

UNIVERSIDAD MAYOR DE “SAN ANDRÉS”
VICERRECTORADO
CENTRO DE ESTUDIOS DE POST GRADO Y DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN SUPERIOR (CEPIES)



**DISLEXIA EN NUEVOS PROFESIONALES
EN LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
(PLAN BIENIO) DE LA UNIVERSIDAD SALESIANA**

TESIS DE GRADO PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO
DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
MENCIÓN: PSICOPEDAGOGÍA

POSTULANTE: Lic. Esp. Zulema Lilian Mayorga Campos
TUTOR: MgSc Eulogio Chavez Siñani

La Paz – Bolivia
2006

UNIVERSIDAD MAYOR DE “SAN ANDRÉS”
VICERRECTORADO
CENTRO DE ESTUDIOS DE POST GRADO Y DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La presente Tesis titulada:

**DISLEXIA EN NUEVOS PROFESIONALES
EN LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
(PLAN BIENIO) DE LA UNIVERSIDAD SALESIANA**

Para optar el título y Grado Académico de Magíster Scientiarum en Educación Superior de la Postulante

Lic. Esp. Zulema Lilian Mayorga Campos

Ha sido..... según Reglamento de Tesis vigente en el Centro de Estudios de Postgrado y de Investigación en Educación Superior CEPIES, por el siguiente tribunal:

Presidente

Director CEPIES

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Tutor

La Paz.....

La Paz – Bolivia

2006

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos de acuerdo al Reglamento de Postgrado de la Universidad Boliviana, la Universidad Mayor de “San Andrés” y el Centro de Estudios de Postgrado y de Investigación en Educación Superior CEPIES, para la obtención de Grado Académico de Magíster Scientiarum en Educación, autorizo al CEPIES, para que se haga de la Tesis un documento disponible para consulta de acuerdo a normas universitarias.

Lic. Esp. Zulema Lilian Mayorga Campos
C.I. 2602225 L.P.

La Paz, noviembre de 2006

I N D I C E

	Página
Agradecimientos	i
Dedicatoria	ii
Resumen	iii
Summary	v
Introducción	vii
CAPITULO PRIMERO	
Planteamiento del Problema	2
Objetivos	4
Justificación	5
Formulación de Hipótesis	6
CAPITULO SEGUNDO	
MARCO TEORICO	8
1. Los retrasos madurativos	8
1.1 El concepto de retrasos madurativos	9
1.2 El concepto de maduración	10
1.3 Factores que determinan el proceso de maduración	12
MARCO HISTORICO	15
MARCO CONTEXTUAL	17
1. Modificaciones que provocan los factores determinantes del proceso madurativo	20
2. Los retrasos entendidos como deficit que presentan los niños	20
3. Teorías que explican las DA como el resultado de retrasos madurativos	22
3.1 Retrasos en la maduración neuropsicológica	22

3.1.1 Retrasos madurativos que afectan a la estructura cerebral	23
3.2 Retrasos madurativos psicológicos	27
3.2.1 Retrasos en el desarrollo de procesos básicos: perceptivo - motrices, espaciales y psicolingüísticos.....	29
3.2.2 Retrasos en el desarrollo de la atención	30
3.2.3 Retrasos en el desarrollo funcional de la memoria y en la producción espontánea y eficaz de estrategias de aprendizaje	31
4. Implicaciones para la intervención psicopedagógica	33
5. El conductismo y los problemas de aprendizaje	36
6. El humanismo y los problemas de aprendizaje	40
7. Psicoanálisis y los problemas de aprendizaje	44

CAPITULO TERCERO

Análisis de la Dislexia	49
1. Ubicación de la dislexia escolar	51
1.1 Corriente neuropsiquiátrica	51
1.2 Corriente lingüística	52
1.3 Corriente psicopedagógica	53
La dislexia en el aprendizaje	55
Clasificación de la dislexia	56
Dislexia adquirida	56
Dislexia Congénita o Específica del Desarrollo	60
2. Características de un estudiante con dislexia	62
Secuelas de la dislexia	63
Paralelismo entre la discalculia y la dislexia	64
Estrategias para superar problemas de comprensión de textos	65

CAPITULO CUARTO

Diseño de la Investigación	73
Encuesta a Docentes	77
Encuesta a Estudiantes	87

Ficha de antecedentes educacionales	100
---	-----

CAPITULO QUINTO

Conclusiones y Recomendaciones	112
--------------------------------------	-----

Referencias Bibliográficas.....	118
---------------------------------	-----

Bibliografía	121
--------------------	-----

ANEXOS	124
--------------	-----

AGRADECIMIENTOS

Expreso mis más profundos y sinceros agradecimientos a las siguientes autoridades que supieron facilitarme para culminar con el título de Magíster Scientiarum en Educación Superior:

Al Mg.Sc. Constantino Tancara Q., Director del CEPIES y Catedráticos del Centro de Estudios de Post Grado y de Investigación en Educación Superior (CEPIES) de la Universidad Mayor de “San Andrés”.

Al Mg.Sc. Eulogio Chavez Siñani, mi tutor, por la orientación y valiosa cooperación en la realización de este trabajo de tesis.

Al Reverendo Padre Dr. Thelían Argeo Corona Cortés, Rector de la Universidad Salesiana de Bolivia, y al Lic. Ramiro Bustillos, Director Nacional del Plan Bienio de la Universidad Salesiana, por abrir sus puertas para la realización de esta tesis.

A la Lic. Eliza Arizaca, Directora Regional La Paz, del Plan Bienio, por permitirme realizar encuestas y proporcionarme datos importantes, referentes a mi tema de estudio.

DEDICATORIA

Con todo amor a Dios todopoderoso, por ser mi guía y mi luz en todo instante.

