el aprendizaje suele ser a los cuatro años de edad, pero en más del 30% de los casos el problema no se hace patente sino hasta que el niño empieza a asistir a la escuela.

CAPÍTULO 2

MODELOS DE INTERVENCIÓN

Los problemas de aprendizaje escolar que se presentan en los niños en sus primeros años de educación primaria, hoy en día constituyen un problema social muy serio. No hay grupo escolar donde no exista más de un niño con dificultades de aprendizaje, particularmente en lecto-escritura y conceptos de matemáticos.

Como ya fue expuesto, existen diferentes modelos teóricos que definen y explican los problemas de aprendizaje, lo cual hace que no exista un consenso respecto a éstos. Generalmente se reconoce que estos problemas están asociados con daños orgánicos, retrasos psicológicos, desajustes sociales o emocionales del niño, o bien, que están relacionados con aspectos pedagógicos y culturales. Sin embargo, la estrategia de intervención varía de acuerdo al profesional que se encargue de detectarlos y evaluarlos, poniendo énfasis en un aspecto u otro (Cañas, 2006).

En el presente capítulo se describirán someramente los principales modelos de intervención desarrollados para dar solución a estos problemas.

2.1 Modelo psiconeurológico

Marga y Ramos (1994) exponen que el encuentro entre educación y neurología ha dado origen a una nueva sub-disciplina llamada neuropsicología escolar. El haber encontrado las relaciones entre organización cerebral infantil y desempeño académico ha conducido al entusiasmo actual por la neuropsicología de la edad escolar, sobre todo, cuando se pone de manifiesto el valor de los datos neuropsicológicos para planificar el tratamiento de las deficiencias educativas.

Este modelo parte de la base de que las funciones conductuales se llevan a cabo bajo la dirección de centros cerebrales localizados en el Sistema Nervioso Central (SNC), compuesto por el cerebro y la médula espinal, regulando los impulsos entrantes y salientes, interconectados por las asociaciones neuronales (Myers y Hammill, 1990). Este enfoque considera determinadamente analizar la actividad cerebral, tanto para comprender la

naturaleza del aprendizaje como para planificar su corrección. La actividad normativa tiene un sustento en los procesos dinámicos de la actividad nerviosa, que por medio de la actividad analítica sintética que le es propia, organiza sucesivamente formas más complejas de síntesis corticales y que, en definitiva, constituyen el nivel neurofisiológico de todos los procesos de aprendizaje (León, 2002).

La definición de problemas de aprendizaje propuesta en 1968 por el National Advisory Committee on Handicapped Children excluía las dificultades que resultaban de los trastornos sensoriales, motores, intelectuales, emocionales o una falta de oportunidad para aprender, eliminando así los factores considerados de mayor importancia para la dificultad de la lectura a lo largo de más de 50 años: sólo aquellas dificultades de aprendizajes que podían atribuirse a un origen neurológico permitían que un niño fuera elegible para ser tratado en programas especiales para problemas de aprendizajes (Licht, 2000). En esas circunstancias, las bases neurológicas de las dificultades en el aprendizaje de la lectura despertó un creciente interés en los años setenta, debido en buena medida a los nuevos imperativos legales que, por una parte, definían las dificultades de aprendizaje y de lectura, y por otra, imponían la obligación de educar a los niños con tales trastornos.

A su vez, el Council for Exceptional Children [CEC] (en Tarnapol, 1986) definió al niño con dificultades en el aprendizaje como aquel con una dotación de habilidad mental, procesos sensoriales y estabilidad emocional, pero que tienen problemas específicos en los procesos perceptuales, integrativos o expresivos que obstruyen gravemente la eficacia en el aprendizaje. El término incluye a niños que tienen una disfunción en el SNC, que se expresa primariamente en una deficiente aptitud para el aprendizaje. De acuerdo con esta perspectiva, los problemas de aprendizaje se correlacionan básicamente con factores causales de tipo neuro-funcional, que se refieren a algún trauma, lesión o daño en el SNC, debido a enfermedades, disfunciones congénitas o accidentes. En general, la mayoría de los niños con problemas de aprendizaje presentan una estructura cerebral normal, pero con déficit en su funcionalidad que se traduce en diversos trastornos en el aprendizaje escolar, especialmente en área instrumentales básicas (Motta y Brisueño, 2007).

Gaddes (1985, citado en Aragón, 1998) señala que una lesión o disfunción en el hemisferio izquierdo del cerebro, si están ubicadas en el área de los circuitos del lenguaje,

pueden impedir el entendimiento de expresión del lenguaje hablado y escrito, resultando de ello una inhabilidad para repetir material oral bajo instrucción; tal disfunción, cuando es severa, resulta en alguna forma de afasia y, si es mínima, en un retardo específico de lenguaje. A su vez, una lesión o disfunción en el hemisferio derecho, al estar en las áreas corticales media y posterior, típicamente impiden la percepción espacial y la imaginación, lo que resulta en un aprovechamiento inferior de los conceptos matemáticos, de la geometría, del dibujo de mapas, de las artes gráficas y de todo tipo de habilidades mecánicas o de construcción.

Para su diagnóstico, el modelo psiconeurológico emplea exámenes neurológicos, electroencefalogramas, tomografías, rayos X, historial casuístico, entre otros instrumentos, además de observar acciones como caminar en línea recta con los ojos cerrados, insertar canicas en un tablero, reacciones al calor, al frío, al olor y a otros estímulos sensoriales; observaciones todas ellas propias de una evaluación neurofuncional. Clarizio y McCoy (1981) señalan que, desde el modelo psiconeurológico, se efectúa el reconocimiento del niño con problemas de aprendizaje (que suelen seguir nombrando como incapacidades específicas de aprendizaje), con base en la presencia de características conductuales generales y deficiencias funcionales específicas, entre las que se consideran las siguientes:

- Hiperactividad (inquietud, actividad sin fin, movimientos aleatorios, etc.).
- Facilidad para distraerse (se siente incontrolablemente atraído por todos los nuevos estímulos).
- Impulsividad (inclinación espontánea y compulsiva a responder).
- Trastornos perceptuales (errores en la discriminación de formas, constancia de formas y orientación espacial).
- Trastornos del lenguaje (errores al procesar componentes auditivos del habla), incapacidad para asociar palabras con objetos, confusión en cuanto a los patrones de tiempo y secuencia.
- Trastornos de razonamiento y formación de conceptos (incapacidad para captar conceptos, incapacidad para efectuar asociaciones entre ideas, juicios falsos de pertinencia de las asociaciones hechas).

La historia clínica neurológica del niño constituye la principal fuente de pruebas que establecen la relación entre las incapacidades de aprendizaje con una lesión o disfunción cerebral. Esta comprende los siguientes aspectos: a) los antecedentes personales patológicos y no patológicos, b) el desarrollo psico-biológico del niño, c) la sintomatología actual, y d) la exploración física, sobre todo la neurológica (Romeo, 1999).

La neuropsicología ha clasificado a los trastornos de aprendizaje, según el área que esté afectada, en: disfasia, dislexia, discalculia, dispraxia y tartamudez, disfemia y logoespasma (Arismendi y Primero, 2007).

Los métodos de tratamiento que son empleados en este modelo comprenden procedimientos de corrección para remediar defectos sensoriales, motrices, del sistema visual, auditivo y sensorial en general. Entre éstos se cuenta con la administración de medicamentos para inhibir o estimular funciones neurológicas relacionadas con el comportamiento del niño que presenta problemas de aprendizaje; la prescripción de prótesis para compensar limitaciones auditivas o visuales, y con menor frecuencia se recurre a la cirugía correctiva para reestablecer o desarrollar alguna función neurológica alterada por defectos orgánicos, modificables con este tipo de intervenciones (Rebollo, 2006).

La aplicación de estos métodos se realiza por médicos especialistas. También se cuenta con programas de adiestramiento del Sistema Nervioso Central, los cuales están orientados a promover el desarrollo de funciones perceptuales y motrices, así como el lenguaje y razonamiento, entre otras áreas, programas que son aplicados por terapeutas y psiconeurólogos formados para tal propósito (Garza, 2006).

2.2 Modelo psicodinámico

Un modelo que se ocupa de los problemas de aprendizaje haciendo hincapié en las deficiencias psíquicas de orden emocional afectivo, en oposición a las orgánicas, es el modelo Psicodinámico.

Este modelo se enfoca en el conjunto individual de energía, habilidades y capacidades, que se van organizando mediante la experiencia. Atribuye una importancia particular la capacidad para manejar emociones y obtener nuevos aprendizajes. Concibe a las emociones como fuente de motivación para el mantenimiento del desempeño dentro del aprendizaje (Fierro, 1992).

De acuerdo a De Lima (2001), desde esta perspectiva los problemas de aprendizaje son concomitantes o expresiones de desórdenes emocionales afectivos causados por las malas relaciones madre hijo, valores sociales conflictivos, estimulación temprana inadecuada, actitudes y hábitos desadaptados. Un gran número de casos de problemas de aprendizaje se conciben íntimamente unidos a factores emocionales sin que se pueda deslindar cuál es el origen de la falta de rendimiento escolar, en algunos casos se descubre que detrás del bajo rendimiento escolar, se desarrolla una dinámica familiar alterada, especialmente en el vínculo madre hijo.

Dentro de los conflictos afectivos educativos más conocidos se encuentran:

- Negativa conciente a aprender.
- Hostilidad abierta.
- Condicionamiento emocional negativo.
- Desplazamiento de los sentimientos.
- Resistencia a las presiones.
- Temor al éxito.

Todos estos factores resultan en un problema de desempeño escolar y se encuentra íntimamente asociados con conflictos familiares, tales como desavenencias conyugales, actitudes de sobreprotección, o abandono, los que afectan de forma transitoria o prolongada el desempeño escolar del niño (De Lima, 2001).