Con todo cariño a mis queridos papás Saturnino Mayorga Pérez y Miguelina Campos de Mayorga, por su apoyo constante que me brindan para mi superación profesional.

A la memoria de mis queridos hermanitos Oscar y Ruth con mucho amor.

RESUMEN

Conocer y ayudar a los estudiantes con problemas de aprendizaje es uno de los mayores retos que tiene que enfrentar el docente, muy especialmente en nuestra sociedad actual, porque muchas veces se considera que la preparación académica es una forma segura de elevar el nivel de vida personal y por lo mismo cuando un estudiante no logra un máximo aprovechamiento en el nivel primario, secundario y universitario.

La investigación, se llevó a cabo en la Universidad Salesiana, de la ciudad de La Paz, con la finalidad de encontrar estudiantes universitarios con problemas de aprendizaje, especialmente la dislexia que es un problema que acarrea de por vida, pero que tiene solución, para apoyar al estudiante con este problema.

La estructura del documento es el siguiente:

El Capítulo Primero, contiene el planteamiento del problema, la pregunta de la investigación, la justificación, los objetivos que buscan solucionar los aspectos relacionados a los problemas de aprendizaje en estudiantes universitarios, concluyendo con la hipótesis para sustentar las variables de estudio.

El Capítulo Segundo, se refiere al marco conceptual, histórico y contextual, seleccionando el tema de estudio que permitirá sustentar la investigación.

El Capítulo Tercero, sustenta teorías de autores que definen los problemas de aprendizaje desde la etapa del nacimiento, escolar, relacionando con las teorías del conductismo, humanismo y psicoanálisis.

El Capítulo Cuarto, toca a fondo el tema de la dislexia desde su propio concepto hasta las diferentes teorías que permiten clasificar la dislexia en: adquirida, óptica, lingüística, etc.

En el Capítulo Quinto, que corresponde al marco metodológico, se habla del diseño de la investigación, método, procedimientos, determinación del universo y población estudiada.

También está la graficación e interpretación de las encuestas realizadas a docentes y estudiantes del Plan Bienio de la Universidad Salesiana.

En el Capítulo Sexto, está las conclusiones y recomendaciones donde se manifiestan los aspectos más relevantes en relación a los objetivos planteados que al final de la investigación confirman la hipótesis planteada. También las recomendaciones que se arriban, posibilitan las alternativas de solución al problema planteado.

SUMMARY

To know and to help the students with learning problems is very especially one of the biggest challenges that has to face the educational one, in our society current, because many times it is considered that the academic preparation is a sure form of elevating the level of personal life and for the same thing when a student doesn't achieve a maximum use in the primary, secondary level and university student.

The investigation, was carried out in the University Salesiana, of the city of La Paz, with the purpose of finding university students with learning problems, especially the dyslexia that is a problem that carries of for life, but that he/she has solution, to support the student with this problem.

The structure of the document is the following one:

The First Chapter, contains the position of the problem, the question of the investigation, the justification, the objectives that look for to solve the aspects related to the learning problems in university students, concluding with the hypothesis to sustain the study variables.

The Chapter Second, he/she refers to the conceptual, historical and contextual mark, selecting the study topic that will allow to sustain the investigation.

The Chapter Third, sustain authors' theories that define the learning problems from the stage of the birth, school, relating with the theories of the behaviorism, humanism and psychoanalysis.

The Chapter Room, thoroughly plays the topic of the dyslexia from its own concept until the different theories that allow to classify the dyslexia in: acquired, optics, linguistics, etc.

In the Chapter Fifth that corresponds to the methodological mark, are spoken of the design of the investigation, method, procedures, determination of the universe and studied population.

It is also the graficación and interpretation of the realized surveys to educational and students of the Plan Biennium of the University Salesiana.

In the Chapter Sixth, the summations and recommendations are where the most outstanding aspects are manifested in relation to the outlined objectives that at the end of the investigation they confirm the outlined hypothesis. Also the recommendations that you arrives, facilitate the solution alternatives to the outlined problem.

INTRODUCCIÓN

El marco de esta tesis es producto de nuestras constantes investigaciones cuidadosas efectuadas en el ámbito educativo. En su contenido se enfoca elementos válidos para interpretar de mejor manera los conceptos básicos con relación de los problemas de aprendizaje que generalmente se presenta en los educandos de la escuela primaria, y que dificultan en el rendimiento educativo, en mayor o menor medida.

Conocer y ayudar a niños o niñas con problemas de aprendizaje, debe ser parte central y de responsabilidad docente, ya que la escuela, centro educativo, es el lugar donde se descubre, y de su detección oportuna y correcto enfoque terapéutico dependerá la buena o mala escolaridad.

El educando con problemas de aprendizaje, en las clases cotidianas, comienza a llamar la atención del educador por la irregularidad de su rendimiento relacionados con la comprensión o el uso del lenguaje, sea hablado o escrito, y que puede manifestarse como una deficiencia para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, razonar o realizar cálculos matemáticos que se originan por problemas perceptuales, lesión cerebral o disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo, entre otras causas.

Conocidos o detectados los casos principales de estos trastornos que afectan el aprendizaje, se deben tomar previsiones pedagógicas adecuadas; exceptuando aquellos casos que requieren un tratamiento por especialistas.

Esta nuestra investigación proviene de una concepción de la educación que hemos experimentado en alumnos de los diferentes cursos y escuelas por donde hemos pasado y prestados nuestros servicios docentes, y que exponemos en las páginas siguientes.

CAPITULO PRIMERO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La dislexia es una dificultad en la lectura, caracterizada por el hecho de que el paciente después de haber leído fácilmente algunas palabras, es incapaz de comprender lo que sigue, se detiene y sólo puede recomenzar luego de algunos segundos de reposo. De manera más general, dificultad particular para identificar, comprender y reproducir los símbolos escritos. La dislexia aparece en estudiantes de inteligencia normal. Parece tratarse de trastornos afectivo – educativos, tal vez de factores genéticos (1). Causa:

Falta de atención

Debido al esfuerzo intelectual que tiene que realizar el estudiante para superar sus dificultades perceptivas específicas, suelen presentar un alto grado de fatigabilidad, lo cual produce una atención inestable y poco continuada. Por esta causa los aprendizajes de lectura y escritura resultan áridos, sin interés, no encontrando en ellos ninguna motivación que atraiga su atención. Este problema se agudiza con el tiempo si el aprendizaje de la lecto - escritura se retrasa, pues el trabajo escolar exige cada vez más habilidades, esto hace que el niño, el adolescente y el universitario se distancie de lo que ocurre en el aula. En ocasiones puede compensar su dificultad, para que aprenda en este ritmo.

Desinterés por el estudio

Cuando el medio familiar y/o escolar son poco estimulantes, sus calificaciones escolares son bajas y con frecuencia son marginados del grupo y se consideran algunas veces con retraso intelectual. Los jóvenes que tienen dificultades reales de aprendizaje en cualquiera de sus manifestaciones por el hecho de tener un mal rendimiento generalmente se deprimen, tienen problemas de autoestima y esto

hace que les continúe yendo mal. Les cuesta atender, concentrarse en clases, porque son impulsivos e inquietos y tienen malos hábitos de estudio.

Inadaptación personal

Es frecuente encontrar en los niños disléxicos una serie de rasgos que denotan un desajuste emocional e inseguridad.

En la lectura es frecuente encontrar una lectura vacilante – mecánica, con lo que no encuentran un gusto por la lectura y no se motivan en sus aprendizajes.

En la escritura presenta cierta torpeza motriz, por el sobre esfuerzo que requiere la escritura a nivel gráfico comprensivo, ortográfico y ordenación en el papel.

Al redactar en forma espontánea pone de manifiesto su mala ortografía en mayor medida que en otros usos de la escritura. A ello se une la dificultad para ordenar las frases, para puntuar con corrección y expresarse con términos claros, se puede decir que es una versión aumentada de su dificultad de expresión oral.

Entre otras causas se pueden encontrar las siguientes:

- Confusiones en la pronunciación de palabras que se asemejan en su forma sonora.
- Dificultades en el manejo de términos relacionados con la orientación espacial y temporal.
- Tendencia a escribir números y letras en espejo o en dirección inadecuada.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué incidencia existe en estudiantes universitarios del Plan Bienio de la Universidad “Salesiana” que no han superado los problemas de aprendizaje del Nivel Primario, Secundario y Universitario?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Investigar los factores que influyen en los problemas de aprendizaje desde el Nivel Primario, Secundario y aún en el universitario.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Obtener informaciones de todos y cada uno de los estudiantes, a través de diagnóstico para detectar casos de dislexia y problemas de aprendizaje para evitar frustraciones y desalientos.
2. Analizar cuál es el índice de problemas de aprendizaje en los estudiantes que tiene dislexia a fin de realizar adecuadamente el proceso educativo.
3. Proponer estrategias de aprendizaje cooperativo para que permitan ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades de dislexia en el aprendizaje de cada estudiante.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación muestra en su amplitud los diferentes problemas de aprendizaje en alumnos de nivel primario que afectan hasta el nivel universitario.

Su contenido se fundamenta en el marco de la psicopedagogía educativa, en las observaciones directas y experiencias en alumnos con dificultades de aprendizaje, debido a muchos factores endógenos y exógenos que actúan en sus deficiencias en el aprovechamiento.

El educador, por su permanente contacto con los alumnos durante el período de clases, por las características de la labor que desarrolla y sobre todo por su preparación y constante actualización de conocimientos profesionales (reciclaje) y eficiente observación, es quien debe detectar con precocidad alguna irregularidad, ya que la escuela es el lugar de su manifestación visible; no obstante, su importancia, es menos comprendida en nuestro medio.

Entre varios factores que alteran la eficiencia del aprendizaje del alumno, se presenta: la **dislexia infantil** que se manifiesta principalmente a partir del primer grado de la educación primaria al no ser controlada oportunamente, repercute en el nivel secundario y aún en el universitario.

La primera se refiere a un trastorno específico de la lecto – escritura, parte del **lenguaje** principal instrumento de comunicación que se utiliza en numerosas situaciones de aprendizaje, manifestación de la cultura.

FORMULACIÓN DE HIPOTESIS

Los estudiantes de la Universidad Salesiana confrontan problemas de aprendizaje y obedecen a problemas no superados en el nivel primario, secundario y universitario.

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable Dependiente: Problemas no superados en el nivel primario, secundario y universitario.

Variable Independiente: Problemas de aprendizaje.

DIMENSIONES	INDICADORES	MEDIDORES
Variable Dependiente Problemas no superados en el Nivel Primario, Secundario y Universitario. LENGUAJE ORAL LENGUAJE ESCRITO	Interacción Semántica Ortográfica	Modo de interacción: vocal, gestual. Amplitud y riqueza del vocabulario. Lectura de comprensión.
Variable Independiente Problemas de aprendizaje	Ficha Psicopedagógica	Antecedentes educativos.

CAPITULO segundo

MARCO TEORICO

1. LOS RETRASOS MADURATIVOS

Las DA (dificultades de aprendizaje) pueden ser llamadas como generalizadas porque afectan a casi todos los aprendizajes (escolares y no escolares), y como graves porque sean varios e importantes los aspectos del desarrollo de la persona afectada (motrices, lingüísticos, cognitivos, etc.), generalmente como una consecuencia de una lesión o daño cerebral manifiesto, observable, cuyo origen es adquirido (durante el desarrollo embrionario o en accidente posterior al nacimiento).