El diagnóstico se efectúa mediante técnicas proyectivas, historial familiar, entrevistas, observaciones, medidas de desempeño e interpretación de datos sobre la salud física, todo ello dirigido a la identificación de trastornos de la personalidad, bloqueos emocionales o baja autoestima (Pain, 1998).

El tratamiento que ofrece el modelo Psicodinámico a los niños con problemas de aprendizaje, incluye técnicas tales como asesoramiento, psicoterapia, terapia lúdica, psicoanálisis y psicoterapia de grupo. Algunos terapeutas prefieren atender sólo a niños o padres, sin embargo, existen estilos de trabajo en el que se lleva a cabo la terapia con ambos, ya sea juntos o por separado. La finalidad de esta intervención, como lo señala Logan (1976), es procurar devolver o construir un orden de equilibrio emocional afectivo,

tanto en el niño como en sus padres, a partir de la revelación y reconocimiento de los aspectos conflictivos que originan el desorden en el niño. Ello se traduce en un ambiente familiar menos asfixiante para él y con más reconocimiento de su capacidad y sus deseos como sujeto independiente. Por otra parte, se trata de justificar el problema que manifiesta el niño, e investigar lo que repite como deseo a partir de éste, deseo que no ha podido expresar de forma regular u ordinaria ante los que lo rodean; la intervención se dirige también a encontrar los afectos que circundan los deseos que se han reprimido alrededor de una exigencia impuesta por el ambiente educativo, tanto por parte de los padres como de los maestros.

2.3 Modelo conductual

Los teóricos de la conducta ponen especial énfasis en la relación que guarda la conducta del niño con su ambiente, por lo que se basa en la definición objetiva de los estímulos y situaciones ambientales, así como de las conductas observables. El origen de sus principios y conceptos sobre aprendizaje y desarrollo fue abordado en el capítulo anterior de este escrito. Dentro del campo aplicado, la psicología conductual se centra en el estudio de las condiciones que favorecen o entorpecen el desarrollo psicológico y el aprendizaje de los niños. Se parte de que la conducta puede ser alterada por la manipulación de los estímulos antecedentes y consecuentes a ésta. Los estímulos antecedentes establecen la ocasión para que la conducta específica ocurra, mientras que los consecuentes alteran la probabilidad de que la conducta incremente o disminuya en el futuro. El estudio de los problemas de aprendizaje consiste en analizar las conductas pertinentes en términos funcionales, donde la relación entre estímulos antecedentes, respuestas y consecuencias, es estudiada por medio de la observación directa, para posteriormente determinar los factores contextuales que pueden establecer la ocasión para la conducta y sus consecuencias (Alberto y Troutman, 1990).

El problema de aprendizaje es definido como un déficit conductual, en donde el niño no responde de la forma esperada a las situaciones que se le presentan. En el análisis conductual de los problemas de aprendizaje se enfatiza la relación de los estímulos ambientales presentes y eventos subsecuentes respecto a la conducta, principalmente

aquellas contingencias de reforzamiento vinculadas con las conductas de interés, esto con el propósito de identificar las variables incidentes (Pain, 1998).

En este modelo se plantea que ciertos niños no han aprendido a responder apropiadamente debido a condiciones ambientales deficientes o inapropiadas. Por tanto, la evaluación conductual tiene por objetivos: 1) estimar los déficits para precisar la conducta a modificar considerando los diferentes estímulos ambientales presentes en las diversas situaciones de vida del individuo, 2) explorar sistemáticamente el comportamiento del niño, priorizando lo que puede y no puede hacer, las habilidades con las que cuenta y las que necesita adquirir, para lograr un óptimo desarrollo psicológico, y 3) planear las condiciones apropiadas para el aprendizaje. Así la cuestión más importante es la de encontrar cuáles son los medios más significativos para cambiar la conducta del niño y que pueda superar los déficits de aprendizaje académico (Aragón, 1998).

En tanto que el individuo no presenta la respuesta esperada ante la situación que la demanda, puede hablarse de una historia inadecuada de aprendizaje, que explica los déficit implicados en estos problemas, los que a su vez pueden ser modificados a partir de la aplicación adecuada de los principios del aprendizaje (Rodríguez, 2000).

Como señala Cañas (2006), lo que interesa es saber quien hará el cambio de conducta, cuáles serán las metas y qué programa específico se empleará para cubrir las necesidades del alumno. Para la intervención, primero se decide qué conductas conviene establecer en el repertorio del niño considerado que sean de utilidad práctica en el ambiente natural y sobre todo que sean mantenidas socialmente. Los objetivos tienen que ser específicos, observables, contables y medibles, asegurándose de no abarcar demasiado, es decir, de tener una programación para avanzar de lo simple a lo complejo por aproximaciones sucesivas (Arias, 2001).

Las técnicas más utilizadas en el tratamiento de problemas de aprendizaje están basadas en el análisis de la conducta. La práctica del reforzamiento positivo y negativo pueden ayudar a que los alumnos adopten nuevas alternativas para reemplazar las respuestas inapropiadas, también se utilizan como técnicas el uso de modelos para la adquisición de habilidades (modelamiento), la imitación, técnicas de programación por

grados de complejidad, programas de reforzamiento, contratos conductuales y control instruccional, entre otras (Rojas, 2001).

El cambio conductual se plantea como objetivos generales:

- Incrementar o fortalecer algún comportamiento académico.
- Ampliar una conducta deseable a una nueva situación.
- Restringir o limitar un comportamiento a una situación específica.
- Dar forma o favorecer una conducta nueva, que puede ser lingüística, preacadémica, social, motriz o académica.
- Mantener algún comportamiento existente.

A partir de estos objetivos generales se establecen metas significativas para poder fijar objetivos conductuales más específicos, acordes a las necesidades educativas de cada niño en particular, definidos con precisión, claridad y en términos observables y medibles.

De acuerdo con Aragón (1998), la aplicación del modelo conductual a la educación, implica:

- La consideración de la conducta como algo observable y medible.
- El registro de la conducta antes, durante y después de las intervenciones, con la finalidad de conocer las necesidades educativas de cada alumno y conocer si ocurren cambios en la dirección deseada.
- La consideración de estrategias o técnicas de acuerdo a los objetivos que se persigan.

Los procedimientos de intervención sobre los problemas de aprendizaje están basados en el Análisis Experimental de la Conducta y en el Análisis Conductual Aplicado. Se caracterizan por estar basados en la programación conductual y en el arreglo de las contingencias de reforzamiento para que la conducta esperada se presente. Flórez (2005) explica que se utiliza el reforzamiento positivo y negativo para establecer o incrementar respuestas académicas; el modelamiento y moldeamiento para la adquisición de habilidades que el alumno no posee; los programas de economía de fichas, contratos de contingencias y control instruccional para el desarrollo de conducta apropiada dentro del salón de clases; la

enseñanza de precisión como procedimiento para la auto-dirección del aprendizaje; para la eliminación de respuestas inadecuadas o incompatibles con la conducta académica, se suelen emplear técnicas como tiempo fuera, costo de respuestas y reforzamiento diferencial de otras conductas.

Es importante enfatizar que los programas de intervención conductual para resolver problemas de aprendizaje deben ser diseñados tomando en cuenta las características específicas de cada uno de los alumnos, y que su aplicación se realiza en el mismo sentido. Esto es necesario porque, aun cuando varios niños presenten el mismo problema académico, los errores y avances académicos en cada uno de ellos pueden ser diferentes. Además, dado que los programas son acompañados de una evaluación continua de la conducta, se cuenta con la retroalimentación respecto a su efectividad, y en caso necesario se realizan los ajustes que se requieran para asegurar el cumplimiento de las metas conductuales (Barragán, 2001; Logan, 1976; Pérez, 2007).

Otra característica del modelo de intervención conductual es la consideración e incorporación de los padres como participantes de los programas de intervención dirigidos a la solución de problemas de aprendizaje; esto constituye, sin lugar a dudas, uno de los aportes técnicos más importantes que el enfoque conductual ha realizado para la solución de los problemas de desarrollo y de aprendizaje; la participación de los padres como maestros o terapeutas de sus hijos, ha sido considerado una alternativa viable para la solución de este tipo de problemas (Melgar, 1989; Nieto, 1987; Vega, 1997). El entrenamiento a padres generalmente se dirige a la aplicación de programas de reforzamiento, técnicas de evaluación y enseñanza de conductas específicas, aunque como señala Aragón (1998), no todos los métodos de entrenamiento tienen el mismo alcance con respecto a las habilidades que se desea establecer en los padres, algunos sólo promueven la adquisición de conocimientos, mientras que otros permiten el desarrollo de habilidades conductuales concretas; por ello, se sugiere que los programas de entrenamiento a padres abarquen tanto la exposición de principios y técnicas como la demostración y la enseñanza práctica.

2.4 Modelo cognoscitivo

El enfoque cognitivo constructivista constituye la versión actual del modelo cognoscitivo, subraya el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento. La importancia que se le atribuye a la actividad del niño como un elemento clave del aprendizaje, se ha acompañado de una tendencia a considerar el proceso de construcción del conocimiento como un fenómeno fundamentalmente individual y relativamente impermeable a la influencia de otras personas. Lo importante es la manera en la que el individuo construye su base de conocimiento, así como su manera de interactuar con dicho conocimiento, aplicado y asociado con las estrategias diferenciales para ambientes distintos.

El aprendizaje es definido como un cambio cognitivo a largo plazo, y depende de la habilidad del sujeto para construir significados a partir de la experiencia. Como el individuo participa activamente en el proceso de aprendizaje, él controla tanto lo que es aprendido como la construcción del significado (Artola, 1989). En términos generales, la cognición se refiere a cada uno de los procesos por los cuales se llega al conocimiento de las cosas, y en los que influye la percepción, el descubrimiento, el reconocimiento, la imaginación, el juicio, la memorización, el aprendizaje, el pensamiento y frecuentemente el lenguaje (Arias, 2001).