Según el psicólogo español, Cohen R., se puede atribuir:(2)

- ☞ Condiciones intrínsecas de la persona que presenta las DA (herencia la disfunción cerebral mínima, o los retrasos madurativos);
- ☞ Circunstancias ambientales en las que el desarrollo y/o aprendizaje tiene lugar a entornos familiares y educativos pobres, inadecuados diseños instruccionales, etc.
- ☞ Una combinación de las anteriores en que las condiciones personales son influenciadas positiva o negativamente, según los casos y por circunstancias ambientales.

CUADRO 1. EXPLICACIONES SOBRE LAS CAUSAS DE LAS DA

PERSONA

TEORÍAS NEUROLOGICAS

- Herencia.
- Daño cerebral.
- Disfunción cerebral mínima.

TEORIAS SOBRE DEFICIT DE PROCESOS PSICOLÓGICOS SUBYACENTES

- Perceptivos.
- Lingüísticos.

TEORIAS SOBRE RETRASOS MADURATIVOS

- Neurológicos:
 - Del hemisferio derecho.
 - Del hemisferio izquierdo.
- Psicológicos:
 - De la atención.
 - En el pensamiento activo y espontáneo de la información.

TEORIAS INTEGRADORAS

- Basadas en procesos psicológicos subyacentes.
- Basadas en el procesamiento de la información.

TEORIAS CENTRADAS EN EL AMBIENTE SOCIAL Y EDUCATIVO

- En el entorno sociológico.
- En el entorno educativo (familiar y/o escolar)

TEORIAS CENTRADAS EN EL DISEÑO DE LA TAREA

AMBIENTE

De esta forma es posible situar las diferentes formas de concebir las DA en un continuo persona – ambiente, según que se acentúen más o menos las variables personales o las ambientales en el origen de la dificultad. (Ver Cuadro 1).

1.1 EL CONCEPTO DE RETRASOS MADURATIVOS

La definición de retrasos madurativos entraña no pocas dificultades porque son varias las expresiones que se suelen utilizar en la literatura, a veces como sinónimos, tanto con respecto a la conceptualización del problema, como con respecto a las personas afectadas. A veces se utiliza términos como retrasos en el desarrollo, retraso mental recuperable, retrasos madurativos, incluso para complicar más las cosas en ocasiones hasta se habla de dificultades evolutivas en el aprendizaje (de la lectura, la aritmética, etc.). La distinción entre unos y otros a veces se hace a partir del Cociente de Inteligencia (C.I.); por ejemplo, se afirma

que las personas con DA obtienen en los tests de inteligencia resultados similares o un poco más bajos que los de las personas sin DA.

En algunas ocasiones las distinciones que se hacen a partir del número y la variedad de aspectos psicológicos, incluso psicopatológicos afectados. Se puede diferenciar algunos de estos términos por la perspectiva psicológica y/o pedagógica desde la que se emplean habitualmente; así por ejemplo, la expresión de retrasos en el desarrollo suele ser más empleada que en ámbitos del análisis funcional del comportamiento y con ella se hace referencia fundamentalmente a personas con déficit conductuales, entrenables y, por tanto, en mayor o menor medida recuperables (según la cantidad de repertorios conductuales afectados); mientras que retrasos madurativos y retraso mental recuperable se usan más a menudo desde posiciones cognitivas y del procesamiento de la información, y se refieren sobre todo a alteraciones neurológicas y/o psicológicas que dificultan la normal actividad mental. Como se puede ver, no parece posible una distinción y una definición de estas expresiones universalmente válidas, sino que más dependen del punto de vista desde la cual se parta.

1.2 EL CONCEPTO DE MADURACIÓN

En la Psicología Educativa, el concepto de maduración ha tenido un largo recorrido desde las posiciones ya clásicas de Gesell a la actualidad. En una primera época, ha incluido unas connotaciones decididamente biológicas y deterministas, según las cuales el desarrollo de las personas estaría esencialmente regulado por factores internos (genéticos); más tarde ha sido entendido con un carácter preterdeterminista, es decir, admitiendo en el concepto la presencia del ambiente junto a lo biológico, aunque de forma limitada ya que su incidencia no iría mucho más allá de la de un mero catalizador, es decir, acelerando o retrasando el desarrollo pero sin llegar a producir cambios cualitativos. Finalmente ha pasado a

tener un significado muy abierto, a veces incluso ambiguo y confuso, en el que la maduración se equipara a la adquisición de unas disposiciones o disponibilidades que darían lugar al desarrollo de ciertas capacidades, debido, sobre todo, a cambios fisiológicos o a procesos internos, pero con la intervención sustantiva de factores externos a la persona, como la experiencia y el aprendizaje.

María Antonieta Rebollo, neuróloga uruguaya define a la maduración como *“la suma de características de la evolución neurológica que presentan la mayoría de los individuos en las diferentes edades de la vida, y que permiten la aparición y uso de las capacidades potenciales innatas, expresadas en el área de su comportamiento”* (3).

De acuerdo a la autora, la evolución neurológica implica la maduración progresiva inconcebible sin modificaciones del sistema nervioso. Modificaciones que en la especie humana se van caracterizando las diferentes edades con funciones nuevas originadas en una u otra parte del potencial genético. Así, el neonato normal respira, succiona, mantiene erguida su cabeza, ve y oye en los primeros meses de vida. Se sienta a los seis meses y gatea a los diez, para hablar y caminar después del año de edad. Va cumpliendo ordenadamente y progresivamente el mismo ciclo que la mayoría, siguiendo pautas cronológicas que permiten establecer la línea normal de desarrollo con características madurativas para cada edad.

Por ejemplo un niño de más de cinco de edad que ingresa al Kindergarten y no distingue con claridad cuál es su izquierda y cuál es su derecha, tiene su función de su maduración –la de lateralidad- por debajo del nivel normal, ya que la mayoría de los pequeños de esa edad, sometidos a los ejercicios psicofuncionales del jardín han alcanzado aquel conocimiento. Por consiguiente, estará expuesto, entre otras cosas, a confundir las letras simétricas: p - q, d - b, cuando inicie el aprendizaje de la lecto - escritura.

Cada nivel etario de la maduración permite la puesta en marcha de nuevas funciones si se emplean estímulos adecuados y que representan en la dinámica del aprendizaje, la verdadera posibilidad de su realización.

1.3 FACTORES QUE DETERMINAN EL PROCESO DE MADURACIÓN

El proceso de maduración es originado por dos factores: el factor **hereditario**, también llamado genético y el factor **ambiental**, o sea nutritivo, relacionado con el medio donde se desarrollan los genes.

El factor hereditario o génico transmite la misma especie, juntamente con las características individuales de los progenitores, a tal punto que se ha comprobado la transmisión de padres a hijos de procesos lentificados de maduración.

Los genes son los responsables de las transmisiones hereditarias. Y la genética es la ciencia moderna que estudia todo lo vinculado con este importante proceso. Se basa en principios biológicos y en leyes fundamentales, que hacen albergar la esperanza de que en un futuro próximo su divulgación hará que los jóvenes de ambos sexos adquieran el compromiso de aprovecharlos, en beneficio de sus descendientes.

Cada uno de los genes tiene el poder de autoduplicarse. Así aumenta el material de transmisión, hay mayor crecimiento celular, con la correspondiente formación de proteínas.

Como consecuencia, el nivel etario de maduración estará asegurado en su potencia, acorde con las distintas etapas del crecimiento y desarrollo; la diferenciación y el ritmo de la evolución del sistema nervioso será normal, y

quedará asegurada así la fuerza psicomotriz, junto con el poder y el nivel de inteligencia.

También los genes transmiten las facultades adaptativas que habrán de influir en la armonía del proceso del aprendizaje.

Otro factor determinante del proceso madurativo es el llamado ambiental o nutritivo, y que constituye el medio en que habrán de desenvolverse los genes.

En ocasiones, el responsable principal de los trastornos es el mismo feto, que se halla en interioridad de condiciones para aprovechar el material que se le prodiga para su crecimiento. Pero por lo general recae sobre la madre la responsabilidad de las anomalías. Pesan sobremanera el estado de la placenta y de la mucosa uterina, como así también su tenor deficiente en oxígeno, glucógeno, sales, etc.

El ambiente nutritivo en el que se desarrollan los genes, se halla también condicionado por las influencias de las hormonas ováricas; a tal punto que se ha llegado a determinar, en serias investigaciones de laboratorio, que si se suministra estrógeno en las primeras divisiones del huevo, puede provocar destrucción.

En la especie humana se responsabiliza a las hormonas por la aparición de las contracciones uterinas y fenómenos circulatorios placentarios, que ponen en peligro la vida del feto. Hay menor aporte de oxígeno, puede afectarse el sistema nervioso e influir sobre el proceso madurativo. Sobre este proceso influyen también las enfermedades crónicas del riñón, las metrorragias, los cambios de presión sanguínea, que aparecen en las madres que fuman.

También se puede decir que los estados emocionales, antes de la concepción del hijo, o durante el embarazo afecta. Se ha llegado a demostrar que estos estados

emocionales producen modificaciones en el sistema endocrino, que podrán repercutir en el proceso del aprendizaje o en la conducta infantiles. Pueden originar estados precoces de ansiedad en los recién nacidos, observables en la primera semana de vida, tal como acontece, por ejemplo, con la privación de la presencia de la madre.

Esta última circunstancia hace que el lactante presenta anomalías en las relaciones sociales, irritabilidad, inestabilidad psicomotriz, variaciones en el ritmo del reposo y de la alimentación. Debe considerarse que la presencia de la madre obra como eficaz mediador entre el medio ambiente y el pequeño. Y cuando desaparece esta mediación, hasta el ritmo de los fenómenos madurativos pueden verse modificados.

MARCO HISTORICO

Conocer los problemas fundamentales de aprendizaje y sus soluciones, desde hace mucho tiempo ha sido preocupación de muchos educadores. Las diversas teorías de la psicología tradicional no se ocuparon del problema de aprendizaje, olvidando del capital humano. Solamente se dedicaron durante muchos años a los problemas generales y diferenciales del curso normal del desarrollo. Solo a partir del siglo XX se han hecho investigaciones de tipo experimental y de sentido práctico, inspirados en la psicología del educando.

Entre los investigadores más notables, es valioso destacar a Alfredo Binet, considerado el padre de la experimentación en psicología infantil, Arnold Gessel, Ovidio Decroly, Jean Piaget, Lev Vigotsky, Celestin Freinet, María Montessori, Jhon Dewey, Georde Kerchensteines, Ewad Thorndike, Eduardo Claparéde y muchos otros más que determinaron importantes investigaciones.

En nuestro país, a partir de 1909 con la fundación de la Escuela Normal con sede en la sede en la ciudad de Sucre, recién el problema educativo se encara con seriedad. Su director, Georges Rouma, fundamenta el aprendizaje sobre bases principales: BASE BIOLÓGICA, BASE PSICOLÓGICA, BASE SOCIOLÓGICA e introduce el método científico.