En ese sentido, la habilidad de un sujeto para aprender depende de su capacidad para activar la información correcta que se necesita para resolver un problema o una situación de aprendizaje (Torres, 2003). En el caso del aprendizaje dentro del ámbito escolar, la perspectiva constructivista toma en cuenta la participación activa del alumno, para su estudio, trata de mantener rigurosos estándares, utilizando tareas que se relacionan directamente con las situaciones del mundo real; esta perspectiva, muestra varias ventajas en el estudio de niños con problemas de aprendizaje ya que se centra de manera directa en la adquisición del conocimiento, plantea que el estudiante es el objeto de estudio y observa la interacción del alumno con la situación de aprendizaje (Marga y Ramos, 1994).

Cuando la información sobre diversos aspectos de la realidad ha sido recibida por el individuo, y determina como relevante, puede actuar sobre ella; para que en el futuro esta información sea útil, se debe vincular al conocimiento previo, debe estar elaborada y

codificada de tal manera que provea un acceso y una activación apropiada. En el niño que presenta problemas de aprendizaje no se sabe cuando estos procesos ocurren en un nivel óptimo (García, 2001). Se dice que los niños que presentan problemas en el aprendizaje pueden no contar con la información que debieron haber aprendido de manera previa.

Un planteamiento similar es que, para utilizar el conocimiento se requiere ser capaz de seleccionar, no únicamente el uso adecuado de éste, sino también los procedimientos y estrategias apropiados; además se debe ser capaz de evaluar la efectividad de las estrategias seleccionadas y cambiar de una estrategia a otra como resultado de dicha evaluación, este proceso requiere que el individuo determine si una estrategia utilizada en un escenario es apropiada para ser usada en otro (Flores, 1984). Esos procesos pueden estar ausentes en los niños con problemas de aprendizaje.

Este enfoque señala que los alumnos con problemas de aprendizaje deben ser identificados y clasificados de acuerdo a la naturaleza de sus inhabilidades. Según Licht (2000), la mayoría de los niños se clasifican con base en sus dificultades en:

- **Lectura.** Uno de los problemas que se reporta como recurrente es el referido a la falta de habilidad para reconocer las palabras de manera rápida y precisa. Los escolares con estos problemas, aparecen como inhibidos por un lento acceso al léxico, por su disminuida capacidad de atención y comprensión. En la medida en que estos estudiantes van creciendo, exhiben déficit acumulados en la adquisición del lenguaje y del conocimiento, lo que continúan complicando su habilidad en la lectura.
- **Escritura.** Este problema también es recurrente en el caso de los niños con problemas de aprendizaje, éstos tienden a producir pequeñas oraciones de cinco o menos palabras, esto se debe a: 1) que experimentan ansiedad con relación a su competencia en escritura, 2) que presentan bajos niveles de conocimiento, y 3) que sus esfuerzos para producir un trabajo escrito agotan los procesos cognitivos de tal manera que la planeación y estructuración compleja no se realizan de manera concurrente.
- **Lenguaje Oral.** Los trastornos del lenguaje pueden aparecer desde la primera infancia, cuando se observa que los niños tienen dificultad para organizar y clasificar los elementos del mundo que les rodea y por tanto para vincularse con él; estas dificultades se pueden presentar desde la manera en que la información se recibe, hasta la forma en

que se realiza el aprendizaje de las reglas o el de las habilidades lingüísticas específicas, así como la ejecución de las mismas.

Dentro de la Secretaría de Educación Pública en México, el modelo cognoscitivo constructivista ha constituido la base de los programas de estudio de educación básica preescolar, primaria y secundaria, así como de los servicios de apoyo educativo para personas con algún problema de aprendizaje. En general sus estrategias educativas están basadas en considerar que los alumnos construyen su propio conocimiento, que el profesor es un facilitador del aprendizaje, que su labor como docente es generar las condiciones para que los alumnos construyan dicho aprendizaje a través de sus interacciones con situaciones físicas (materiales y situaciones contextuales), con los referentes o conceptos contenidos en las lecciones, y con las personas que le rodean en la situación educativa (docente y compañeros); todo ello a través de actividades que propicien un avance personalizado, concordante con el nivel de desarrollo de cada alumno.

En este marco, el aprendizaje está definido, más que por los actos de enseñanza por parte del docente, por el nivel de desarrollo cognoscitivo y por las estrategias de aprendizaje que cada alumno haya construido. Con tales bases del modelo constructivista imperante en el sistema educativo mexicano, también se ha instituido la política de integración educativa que determina que los alumnos con problemas de aprendizaje, sensoriales, motrices y con otros tipos de excepcionalidad, sean integrados en las aulas regulares. Política que ha propiciado que las escuelas de educación especial prácticamente se hayan eliminado del sistema educativo de nuestro país y que los profesores de educación básica se encarguen de atender a alumnos con requerimientos de educación normal, al mismo tiempo que atienden las necesidades educativas especiales.

El análisis de estas políticas y problemáticas va más allá de los objetivos del presente trabajo. Sin embargo, cabe aclarar que dentro de los marcos internacionales, aún se manejan criterios como los establecidos por el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-III, (1994) que señala que los niños con trastornos de aprendizaje se caracterizan por presentar un coeficiente intelectual normal, a pesar de lo cual presentan rendimiento académico sustancialmente por debajo de lo esperado dada su

edad cronológica. Ello implica que es altamente frecuente que estos niños no aprendan bajo las condiciones normales de enseñanza, con los programas normales de enseñanza y con profesores que se dedican a impartir dicha enseñanza. Es decir, es muy probable que requieran de una instrucción académica especial y personalizada, tal como lo plantea el modelo conductual.

2.5 Modelo psicopedagógico

Este modelo es relativamente nuevo y ha evolucionado primordialmente a partir del desarrollo de la investigación psicológica conductual y cognoscitiva, de la investigación pedagógica y de las observaciones y comentarios de los profesores de educación básica; todo ello llevado a cabo por los profesionales más interesados en ocuparse de los problemas de aprendizaje dentro del aula. El apoyo más importante a la posición de este enfoque procede de los estudios respecto al desarrollo del niño y su relación con el aprendizaje, en los que se ha mostrado en forma repetida que este último se puede modificar, y por tanto completar con éxito las tareas académicas, si los métodos de enseñanza-aprendizaje se elaboran conforme a las características del desarrollo psicológico del niño y se aplican de forma apropiada por parte de los educadores (Neuwirth, 2001).

Desde el punto de vista psicopedagógico, se considera que los problemas de aprendizaje son principalmente un problema del ámbito educativo, que afecta la condición psicológica del niño, aunque en algunos casos se incluyen problemas como aquellos de tipo cognitivos o conductual (Hanke, Huber y Mandul, 1979).

Rodríguez (2000) señala que, desde este enfoque, los niños con problemas de aprendizaje son definidos a partir de su trabajo académico, que por lo general está por debajo de su potencial intelectual normal, y por alguna razón externa incide en el alumno para que su rendimiento escolar se vea disminuido, situación que percute en el desarrollo de su personalidad, en el ambiente familiar, en las relaciones sociales y en la vida académica.

Desde este enfoque se pone particular énfasis en evaluar las condiciones de enseñanza en las que se ha desarrollado el niño, porque se parte de que la inadecuada planeación y aplicación de métodos y programas de enseñanza es una de las principales condiciones que dan lugar a los problemas de aprendizaje. De hecho, se ha señalado que la

mayoría de los programas curriculares que se emplean carecen de la fundamentación necesaria para validar su aplicación masiva (Pain, 1998).

Este modelo se interesa por los factores causales que se asocian con la incapacidad dentro de un marco del desarrollo psicológico o de evolución de las incapacidades. Se describe la incapacidad en función de alteraciones en el desempeño dentro de campos básicos como escritura, aritmética, lectura, memoria, capacidades para escuchar y comunicarse. Como lo señala Rodríguez (2004), también se presta atención a factores correlaciones con los problemas de aprendizaje, tales como los métodos de enseñanza inadecuados, la masificación de la enseñanza en el aula, la personalidad del maestro, las excesivas exigencias escolares, los cambios de colegio y las interacciones maestros-alumnos dentro del aula.

Desde un enfoque cognoscitivo, Logan (1976) y Rebollo (2006) mencionan que es importante señalar que las variables dinámicas que se consideran útiles para estudiar son: el alumno, estudiando sus procesos cognitivos, habilidades interpersonales, motivaciones y auto-concepto; el aula, estudiando las estrategias de instrucción, el ambiente de aprendizaje, y las características físicas; la escuela, estudiando su infraestructura, organización formal y clima social, y la familia entorno, estudiando el nivel socioeconómico, aspiraciones y demandas, participación y control.

Para este enfoque, el hecho de que no se presente un aprendizaje adecuado puede deberse a factores como:

- Falta de confianza y de una autentica relación maestro–alumno.
- El mantenimiento de la filosofía de que sólo el maestro sabe.
- La falta de claridad con respecto a las relaciones entre las materias.
- La definición del maestro de lo que es aprendizaje y tareas de aprendizaje.

Desde un enfoque conductual, Aragón (1998) señala que, para el diagnóstico de los problemas de aprendizaje se emplea el historial familiar y personal de niño, la observación, medidas de desempeño académico, medidas de desarrollo psicológico y conductual, así como la revisión de datos sobre la salud física y la aplicación de pruebas psicológicas. Por ello, se identifican y describen las áreas conductuales y se prescribe y aplica el programa

de corrección más apropiado para el adiestramiento de capacidades y habilidades específicas que cada niño requiere, por lo que son individuales y singulares.

Barragán (2001) explica que la planeación de programas psicopedagógicos comprende las técnicas a emplear, el tipo de práctica a desarrollar, los materiales y la organización del contenido de la enseñanza; todo ello en correspondencia directa con el nivel de desarrollo del niño y de las incapacidades que presenta.