Los mejores normalistas egresados con vasto acopio de conocimientos psicopedagógicos, experimentan y divulgan métodos que permiten la facultad de observar, razonar, comparar, reflexionar e inferir conclusiones. En esta forma se establece el método inductivo – deductivo.

Anteriormente la educación tradicional se limitaba a la rutina, a aprender de memoria; predominaba la autocracia, la improvisación, el magister dixit y

cualquier aprendizaje mecánico y mecánico y pasivo, realizado por elementos sin conocimientos pedagógicos y sin tener en cuenta los procesos psicológicos del aprendizaje.

En 1939, el pedagogo Alfredo Vargas Porcel, hombre de gran capacidad de análisis, con el fin de encauzar científicamente la educación del país, colaborado por los prestigiosos maestros: Guido Villa – Gomez, Hernán Aranibar, José María Urdiminea, organiza el Departamento de Medidas y Eficiencia Escolar, introduce y generaliza los tests mentales y de personalidad y difunde otras técnicas para detectar deficiencias y tomar medidas correctivas, con lo que la educación había mejorado bastante, pero que duró poco tiempo dicho Departamento.

Por los breves antecedentes que se considera útiles, y por la necesidad de conocer las dificultades que influyen en el aprendizaje que generalmente se presentan en alumnos del nivel primario con sus repercusiones en los niveles secundarios y universitario; se expone esta tesis, los problemas fundamental de aprendizaje con que el educador tiene que habérselas.

MARCO CONTEXTUAL

Identidad y Misión de la Universidad Salesiana

La Universidad Salesiana es una alternativa de Educación Superior, que ofrece un desarrollo académico humano – cristiano, teniendo como objetivo la misión de San Juan Bosco aplicada a la Educación Superior: “Formar Profesionales competentes que sean buenos cristianos y honrados ciudadanos.

La Universidad Salesiana de Boliviana USB, se fundó en 1998. Forma parte de una RED de 47 Universidades Salesianas en todo el mundo, que constituyen las I.U.S.

Los Salesianos de Don Bosco trabajan en 130 países, atendiendo a la juventud en todos los niveles de educación. En Bolivia están presentes desde 1896 con Un Siglo de Tradición Educativa.

La Universidad Salesiana de Boliviana USB fue aprobada con las siguientes Resoluciones Ministeriales: (Ver anexo nº 1).

Nro. 068/98 del 2 de marzo 1998.

Nro. 077/99 del 9 de marzo de 1999.

Nro. 361/00 del 27 de septiembre de 2000

Nro. 027/05 del 13 de enero de 2005 Universidad Plena.

MISIÓN

Formar profesionales competentes, buenos cristianos y honrados ciudadanos con estilo ciudadano.

VISION

Promover un servicio innovador que integre a los jóvenes profesionales al desarrollo integral de Bolivia.

Licenciaturas

- Ciencias de la Educación.
- Ingeniería de Sistemas.
- Contaduría Pública y de Sistemas.
- Derecho.
- Plan Bienio para Maestros Normalistas.

Post – Grados

- Diplomados
- Especialidades.

Carreras de la Universidad Salesiana de Bolivia

Ciencias de la Educación

El Licenciado en Ciencias de la Educación planifica, desarrolla y evalúa el proceso de enseñanza aprendizaje.

Actualiza y profundiza conocimientos, teorías, metodologías, con un desempeño creativo y crítico que promuevan el desarrollo económico, social y cultural de Bolivia.

Ejerce su profesión en instituciones educativas públicas y privadas en la docencia, investigación y producción de materiales educativos.

Ingeniería de Sistemas

El Ingeniero en Sistemas de la U.S.B., implementa sistemas integrados de información de variada complejidad, en diferentes niveles de organización.

Dirige centros informáticos de diversas aplicaciones como investigador en el campo de los sistemas y tecnología informática. Imparte docencia universitaria, ejerce profesión libre, y realiza consultorías en Ingeniería de Sistemas.

Contaduría Pública

El Licenciado de Contaduría Pública y de Sistemas, satisface las necesidades de información financiera y de auditoría correcta, clara y oportuna. Administra y protege los intereses de las organizaciones aportando elementos de juicio para la toma de decisiones. Responde al ejercicio profesional con aptitudes, habilidades y conocimientos de respeto y observancia a los cánones éticos.

Derecho

El abogado está preparado para desarrollar la actividad jurídica en todos los perfiles laborales del que hacer nacional e internacional. Presta asistencia o asesoría a instituciones públicas y privadas, en acciones judiciales de derecho civil, penal, social o administrativo, garantizando en su tratamiento los más altos principios éticos. Desempeña funciones de Notario, fiscal, juez, Legislador o cualquier otra función relacionado con la aplicación de las normas jurídicas.

MODIFICACIONES QUE PROVOCAN LOS FACTORES DETERMINANTES DEL PROCESO MADURATIVO

1. Tanto los genes, como los elementos nutritivos, sin los cuales, según hemos visto, sería imposible el proceso de maduración, actúan provocando una serie de cambios morfológicos y bioquímicos, que se pueden caracterizar por:

- a) Aumento de tamaño de las células nerviosas;
- b) Aumento de la longitud de las prolongaciones celulares: dendritas y axones.
- c) Aumento de los contactos entre las células nerviosas.
- d) Maduración del sistema enzimático y de mielinización.

Estas cuatro modificaciones anotadas precedentemente, se van realizando, cuando son normales, con determinado orden y secuencia. Si el ritmo se lentifica, retardando el proceso, el nivel etario de maduración estará por debajo de lo normal, constituyendo la denominada inmadurez neurológica.