Algunos aspectos del desarrollo que intervienen en este modelo psicopedagógico son: el perceptual (principalmente visual y auditivo), lateralidad o dominancia cerebral, secuencia temporal, lenguaje, coordinación ojo-mano, orientación espacial, formación de conceptos, capacidad de lectura, orientación y retraso educativo (Nieto, 1999).

CAPÍTULO 3.

ERRORES DE TIPO DISLÉXICO

El presente capítulo tiene la finalidad de exponer los aspectos en los cuales puede basarse la detección y evaluación de los errores de tipo disléxico, para ello se expondrá un instrumento que Aragón (1998) desarrolló para ser aplicado por psicólogos educativos de nuestro país, y encaminado al diagnóstico de problemas disléxicos. Además, se abordan los diferentes aspectos que pueden verse afectados en la vida de los alumnos con este tipo de problemas de aprendizaje.

Como se mencionó en la Introducción del presente trabajo, es frecuente que los niños con errores de tipo disléxico sean “diagnosticados” (o más bien etiquetados) como disléxicos. Un diagnóstico “real” de la dislexia tendría que estar basado en electroencefalogramas, reflejos anormales o dificultades con la coordinación y orientación ojo-mano, a través de una serie de pruebas diagnósticas médicas, y especialmente neurológicas. Sin embargo, ese diagnóstico “real” no suele llevarse a cabo, como tampoco la descripción médica de sus causas y efectos. Por ello, autores como Young (1992) señalan que puede resultar incorrecto utilizar un término médico como el de dislexia para hacer alusión a una serie de dificultades de los pequeños para desarrollar la lecto-escritura.

La mejor alternativa puede ser aplicar un instrumento en el ámbito educativo, para detectar errores de tipo disléxico. La escala que a continuación se expone fue diseñada por la Mtra. Laura Edna Aragón Borja, profesora del Área de Educación Especial de la Carrera de Licenciado en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Aragón (1998) expone que el instrumento está diseñado pensando en que los profesionales de la psicología educativa cuenten con un instrumento útil y práctico para que puedan detectar y canalizar los posibles casos de errores de tipo disléxico en el desarrollo de la lecto-escritura. También presenta los fundamentos teóricos y metodológicos en los que basó el desarrollo del instrumento, así como los datos precisos que permiten juzgarlo como un instrumento bien construido, confiabilizado y validado, para ser aplicado en nuestro país.

Nombre del instrumento: Escala para la detección de los errores de tipo disléxico. Se recomienda la aplicación individual a alumnos de 6 a 12 años, de primero a sexto de primaria.

Fundamentación de la escala: planteamientos teóricos acerca de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, así como hallazgos de investigaciones empíricas ampliamente expuestos en los diversos capítulos del presente escrito. Para el desarrollo de esta escala, su autora consideró de manera especial los planteamientos de la psicología conductual y del análisis conductual aplicado a la instrucción, así como los rasgos de conducta característicos de los niños con errores de tipo disléxico.

El instrumento evalúa las tres áreas comprendidas dentro del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura: lectura, copia y dictado.

En la prueba de lectura, mediante reactivos para evaluar lectura de sílabas, palabras de 2, 3 y más de sílabas, frases, oraciones, prosas y versos, se consideran los siguientes indicadores de errores: omisiones, inserciones, errores de secuenciación, confusión por la posición o dirección, confusión por el tamaño, confusión por números de elementos separación y confusiones de letras diferentes.

En la prueba de copia se incluyen reactivos para evaluar copia de sílabas, palabras de 2, 3 y más sílabas, frases, oraciones, prosas y versos, con los siguientes indicadores de error: omisiones, inserciones, errores de secuenciación, confusión por la posición o dirección, confusión por el tamaño, confusión por el número de elementos, separación inadecuada, confusión de mayúsculas y minúsculas y confusiones de letras diferentes.

Por último, la prueba de dictado, a través de reactivos para evaluar la escritura por dictado de vocales, palabras 2, 3 y más sílabas, frases, oraciones, prosas y versos, se consideran los siguientes indicadores de errores: omisiones, inserciones, errores de secuenciación, confusiones de mayúsculas y minúsculas, separación inadecuada, trazo inadecuado de letras, confusiones por pronunciaciones similares y confusiones de letras diferentes.

Cada una de las pruebas tiene sus instrucciones específicas de aplicación. Una vez terminada la prueba o bien al finalizar cada parte, el paso siguiente consiste en calificarla o corregirla; esto es codificar e interpretar los resultados de la evaluación. Para ayudar a

lo anterior, se elaboraron tres matrices para anotar los errores cometidos por el niño en cada área de contenido. De esta manera la codificación de errores consiste, tanto en la lectura como en copia y dictado, en evaluar cada respuesta del niño como correcta o incorrecta, y después clasificar el tipo de error que el niño ha cometido, según las categorías establecidas en el rubro de indicadores de error; así el evaluador anota los tipos de error cometidos, en la matriz de resultados de cada una de las pruebas.

Lo más importante de este instrumento es que permite detectar los errores de tipo disléxico dentro del aula, por parte de los profesionales de la psicología, sin catalogar a los alumnos como “disléxicos”, sino con el propósito de guiar su educación, detectando los tipos de error que comete.

Sin negar la posibilidad de que existan casos de dislexia, dentro del ámbito educativo es más común encontrar alumnos que, por diversos aspectos, muestren problemas de tipo disléxico en el proceso de adquisición de la lecto-escritura. El problema es que, si a esos niños se les etiqueta como disléxicos, pueden abandonarse los esfuerzos educativos para corregir sus problemas. Por ello, y en concordancia con autores como Young (1992) y Aragón (1998), se parte de la necesidad de encaminar los esfuerzos educativos de los profesionales de la psicología, así como de los profesores y padres de familia, hacia el conocimiento de los diversos aspectos que pueden influir en la presencia de los errores de tipo disléxico, vistos como problemas de aprendizaje, y en particular como problemas en el desarrollo de la lecto-escritura. Entre tales aspectos de influencia se encuentran los sociales, los escolares, así como los relacionados con el alumno y la familia, en especial con la participación de los padres dentro del proceso educativo de los niños.

3.1. Aspectos sociales

El niño y su familia pertenecen a un grupo social en el cual interactúan, por lo que si un niño tiene problemas de aprendizaje es probable que también tenga problemas sociales.

Uno de ellos puede ser la dificultad para entablar relaciones sociales con sus pares, prefiriendo jugar con niños más pequeños, en vista de que no puede manejar las interacciones o participar en las actividades de su propio grupo de edad (Ávila, Palomino y Lorente, 2002). Otro problema social se relaciona con la dificultad del niño para interpretar señales sutiles y no tan sutiles (expresiones faciales, posturas del cuerpo, tono de voz, etc.)

que le sugieren que debe reaccionar de una o de otra manera. Esta carencia puede originar en el niño dificultades para abrirse paso en el mundo (Barragán, 2001).

Dink (2000) agrega que muchos niños con problemas de aprendizaje desarrollan una imagen personal pobre, considerándose insuficientes, inútiles, que nada pueden hacer bien, y las personas que los rodean estimulan esta imagen o no contribuyen a corregirla.

También es frecuente que los niños con problemas de aprendizaje desarrollen problemas emocionales, tales como el alejamiento para evitar cualquier situación potencialmente frustrante o incierta, volviéndose pasivos para evitar la presión. En casos extremos pueden darse retrocesos a etapas anteriores del desarrollo psicológico o social, repitiendo conductas o interrelaciones inmaduras (Cañas, 2006). Aquí es importante señalar que, dado que los problemas de aprendizaje y los problemas sociales y emocionales se presentan paralelamente, es difícil decidir cuáles ocurrieron primero y cuáles son una derivación. En cualquier caso, se requiere atender todas esas problemáticas en el niño.

Dado que estos niños poseen problemas de diversa índole, pero no de inteligencia general, pueden darse algunos casos en que ellos mismos utilizan el diagnóstico que han escuchado acerca de sus problemas como excusas para sus comportamientos inadecuados. Dado que escuchan que se emplean ciertos rubros para describir algunas de las conductas que presentan, pueden utilizar tales términos para explicar todo lo relacionado con ellos mismos (De Lima, 2001).

3.2. Aspectos escolares

A partir de los seis años el niño se convierte en un escolar, partiendo de la suposición generalizada de que a esa edad es maduro para aprender a leer, a escribir, a realizar operaciones matemáticas, y que además debe lograrlo en un tiempo predeterminado. También se parte de que a esa edad todo niño afirmará su capacidad de adaptación, de comprensión, de respuesta intelectual y social; aunque para determinar todo ello, generalmente se utiliza sólo el número de años que el niño ha vivido y no suele evaluarse su nivel real de desarrollo psicológico, ni se le pregunta su opinión al propio niño (Licht, 2000).

Pérez (2007) menciona que para que los niños ingresen a la escuela y tengan posibilidades de éxito deben cumplirse, al menos, tres condiciones:

1. Estar en posibilidades de afrontar la escuela, el niño no debe estar absorbido por otros problemas afectivos, tales como la separación de los padres o el nacimiento de un hermano; es necesario asegurarse de que problemas de este tipo no interfieran en su vida escolar.

2. Padres e hijos deben estar dispuestos y preparados para aceptar la relativa separación que implica la asistencia del niño a la escuela.

3. El niño debe estar motivado, la escuela debe serle presentada a la vez como llegada y punto de partida, enfatizarle que ha sido aceptado porque “ya es grande”, y estar entusiasmado por el hecho de que en ese ambiente tendrá oportunidades físicas, intelectuales y sociales muy importantes para su vida.

Las experiencias de un niño dentro del colegio llegan a ser muy significativas en su desarrollo integral, por lo que los profesores a cargo del grupo, a través de interacciones adecuadas con los alumnos, pueden contribuir significativamente al éxito de los niños, tanto a nivel académico como personal. En el caso de alumnos con problemas de aprendizaje esto es particularmente importante. Por ello, se considera necesario que los profesores desarrollen habilidades que hagan posible que su tiempo y esfuerzo sean más redituables, guiándolos hacia una planificación del conocimiento que pueden tener de sus alumnos, convirtiendo sus observaciones en una fuente muy valiosa de información para ser usada con los padres de familia y en la relación con los especialistas que se ocupan de los problemas de aprendizaje (Orozco, 2004).

En muchas escuelas los grupos son muy grandes, por lo que los profesores se ven presionados por la dinámica del grupo, el programa académico y los propios padres. Debido a esto, en muchas ocasiones los profesores tienden a dejar a un lado al niño que presenta alguna dificultad, como es el caso de los problemas de aprendizaje, por ello es importante sensibilizarlos y mantenerlos informados de las distintas problemáticas que pueden observar en el aula; habilitarlos para que sean capaces de identificarlas y darles el apoyo de algún especialista que pueda contribuir para mejorar el aprendizaje y desarrollo del niño con dificultades (Quintanar y Soloviera, 2005).

Se busca que los profesores puedan recibir apoyo del profesional a cargo del tratamiento del niño, con la finalidad de que conozcan las limitaciones y habilidades con las

que cuenta éste, y lograr que participen activamente dándole opciones y oportunidades para incrementar y desarrollar sus capacidades; entre tales apoyos pueden estar: la disminución de posibles factores distractores, el incremento de los estímulos que apoyan la exposición de un tema, estimular la convivencia del niño con sus compañeros, promover situaciones donde el niño pueda revalorar su imagen ante sí mismo y el grupo (Barragán, 2001).

3.3 El alumno

Rebollo (2006) menciona que durante muchos años se les ha estado concediendo mucha importancia a los alumnos que presentan problemas de aprendizaje, en especial de tipo disléxico, ya que ellos se enfrentan a una serie de barreras y dificultades dentro y fuera del ámbito escolar. Dentro de éste, los niños con esos problemas se encuentran con la gran dificultad de cumplir con las exigencias que les son requeridas para avanzar satisfactoriamente en su educación; fuera de ese contexto, se enfrentan al estigma social de ser alumnos desaventajados.

Las áreas más difíciles para estos niños son la lectura y la escritura, representan para ellos un gran reto, ya que tienen que aprender a desarrollar los diferentes códigos en ambas áreas, a pesar de sus limitaciones de aprendizaje. Las barreras que se les presentan a estos niños ocasionan que, al vivirlas día a día en la escuela y en ocasiones en su propia casa, vayan formándose un auto-concepto y una expectativa educativa cada vez más negativas (Motta y Risueño, 2007; Rodríguez, 2000).

Fernández (1989) mencionan que esos problemas, en casos extremos, los niños pueden desarrollar trastornos de personalidad en diferentes grados, tales como: inseguridad, depresión, oposición, inestabilidad, introversión o vanidad. En lo que se refiere a la inseguridad, ésta aparece por las vivencias del niño relativas a un fracaso tras otro en el ámbito escolar y de la impotencia para superarlos. En el caso de la depresión, ésta se puede presentar con los dos polos reactivos ante la situación de frustración en que se suele encontrar, teniendo reacciones desligadas de inferioridad, angustia y bloqueo. En lo referente a las características de oposición, inestabilidad e introversión, se dice que éstos son rasgos característicos y significativos, pero no necesariamente asociados con su problemática, pueden darse uno o varios de estos trastornos o no darse ninguno.

No debe olvidarse que, en muchas ocasiones, los niños con errores de tipo disléxico pueden tener otros trastornos asociados, tales como: atención lábil, agresividad, inquietud psicomotriz y dificultad para integrarse al grupo (Fierro, 1992; García, 2001; Marga y Ramos, 1994). Ante estos problemas, y en un contexto escolar exigente y/o que le ayuda poco a desarrollar sus habilidades conductuales, el niño con problemas de tipo disléxico puede mostrar reacciones negativas y de rechazo al medio, teniendo así desajustes emocionales y sociales, que se harán patentes en casi todas las áreas de aprendizaje y en todos los medios de expresión de su propia personalidad (Orozco, 2004; Velasco, 2001).

En algunas investigaciones de tipo cualitativo (citadas en Garza, 2006; Licht, 2000; Rebollo, 2006 y Rojas, 2001), se encontró que los niños con problemas de tipo disléxico mostraron algunos trastornos en sus rasgos de personalidad, en diferentes niveles de intensidad; una gran mayoría de los niños que fueron estudiados presentaron sentimientos de inferioridad debidos a su bajo rendimiento académico; también reportaron una sensación de fracaso tanto por su aspiraciones y resultados escolares como por estar concientes de sus debilidades intelectuales. Las conclusiones a las que se ha llegado en tales investigaciones es que, a raíz de sus diversas problemáticas, el comportamiento de los niños con problemas de aprendizaje oscilará entre dos polos: inhibición y agresividad.

Diversos autores (Hanke, Huber y Mandul, 1979) mencionan que las reacciones emocionales de estos niños, relacionadas con sus fracasos escolares y con el deseo no cumplido de sentirse o mantenerse a la par de sus compañeros, se manifiestan como cambios graduales en su conducta, por lo que puede ser difícil su detección; siendo común que cuando padres y maestros las perciben están desarrolladas a grados extremos. Sin embargo, de acuerdo con León (2002), el ser “diagnosticado” como niño disléxico no es una determinante para tener alguna alteración de personalidad o de comportamiento específico; por lo contrario, puede suceder que las dificultades de aprendizaje se deban a la presencia inicial de ciertos problemas de conducta.

Por lo anterior, diversos autores (Rebollo, 2006; Rodríguez, 2004) presentan como cuestionamiento: hasta qué punto las incapacidades de lectura y escritura están vinculadas con condiciones que el niño ha vivido, especialmente con las diferentes relaciones sociales

que ha establecido, ya sea con sus padres, amigos, compañeros de escuela, profesores y familiares, entre otros.

De cualquier modo, la valoración de conductas sociales y emocionales debe ser parte de la estrategia que se siga con los niños que presentan problemas de aprendizaje, porque cualquiera de esos problemas por sí solo puede poner en peligro su éxito educativo, personal, familiar y social; con mayor razón si se presentan varios de esos problemas de manera conjunta.

3.4 La familia

Cuando un niño presenta problemas de aprendizaje debe recibir los apoyos de toda la familia, especialmente de sus padres, pero ello implica que la propia familia comprenda la importancia del problema, que entienda que el proceso educativo es penoso y difícil para el niño, y que la función de las relaciones familiares puede ser de mucha ayuda o de entorpecimiento de dicho proceso (Romeo, 1999; Vega, 1997).

Es probable que el factor más importante para condicionar el nivel de ajuste o desajuste del niño, sea la familia, porque el medio familiar va a determinar el desarrollo afectivo y del carácter. La personalidad del niño se constituye especialmente por imitación dentro del seno familiar y con la participación del comportamiento del padre y de la madre (Rodríguez, 2004).

Autores como Barragán (2001) refieren que los niños que han estado expuestos a violencia por parte de sus padres, tienen mayor probabilidad de manifestar dificultades de adaptación a corto plazo. Aun cuando es incuestionable que un niño pueda ser dañado por humillaciones provenientes de amigos, maestros, hermanos y otros miembros de la familia, los niños son más vulnerables ante sus padres. Después de todo, para un niño pequeño, los padres constituyen el control universal, y si esos padres piensan mal del niño, haciendo comentarios como “eres un estúpido o inútil”, el niño no tiene un punto de vista crítico que le permita dudar de semejantes evaluaciones. Peor es el caso de los niños en cuyo ambiente familiar se les maltrata físicamente. Respecto a este tema, es importante agregar que a los niños también puede afectarles la violencia intrafamiliar, aunque ésta no vaya dirigida directamente a ellos.

Tener un hijo con algún tipo de excepcionalidad suscita diversos sentimientos, temores y pérdidas de esperanzas, para los que la mayoría de la gente no está preparada. Estas reacciones afectan a los padres como individuos y como pareja (Pain, 1998). En el momento en que se les da el diagnóstico, los padres experimentan síntomas de angustia, miedo, desamparo, ira, culpa, vergüenza, todo a la vez. Lo cual es llevado por ellos al seno familiar, afectando con esto a toda la familia (Nieto, 1987). En algunos de los casos la negociación es una de las reacciones de los padres, buscan otras opiniones para que se les diga lo quieren oír y no que realmente deben saber, negándole al niño la oportunidad de recuperarse o avanzar en la solución del problema, por no asistir a un programa especial (Dislexia, 2000).

Según autores como De Lima (2001), es un hecho que la mayoría de los niños cuyo rendimiento escolar es deficiente, proviene de familias que les dan poco amor o que se lo dan en forma equivocada. En esos casos, cuando existen bajas calificaciones y aparentemente el niño tiene todo lo materialmente necesario para estudiar, por lo regular los padres piensan que es culpa del maestro que no entiende al alumno. Estos padres son los que protestan y se sorprenden cuando llegan a saber que el fracaso escolar de su hijo es por causa del ambiente familiar. Al profundizar las causas del problema es fácil encontrar casos de niños consentidos, educados con poca firmeza y con superioridad, que apenas si se despegan de las faldas de la madre o que experimentan sentimientos de abandono, de inseguridad y de culpabilidad (Fierro, 1992; Melgar, 1989; Myers y Hammill, 1990).

En cambio, en el caso de que el niño haya recibido una buena educación familiar y aún así presente problemas de aprendizaje, se tendrá que pensar en otras causas; algunos niños faltan frecuentemente a clases por alguna enfermedad real o supuesta, en otros casos su aprendizaje es aparentemente lento o torpe, aunque demuestre muchos deseos de aprender; en ocasiones alguno de los padres se siente culpable por el padecimiento del niño, lo sobreprotege y lo hace sentir que es insuficiente, que no puede valerse por sí mismo, y con esa actitud sólo logra que al final el niño acepte la imagen que le repite, tanto con hechos como con palabras (Clarizio y McCoy, 1981).