2. LOS RETRASOS ENTENDIDOS COMO DEFICIT QUE PRESENTAN LOS NIÑOS

Otra característica de la explicación de las DA en términos de retrasos madurativos es la concepción de quien presenta el trastorno, al menos en la primaria instancia, es el escolar. De ello se ha derivado una fuerte tendencia a centrarse preferentemente en el alumno sobre la base de la idea del alumno como problema. Esta posición es tanto más firme cuanto más biológico sea el concepto de maduración que se sustente. Una perspectiva semejante tiene consecuencias en el ámbito de la evaluación, en el tratamiento y consecuentemente, el grado de responsabilidad y participación de la familia, la escuela y la sociedad en todo el proceso, desde la instauración del problema de su recuperación. Dicho de otro

modo: si la familia, la escuela, los expertos y, en definitiva, la sociedad asumen tanto el origen como el desenvolvimiento de la DA les es en su mayor parte ajeno, porque es el escolar el que “no está maduro”, entonces un aumento en la disponibilidad de medios humanos y materiales no sería tan preciso. Lo que realmente habría que hacer es esperar a que el alumno madure, como resultado de un proceso natural y espontáneo, ya que forzarlo podría tener más consecuencias negativas que las ventajas que el escolar con DA madurará.

También se señala desde el campo de la investigación neuropsicológica y las DA, cuando se producen retrasos madurativos intrauterinos en el desarrollo de las zonas del hemisferio cerebral izquierdo que se preocupan del lenguaje y que afectan el aprendizaje de la lectura y la escritura tienen lugar progresivamente mecanismos compensatorios en la zona simétrica del hemisferio derecho, que amplía entonces sus funciones y tamaño mandando muchas conexiones a las áreas de las que se habría ocupado normalmente la zona afectada del hemisferio izquierdo.

Una de las funciones de la intervención psicopedagógica es evaluar, a partir del análisis de las características de la tarea que se ha de enseñar y aprender, si el equilibrio entre las condiciones de desarrollo y el tipo de DA del escolar, y las circunstancias y recursos contextuales – escolares y familiares, aconseja o no iniciar el aprendizaje. Los diseños curriculares son moderadamente flexibles, aunque quizás no lo suficiente como para permitir demoras importantes en los aprendizajes.

3. TEORIAS QUE EXPLICAN LAS DA COMO EL RESULTADO DE RETRASOS MADURATIVOS

Las teorías que explican las DA como consecuencia de retrasos en la maduración tienen una cierta tradición en el campo de estudio de las DA.

Históricamente (4) el campo de estudio de las DA se centró en explicar a) la hiperactividad, es decir, las alteraciones conductuales que se caracterizan porque las personas presentan altas tasas de actividad motriz y por déficit de atención sostenida; b) los trastornos en la integración, la especialización y lateralización hemisférica que dan lugar a problemas perceptivo – visuales implicados en las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En la actualidad, la primera de las líneas se ha diversificado ocupándose del estudio de los retrasos madurativos en el desarrollo de la atención sostenida, de la memoria de trabajo y de otros aspectos implicados en el procesamiento de la información (como la producción de estrategias de aprendizaje); en tanto que la segunda se ha ampliado, abarcando también a las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas.

Se puede clasificar las teorías sobre retrasos madurativos en dos grupos: los retrasos en la maduración neurológica y neuropsicológica, y los retrasos en la maduración de funciones psicológicas, aunque la independencia del segundo con respecto al primero no esté ni mucho menos clara.

3.1 RETRASOS EN LA MADURACIÓN NEUROPSICOLÓGICA

Las diferentes explicaciones de las DA a partir de los retrasos en la maduración neurológica se pueden resumir de la siguiente forma:

1. El aprendizaje es una conducta compleja, mediatizada por el cerebro y el sistema nervioso central, de tal manera que ignorar el papel fundamental desempeñado por la estructura y el funcionamiento

cerebral del aprendizaje equivaldría a construir una abstracción desprovista de los elementos esenciales.

2. En este contexto, los retrasos madurativos de origen neurológico se refieren a alteraciones que afectan a la estructura cerebral o solamente a su funcionamiento, y, en ambos casos, tienen consecuencias sobre el desarrollo.
3. Las DA son originadas por deficiencias en procesos psicológicos básicos, que aunque no tienen series consecuencias cognitivas, afectan a los aprendizajes escolares.
4. Las deficiencias en los procesos psicológicos son el resultado de (leves) retrasos madurativos neurológicos que afectan, estructural y/o funcionalmente, a áreas cerebrales que de modo específico están implicadas en el desarrollo de dichos procesos psicológicos.
5. La interacción entre las características específicas de los escolares y las del ambiente (sobre todo las que se refieren a la familia y a determinados aspectos de la escuela), no sólo influyen en la importancia y la duración de las DA, sino que incluso pueden incidir sobre el hecho mismo de la aparición de las DA.

3.1.1 RETRASOS MADURATIVOS QUE AFECTAN A LA ESTRUCTURA CEREBRAL

Las teorías que defienden el retraso estructural – neurológico como las DA son variadas, aunque la mayoría están hoy en desuso por sus escasos apoyos experimentales. Sin embargo algunas de ellas han sido reformuladas en los últimos años de forma interesante. Por ejemplo, las que se ocupan de los retrasos en el Sistema Nervioso Central o más concretamente, de la constitución del hemisferio cerebral izquierdo.