En cualquiera de los casos, es muy importante considerar que los padres necesitan ayuda práctica, en forma de métodos para lidiar con los problemas de sus hijos y ayudarlos

a mejorar sus aprendizajes académicos en particular, y su desarrollo psicológico en general. Saber cómo estructurar el ambiente de su casa y los métodos específicos para manejar al niño en diferentes situaciones que se presentan dentro del ambiente familiar.

3.5 Participación de los padres en el proceso educativo

En nuestro sistema educativo se da por supuesto que la responsabilidad de la enseñanza recae sobre el profesor, más que sobre los padres. En el caso de los niños disléxicos, tal responsabilidad suele recaer sobre el especialista (psicólogo, pedagogo, logopeda o profesor especializado); este énfasis en la labor del profesor y el profesional no es adecuado, porque los padres pueden ser, y de hecho son en ocasiones por propia iniciativa, una fuente de ayuda importante para sus hijos (Baquero, 2007).

El papel más importante que tienen que cumplir los padres de niños disléxicos quizás sea el de apoyo emocional y social. El niño debe sentir que sus padres comprenden la naturaleza de sus problemas de aprendizaje y ello requiere frecuentemente el tener que dar al niño algún tipo de explicaciones acerca de sus dificultades disléxicas. El mensaje importante que hay que comunicar es que todos los implicados saben que el niño no es estúpido, y que debe esforzarse mucho más en su trabajo para alcanzar un nivel adecuado de lectura y escritura (Ávila y Palomino-Lorente, 2002).

Hay que evitar que la ansiedad de los padres aumente los problemas del niño, aumentando su ansiedad y preocupación, que genera dificultades emocionales secundarias (Artigas y Rigau, 2003). Irónicamente, son a veces los padres que han tenido dificultades similares y que han sufrido mucho en la escuela, los que tienden a ejercer una presión mayor consiguiendo un fin diametralmente opuesto al pretendido. Conviene que admitan su preocupación y compartir con el niño los problemas que tuvieron. Esto le hace sentirse más normal (Avanzini, 1992). También es importante comunicarle que se le seguirá queriendo, aunque no pueda ir especialmente bien en el colegio. El éxito puede implicar una considerable cantidad de trabajo, pero es necesario hacerle ver al niño que se comprende su problema y asegurarse de que reciba una ayuda específica, a fin de que pueda superarlo.

Aragón (1998) agrega que es totalmente inadecuado e inútil comparar en sentido desfavorable al niño con problemas de tipo disléxico con un niño sin problemas. Esto sucede especialmente si el niño que va bien en el colegio es más pequeño que el que tiene

el problema. Es importante desarrollar la auto-estima a todos los niveles. Puede hacerse proporcionando al niño consideración positiva incondicional, en especial cuando se siente decaído o fracasado. Es fundamentalmente evaluarlo con su propio nivel, esfuerzo y rendimiento. La dificultad es no pasar a la sobreprotección, al “todo vale”. Pero la guía es tener clara la escala de valores en la que se desvuelve el niño, la situación de partida, el esfuerzo realizado (Fierro, 1992; Flores, 2005; Logan, 1976).

Otra cosa a tener en cuenta, son las dificultades prácticas asociadas con la dislexia, tales como confusiones con las horas del día, equivocaciones respecto del lugar donde se colocan las cosas, tendencias al desorden, distracción, torpeza en ocasiones, dificultad en el cumplimiento de las instrucciones si no se le dan muy claras y concretas y se aseguran de que las haya comprendido. Todo esto exige una buena dosis de paciencia, pero es tan importante como comprender las dificultades mismas del aprendizaje del lenguaje escrito (Garza, 2006; Orozco, 2004; Pérez, 2007).

Los padres pueden tener en ocasiones un papel directo de enseñanza. Esto depende en buena medida del tipo de relación que haya entre padres e hijos. A veces es completamente imposible y hasta desaconsejable que los padres ayuden a sus hijos. La situación se torna en ocasiones tan cargada de ansiedad que los padres o el niño pierden la calma, se enfadan y las condiciones de un aprendizaje con éxito y de refuerzo positivo sistemático, se vuelven inalcanzables (Pain, 1998).

En suma, se requiere que los profesores y padres de familia cuenten con información suficiente acerca de los problemas de aprendizaje, en especial sobre los errores de tipo disléxico en la lecto-escritura; ello posibilitará que adopten una posición más positiva para su atención. En esa tarea pueden apoyarse con ciertos lineamientos para la realización de observaciones, que los apoyen en la detección, dentro y fuera del aula, de niños con problemas de aprendizaje, y contribuir a su correcta canalización y tratamiento. Una de las herramientas que pueden ayudar para el logro de estos objetivos es contar con una escala para detectar problemas de tipo disléxico, como el que se expuso antes, desarrollado por Aragón (1998). Aunque cabe señalar que, si bien este instrumento es una herramienta importante para ser utilizada por los profesionales de la psicología, puede resultar de aplicación complicada por parte de profesores de educación básica. Por ello, el

capítulo siguiente expone una propuesta para adaptar dicho instrumento de tal modo que pueda ser utilizado por profesores en el aula, así como otra guía para padres y profesores.

CAPÍTULO 4.

CONSIDERACIONES FINALES Y PROPUESTAS

El primer objetivo del presente capítulo es presentar una recapitulación de los aspectos más relevantes acerca de los problemas de aprendizaje de la lengua escrita. En seguida, se presenta la propuesta de una guía para realizar observaciones dentro del ámbito escolar y familiar, así como una guía para la detección de errores de tipo disléxico en el aula, elaborados por el autor del presente trabajo. Dicha propuesta se desarrolló tomando como base el instrumento de Aragón, por estar muy bien construido, confiabilizado y validado, pero haciéndole algunas modificaciones para que pueda ser de rápida aplicación por parte de no profesionales de la psicología (en particular por profesores y padres de familia).

Puede decirse que el dominio de la lengua escrita, incluyendo la lectura y la escritura, es un proceso de construcción lento y progresivo, que requiere de una intervención educativa respetuosa y adecuada a las necesidades educativas de cada niño en general y en especial cuando se trate de un alumno con problemas de aprendizaje. No vamos a esperar a que los niños aprendan lo que no se les ha enseñado adecuadamente, ni vamos a esperar que lo aprendan de una vez y para siempre. Aprender a leer comprensivamente es una condición necesaria para desarrollar la capacidad de aprender sobre diversos temas, a partir de textos escritos. También la expresión escrita del alumno es condición necesaria para desarrollarse socialmente y es por ello que su adquisición debe ser progresiva, e incluir habilidades de copia, dictado y redacción, incluyendo su respectiva comprensión.

Considerando lo anterior, podemos decir que el proceso de adquisición de la lengua escrita es complejo, pero a la vez es sistemático, ya que requiere de conocimientos previos que son la base para el posterior aprendizaje, y que como en todo proceso, siempre se tiene problemas a los cuales se enfrenta el individuo. Por ello, el éxito o fracaso escolar que llegue a presentarse en la vida de un niño dependerá en gran medida de su nivel de aprendizaje de la lecto-escritura, así como de su nivel de desarrollo lingüístico. Por ello, las

alteraciones del lenguaje oral y escrito pueden traer consigo consecuencias de índole escolar, social, psicológica e incluso económica.

Ante tales consideraciones, en los últimos años se le ha dado una gran importancia al estudio de los problemas de lecto-escritura, surgiendo de este modo diversas investigaciones encaminadas a explicar su origen, sus consecuencias y cómo este trastorno se relaciona con otros factores. Por ello en la actualidad se cuenta con más información que puede esclarecer el tema y otorgar mayor formación a los integrantes de grupos interdisciplinarios que ayudan a la detección, diagnóstico y tratamiento adecuado de los problemas de aprendizaje. No obstante, la sociedad general no tiene acceso a esta información, por lo que muchas personas suelen otorgar calificativos subjetivos y negativos a quienes presentan “conductas diferentes”. De ahí que sea necesario que se conozca la naturaleza fisiológica, biológica, cultural, educativa, emocional y social del problema, así como sus manifestaciones y consecuencias. Entre las personas que deben conocer a fondo los problemas de aprendizaje están los profesores de educación básica y los padres de niños que muestran este tipo de problemas. Una de las cosas que deben tener presente estas personas es que quienes presentan problemas de lecto-escritura no tienen la intención de cometer errores deliberadamente y que el apoyo tanto escolar como familiar son muy importantes para estos niños, porque de ellos puede depender su éxito o fracaso escolar, personal, familiar y social (De Lima, 2002; Fierro, 1992; Rodríguez, 2000; Rodríguez, 2004).

Con respecto a la denominación y definición de los problemas de aprendizaje en general, se señaló que en el pasado se observó una tendencia a emplear términos como inhabilidad, ineficiencia, deficiencia e incapacidad, que ubicaban el problema en el interior de la persona y que implicaban un pobre pronóstico educativo. Actualmente, y desde modelos teóricos diversos, se define a los problemas de aprendizaje como un conjunto de problemas de desempeño escolar, a partir del bajo rendimiento, que es la evidencia empírica de este tipo de problemas.

La base de las intervenciones psicológicas ha sido la enseñanza correctiva, dirigida a desarrollar una capacidad funcional competente, ya sea mejorando habilidades sustitutas o desarrollando comportamientos académicos particulares (Rojas, 2001; Soriano, 2002). Para

poder desarrollar estas estrategias de intervención, se requiere detectar y evaluar objetivamente las conductas académicas y otras relacionadas, antes, durante y después de la intervención. Sólo así se podrán aplicar estrategias personalizadas que realmente resuelvan la problemática del alumno.

Además, considerando que existe una gran variedad de situaciones externas que se asocian con la presencia de problemas de aprendizaje en general, y de lecto-escritura en particular, es altamente probable que la evaluación y la intervención deban dirigirse, además del área académica, a otras áreas de desarrollo del niño.

En el área social y emocional, es de particular importancia atender problemas emocionales, de ansiedad, de hiperactividad y de auto-estima, así como desarrollar habilidades de interacción social en diferentes contextos. En cuanto al desarrollo de conductas básicas se requiere poner énfasis en resolver los problemas de atención y favorecer la concentración del niño hacia actividades dirigidas.

Es importante considerar que, si bien el tratamiento de los problemas de aprendizaje puede ser llevado a cabo por personal especializado, es decir por psicólogos educativos y pedagogos, es de suma importancia que profesores y maestros estén capacitados para detectar cuándo se dan problemas de desarrollo en el lenguaje oral y escrito, así como en otras áreas asociadas a los denominados errores de tipo disléxico. Ese conocimiento les permitirá canalizar a los niños a centros de atención especializada. Padres y profesores requieren apoyo para entender más a los niños que son sus hijos y alumnos.

Parte de la labor de los psicólogos, como especialistas en problemas de desarrollo conductual, es brindar información y apoyo a padres y maestros que se enfrentarán a problemas de tipo disléxico en los niños. Dicha información deberá incluir: las causas y manifestaciones del trastorno, estrategias para detectar problemas de esta índole, informes sobre los resultados de evaluaciones diagnósticas más completas y formales, la explicación de los programas de trabajo académico e intervención que se diseñen y apliquen para buscar un desarrollo integral del niño.

Es necesario establecer canales de comunicación entre familiares, profesores y especialistas, sensibilizando a la población en general sobre la importancia de dar

comprensión, apoyo y oportunidades de desarrollo a los niños con problemas para desarrollar la lecto-escritura.

También es responsabilidad de profesores y profesionales de la educación hacer conciencia de lo que señalan autores como Young (1992), en el sentido de que puede resultar incorrecto utilizar un término médico como el de dislexia para hacer alusión a una serie de dificultades de los pequeños para desarrollar la lecto-escritura.

Debido a la alta incidencia de los errores de tipo disléxico en la población infantil y teniendo en cuenta que sus manifestaciones se hacen más evidentes en el ámbito escolar, los profesores enfrentan diversas problemáticas que sobrepasan su labor docente, por lo que tienen la necesidad de buscar alternativas que les permitan solucionar las dificultades dentro del aula; no obstante, en algunos casos esto no resulta efectivo, por lo que tiene que considerarse la opción de pedir apoyo a algún especialista. De ahí la importancia de que cuenten con herramientas que les ayuden a describir y comprender las conductas de los niños, para que puedan canalizarlos con los especialistas adecuados, y de este modo contribuyan al desarrollo integral de sus alumnos.

El conocimiento que se tiene de los errores de tipo disléxico en la actualidad es muy amplio, existiendo lineamientos para su diagnóstico y diversos instrumentos para evaluar sus manifestaciones; sin embargo, su utilización dentro del ámbito escolar no resulta conveniente, ya que la labor de los docentes no es la de diagnosticar o definir lo que le sucede al niño, pero sí pueden fungir como enlace para que los niños con problemas de aprendizaje reciban apoyo, previniendo complicaciones mayores para sí mismos y para la sociedad.

Por ello, a continuación se presenta la propuesta de una Guía que, tomando como base el instrumento desarrollado por Aragón, simplifica su aplicación para que los profesores puedan realizar una primera detección de errores de tipo disléxico en el aula. También se presenta una guía para la realización de observaciones dentro del ámbito escolar y familiar, para que padres y maestros puedan participar más activamente en la detección y canalización de los alumnos que presenten errores de tipo disléxico.

Cabe aclarar que dichas guías requieren una evaluación de su efectividad, para saber si realmente son útiles para una primera detección de errores de tipo disléxico en alumnos de

primaria. Únicamente constituyen una propuesta a manera de conclusión de la presente tesina.

I. GUÍA PARA LA DETECCIÓN DE ERRORES DE TIPO DISLÉXICO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Nombre del alumno: _____

Edad: _____ Grado: _____ Género: _____

Nombre del profesor: _____ Fecha: / /

Instrucciones: por favor ubique cada uno de los errores descritos para lectura, copia y dictado, marcando con un círculo la opción que corresponda; escriba la palabra “Sí” si el alumno presenta el tipo de error descrito y si no la presenta escriba la palabra “No”. Sólo debe marcar una opción para cada una de las conductas descritas.

INDICADORES DE ERRORES DE LECTURA ORAL

	Sílabas	Palabras	Enunciados	Prosas	Versos
Omisiones					
Inserciones					
Secuenciación					
Posición y dirección					
Tamaño					
Número de elementos					
Separación inadecuada					
Confusiones diferentes					

INDICADORES DE ERRORES DE ESCRITURA POR COPIA

	Sílabas	Palabras	Enunciados	Prosas	Versos
Omisiones					

Inserciones					
Secuenciación					
Posición y dirección					
Tamaño					
Número de elementos					
Separación inadecuada					
Confusiones diferentes					

INDICADORES DE ERRORES DE ESCRITURA POR DICTADO

	Sílabas	Palabras	Enunciados	Prosas	Versos
Omisiones					
Inserciones					
Secuenciación					
Posición y dirección					
Tamaño					
Número de elementos					
Separación inadecuada					
Confusiones diferentes					

Basado en el Instrumento para detectar errores de tipo disléxico (Aragón, 1998).

El profesor lo puede llenar tomando como base sus actividades docentes cotidianas, en lugar de aplicar una prueba específica, misma que tendría que ser aplicada por un psicólogo educativo si el profesor detecta errores de tipo disléxico en esta primera prueba.

II. GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DE OBSERVACIONES DENTRO DEL ÁMBITO ESCOLAR Y FAMILIAR

Esta guía puede ser utilizada por el profesor para anotar sus observaciones dentro del ámbito escolar, así como proporcionar un formato a los padres de familia para que ellos anoten sus observaciones dentro del ámbito familiar.

LENGUAJE EXPRESIVO:

1. Para comunicarse el niño utiliza normalmente:

- Lenguaje oral (sonidos, palabras, frases)
- Lenguaje gestual (gestos con valor comunicativo)

Observaciones:

2. Cuando el niño se expresa.

- Generalmente no le entiendo nada.
- Le entiendo si me guió por el contexto.

Observaciones:

3. Cuando le hago repetir.

- Mejora su expresión
- No mejora su expresión.

Observaciones:

4. Por qué cree que el niño no habla bien:

- Por causa medio ambientales.
- Porque no oye bien.
- Porque le observamos problemas en los órganos articulatorios (lengua, labios, dientes, mandíbula).

5. Cuando el niño se expresa oralmente lo hace con:

Sonidos aislados.

Palabras sueltas.

Con frases.

Observaciones:

Después de sus observaciones, describa algunos de los errores que comete el niño en su lenguaje expresivo: _____

LENGUAJE DE COMPRENSIÓN:

1. Comprende los mensajes y las intenciones comunicativas del adulto y de los otros niños, en situaciones de juego, en rutinas cotidianas, en su trabajo académico.

Sí.

A veces (especificar).

No.

Observaciones:

2. El niño diferencia entre pregunta/intención

Sí.

No.

Observaciones:

3. Comprende dos o más órdenes sin relacionar:

Sí.

No.

Observaciones:

4. En una imagen, reconoce objetos, acciones, personas, cualidades, etc.

Sí.

No.

Observaciones:

5. Atiende y comprende pequeñas narraciones, cuentos, canciones, etc.

Sí.

No.

Observaciones:

6. Es capaz de anticiparse a la información acerca de personas y sucesos rutinarios.

Sí.

No.

Observaciones:

7. Comprende órdenes que incluyen términos de tipo categorial o conceptual (animales, muebles, conceptos de color, de forma, de tamaño, etc).

Sí.

No.

A veces.

Observaciones:

COMUNICACIÓN:

1. El niño se comunica espontáneamente.

Tiene iniciativa.

Sólo responde.

Otros.

Observaciones:

2. Cuando se expresa (oral o gestualmente) sus mensajes hacen referencia a:

Informaciones.

Emociones o sentimientos.

Deseos.

Canciones, cuentos, etc.

Preguntar sobre aspectos que le llaman la atención.

Otros.

Observaciones:

3. Cuando se comunica lo hace con:

Sus familiares.

Su tutora.

Adultos.

Compañeros.

Otros.

Observaciones:

4. Las situaciones en las que normalmente se comunica son:

- Cuando está solo.
- Con un compañero.
- En actividades de grupo.
- En el patio.
- En todas las situaciones.

Otros.

Observaciones:

5. Utiliza algunas formas socialmente establecidas para iniciar y finalizar una conversación, para saludar, despedirse, etc.

- Sí.
- No.

Observaciones:

6. Utiliza algunas normas que rigen el intercambio lingüístico (escuchar, responder, preguntar, guardar turno, etc.).

- Sí.
- No.

Observaciones:

- Comentar a continuación cualquier otro dato de interés que no se haya recogido en el cuestionario anterior.

Otros datos importantes que el profesor puede recabar son:

Historial familiar de dificultades en el aprendizaje.

Dificultades para abrochar botones y amarrar el lazo de los zapatos.

Alternar días buenos y malos sin razón aparente.

Demostrar escaso interés por las letras o palabras.

Escasa capacidad para escuchar o prestar atención.

Dificultad para escoger o lanzar un balón y llevar con palmas un ritmo simple.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajuriguerra, J. (1976). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray-Mansson.
- Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (1990). *Applied behavior for teacher*. Columbus: O'Merrill.
- Aragón, B. L. (1998). *Dislexia: fundamentos teóricos, evaluación y tratamiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, ENEPI.
- Arias, I. (2001). El aprendizaje situado y el desarrollo cognitivo. Recuperado el 17 de octubre de 2001. <http://www.el%desarrollo%20cognitivo.pdf>
- Arismendi, G. y Primero, G. (2007). Aspectos neurofisiológicos y neuropsicológicos del aprendizaje de categorías. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 91-18. Recuperado de: <http://www.revneuropsi.com.arpdfarismendi-y-cols.pdf>.
- Artigas, G. y Rigau, T. (2003). Comorbilidad en el TDAH. Recuperado el 17 de abril de 2003. <http://www.serviciodc.com/congreso/congress/pass/conferences/Artigas1.html> (2 of 14) [13/5/2003 02:36:15]
- Artola, G. (1989). La comprensión del lenguaje escrito: consideraciones desde una expectativa cognitiva. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42, 29, 165-171.
- Avanzini, G. (1992). *El fracaso escolar*. Barcelona: Heber.
- Ávila, C. y Palomino-Lorente, A. (2002). *Niños hiperactivos: comportamiento, diagnóstico, tratamiento, ayuda familiar y escolar*. México: Alfaomega.
- Baquero, A. (2007). Teoría de la frustración y aprendizaje disposicional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 3, 663-667. Recuperado de: <http://www.frustración y aprendizaje.pdf>.
- Barragán, E. (2001). *El niño y el adolescente con trastornos por déficit de atención: su mundo y sus soluciones*. México: Altius Editores.
- Benedet, A.M. (1884). El fracaso escolar y las relaciones conducta-cerebro. Evaluación e interpretación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39, 6.
- Bijou, S. y Ribes, E. (1983). *Modificación de conducta. Problemas y limitaciones*. México: Trillas.

- Bower, G. H. y Hilgard, E. R. (1989). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.
- Bravo, V. L. (1999). *Lenguaje y dislexia, enfoque cognitivo del retardo lector*. México: Alfaomega
- Cañas, J. (2006). *Estrategias de aprendizaje, un recurso cognitivo*. México: Novak.
- Clarizio, F. H. y McCoy, F. G. (1981). *Trastornos de la conducta del niño*. México: Manual Moderno.
- Craig, G. (1988). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Defior, C. J. y Ortúzar, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. México: Aljibe.
- De Lima, H. (2001). *Cómo ayudar a niños con problemas de aprendizaje*. México: Selector.
- Dink, B. (2000). Los procesos de aprendizaje de la escritura en sectores urbanos marginados. Recuperado el 28 de abril de 2000. <http://www.1024T.pdf>
- Dislexia: el don (2000). Recuperado el 19 de junio de 2000. <http://www.dislexia.com/méxico/información.htm>.
- Fernández, B. F. (1989). *La dislexia: origen, diagnóstico y recuperación*. España: Ciencia de la Educación preescolar y especial (CEPE). 4ª Edición.
- Fierro, A. (1992). *Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar*. Madrid: Alianza. Recuperado de: <http://www.mse.buap.pdf>
- Flores, V. G. (1984). *Problemas de Aprendizaje*. México: Limusa.
- Flores, J. (2005). Las bases del aprendizaje. Recuperado el 28 de agosto de 2005. <http://www.material/aprendizaje/basesdelaprendizaje.htm>
- García, P. (2001). Dificultades de aprendizaje y déficit de atención con hiperactividad. Recuperado el 11 de mayo de 2001. <http://www.tda-h.com/dificultades%20de%20aprendizaje.htm/>
- Garza, M. (2006). Dificultades comunes en el tratamiento integral de niños con problemas de atención y aprendizaje en México. Recuperado el 11 de febrero de 2006. <http://wwwpscielo.unam.mxpdfbmimv63n2a9.pdf>
- Gearheart, B. R. (1987). *Incapacidad para el aprendizaje*. México: Manual Moderno.

Hanke, B., Huber, L. y Mandul, H. (1979). *El niño agresivo y desatento*. Argentina: Kapeluz.

León, C. (2002). Redes neuronales artificiales y la teoría neurológica de Luria. *Revista Española de Neurología*, 4, 2-3, 168-178. Recuperado de: http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=20112320

Licht, R. (2000). La predicción de trastornos de lenguaje y escritura a partir de la actividad cerebral del niño pequeño. Recuperado el 9 de agosto de 2000. <http://www.ppaidos.rediris.es/genys/actividades/jornadasxjorpx>

Lobrot, M. (1996). *Alteraciones de la lengua escrita y remedios*. España: Fontanella.

Logan, F. (1976). *Fundamentos de aprendizaje y motivación*. México: Trillas.

Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-III, (1994). American Psychiatric Association. Traducción al español. Barcelona: Masson, S. A.

Marga, D. y Ramos, F. (1994). *Neuropsicología de la edad escolar*. Madrid: Visor.

Melgar, G. M. (1989). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.

Moreira, M. A. (2002). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. Recuperado el 27 de abril de 2002. <http://www.apsigsubesp.pdf>

Motta, I. y Brisueño, A. (2007). Procesos neuropsicológicos implicados en el aprendizaje, a la luz del MPC (Raven). Recuperado el 2 de junio de 2007. http://comenio.files.wordpress.com/2007/10/procesos_neuropsicologicos_implicados_mcp.pdf.pdf

Myers, P. y Hammill, D. (1990). *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje*. México: Limusa.

Neuwirth, S. (2001). Trastorno hiperactivo por déficit de atención. Instituto Nacional de Salud Mental [National Institute of Mental Health (NIMH)]. Recuperado el 20 de abril de 2001. <http://www.nimh.nih.gov/publicat/spandnd.cfm#adh4>.

Nieto, H. M. (1987). *¿Por qué hay niños que no aprenden?* México: Prensa Médica Mexicana.

Nieto, H. (1992). Niveles de conocimiento fonológico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, 3, 209-276.

Nieto, H. M. (1999). *El niño disléxico*. México: Manual Moderno. Tercera Edición.

- Oltra, A. V. (2001). La dislexia. Recuperado el 20 de noviembre de 2001. <http://www.web.jet.es/pilisanjose/dislexia.htm>.
- Orozco, N. (2004). Guía para primer grado, lecto-escritura. Recuperado el 29 de marzo de 2004. <http://najera.tripod.com.mx/lineaeducativa/id10.html>.
- Pain, S. (1998). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Madrid: Nueva Visión.
- Pérez, M. (2007). Para aprender mejor: reflexiones sobre las estrategias de aprendizaje. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.1703perez.pdf>
- ¿Qué es la Dislexia? (1999). Recuperado de: <http://www.dislexia.com/queesladislexia.htm>.
- Quintanar, R. y Soloviera, Y. (2005). Análisis neuropsicológicos de los problemas en el aprendizaje escolar. *Revista Internacional del Magisterio*, 15, 26-30. Recuperado de: http://www.neurociencias.org.codownloadsnalis_neuropsicologico.pdf.pdf.
- Quiroz, J. y Schragar, O. (1984). *Fundamentos Neuropsicológicos en las discapacidades de aprendizaje*. Buenos Aires: Panamericana.
- Rebollo, S. (2006). El aprendizaje y sus dificultades. Simposio Satélite sobre Dificultades del Aprendizaje. Recuperado el 7 de julio de 2006. http://www.pspedagogiaies.com.artextosel_aprendizaje_ysusdificultades.pdf.pdf
- Reyes, C. V. (1986). El problema de la enseñanza de la lecto-escritura en las escuelas primarias. *Colección Pedagógica Universitaria*. Enero-junio, no. 13, 83-90.
- Rivas, T. y Fernández, F. (1998). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.
- Riviere, A. (1984). Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, y la zona de desarrollo potencial. *Infancia y Aprendizaje*, 28, 49-54.
- Rodríguez, A. (2000). El proceso de aprendizaje y teorías educativas. Recuperado de: <c:\material\aprendizaje\el procesodeaprendizajeylasteoriaseducativas.htm>
- Rodríguez, R. (2004). Guía para la atención educativa del alumno con trastornos en el lenguaje oral y escrito. Recuperado de: <http://www.guialenguaje.pdf>.
- Rojas, V. (2001). Enfoque sobre el aprendizaje humano. Recuperado el 2 de junio de 2001. http://www.enfoque_sobre_elaprendizaje.pdf.
- Romeo, J. (1999). *Trastornos psicológicos en pediatría*. España: Limpergraf.

Sánchez, E., Cantón, M. y Sevilla, S. (1997). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.

Sánchez, C., García, M. y Sánchez, A. (2005). Teoría del aprendizaje constructivista en las disciplinas informáticas: un esquema de ejemplo a aplicar. Recuperado el 3 de marzo de 2005. <http://www.aprendizajeconstructivista.pdf>

Shea, M. (1986). *La enseñanza en niños y adolescentes con problemas de conducta*. Buenos Aires: Médica Panamericana.

Soriano, H. (2002). Intervención psicoeducativa en una niña de educación primaria diagnosticada con leucemia. Recuperado de: <http://www.pdewey.uab.es/pmaruesdioeMaria%20Palma.pdf>

Tarnopol, L. S. (1986). *Dificultades para el aprendizaje. Una guía médica y pedagógica*. México: Prensa Médica Mexicana.

Toro J. y Cervera, M. (2003). TALEs: Test de Análisis de la Lecto-escritura. Recuperado de: <http://www.Interdys.org>.

Torres, M. (2003). Programa en soporte informático multimedia para la intervención en los trastornos específicos de la lectura. Recuperado el 7 de febrero de 2003. http://www.Srt_4_49.pdf.

Vega, R. (1997). Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos. Recuperado de: http://www.aufod.comaufopuploaded_filesarticulos122423

Velasco, M. (2001). Material del Diplomado Manejo del bajo rendimiento escolar. Instituto de Terapia Familiar “Cencalli”. Ciudad de México.

Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Young, P. (1992). *¿Dislexia o analfabetismo? El derecho de todos a leer*. México: Limusa.