a) Retrasos en el Sistema Nervioso Central

Los retrasos en la maduración del Sistema Nervioso Central que se proponen como causas de las DA tienen un origen incierto y difícilmente demostrable: unas veces son atribuidos a alteraciones genéticas y otras, las más frecuentes, a alteraciones congénitas producidas durante el embarazo o el parto. Pueden afectar a todo el SNC o sólo a algunos de sus componentes. Por ejemplo, la inmadurez en las funciones de integración y coordinación interhemisférica del tallo cerebral se afirma como la causa de los retrasos en el desarrollo de los sistemas vestibular y somato – sensorial que afectarían en el desarrollo postural, motórico, sensorial, etc. Del niño. De tal manera que el tratamiento conocido como estimulación e integración sensorial deberá dirigirse a potenciar el desarrollo neurológico y la cooperación interhemisférica, mediante una intensa estimulación auditiva y visual por un lado, y de piernas y brazos por otro, para que a través del tallo cerebral ambas estimulaciones interactuasen. Las consecuencias sobre el desarrollo y el aprendizaje de este tipo de retrasos madurativos son: déficit en el desarrollo de la atención sostenida, alteraciones motrices y de coordinación viso – manual, dificultades en el desarrollo de la lateralización y del esquema corporal, que afectan en general a todos los aprendizajes escolares, sobre todo en los primeros años de escolaridad.

b) Retrasos genético – constitucionales del hemisferio izquierdo

En una línea estructural como la anterior Galaburda (1984,1991,1994) como consecuencia de las investigaciones realizadas con personas disléxicas por medio de autopsias y de estudios de neuroimagen y de neuropsicología. Los resultados indican que las DA de la lectura van acompañadas de cambios en la anatomía y la

fisiología del cerebro, lo que se llama como anomalías neuroanatómicas, es decir, malformaciones del tejido neuronal embrionario localizadas principalmente en las regiones próximas a la cisura de Silvio, y que afectan predominantemente al hemisferio cerebral izquierdo. Como consecuencia, el hemisferio izquierdo sufriría un retraso en el desarrollo, no llegando a alcanzar el tamaño en que circunstancias normales adquiere en las regiones corticales, especialmente en las del lóbulo temporal que intervienen directamente en las funciones lingüísticas. El origen de estas anomalías que tienen lugar en el periodo prenatal o posnatal inmediato, es incierto. Algunos autores especulan con una doble posibilidad. En primer lugar, basándose en datos estadísticamente comprobados como la frecuencia de los zurdos entre las personas con dislexia, en la dislexia que es significativamente más frecuente en hombres que en mujeres, afirman que las malformaciones podrían ser debidas a una alteración bioquímica que provocara una alta tasa de hormona sexual masculina llamada testosterona. En segundo lugar, relacionan este hecho con investigaciones epidemiológicas que señalan la presencia de “familias disléxicas”, atribuyéndole finalmente a un origen genético a la dislexia.

Las anomalías morfológicas y funcionales del hemisferio izquierdo facilitarían, en el marco de un mecanismo de compensación, la hipertrofia estructural y funcional de la región correspondiente el hemisferio cerebral derecho. Desde el punto de vista neuropsicológico se produciría: a) el excesivo desarrollo de funciones de lenguaje (como la discriminación de fonemas) de las que se ocupa el hemisferio izquierdo; y c) la interferencia de las actividades espaciales en el ya limitado funcionamiento de las actividades lingüísticas. Esto dificulta preferentemente el normal desarrollo fonológico y el aprendizaje y automatización de las reglas de conversión grafema – fonema, y también el desarrollo de habilidades para discriminar visualmente las diferencias entre los distintos signos gráficos (forma, orientación, etc.). Lo que trasladado al ámbito de los aprendizajes

escolares implica que las personas con estas alteraciones tienen dificultades para el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo matemático.

c) Retrasos madurativos del hemisferio cerebral derecho

Los estudios comparativos realizados entre los adultos que parecen una lesión adquirida en el hemisferio cerebral derecho, y niños con lesiones en el mismo hemisferio adquiridas en el momento del parto o inmediatamente después de nacer, ponen en realce que ambos grupos presentan alteraciones neuropsicológicas y psicológicas semejantes a los escolares con dificultades en el aprendizaje no verbal; problemas en la organización perceptivo – visual y en la realización de tareas complejas de percepción táctil, fallos en la coordinación psicomotora y viso – manual, dificultades en la solución de problemas no verbales. En todos los casos, alteraciones se corresponden en el ámbito escolar con DA de las matemáticas.(5)

Dado que ningún hemisferio es el único responsable de un aprendizaje específico, sino que cada hemisferio completa las funciones del otro, una parte de las características que definen las DA de las matemáticas son explicadas en el desarrollo del hemisferio cerebral izquierdo. Rourke (1989) describe dos modelos diferentes de “comportamiento” cerebral que corresponden con dos subtipos de dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: (6)

- *Tipo A*. Se caracteriza por dificultades en el aprendizaje no verbal. Los retrasos madurativos del hemisferio derecho habrían afectado a las experiencias sensoriomotrices tempranas que sirven de base para el desarrollo cognitivo. Afectarían de forma negativa al desarrollo de funciones psicológicas como percepción visual y táctil, memoria verbal, formación de conceptos, solución de problemas, procesamiento semántico, entre otras. Por el contrario mostrarían un desarrollo normal en percepción

auditiva, habilidades motrices simples, atención a estímulos acústicos y verbales. Con respecto al aprendizaje de las matemáticas, los escolares pertenecientes a este tipo tienen problemas en las tareas con alto contenido en aspectos viso – espaciales y de razonamiento no verbal.

- *Tipo B.* Se caracteriza por dificultades en el aprendizaje verbal, atribuidas a retrasos en el hemisferio izquierdo que afectarían fundamentalmente a la percepción auditiva, la atención a estímulos verbales y acústicos, la memoria auditiva y verbal, la recepción, asociación e integración verbal, y, en general, al desarrollo fonológico. Sin embargo, su desarrollo sería normal en todos aquellos aspectos en los que las personas del tipo A son deficitarias. Finalmente, los escolares integrantes de este segundo tipo tendrían problemas con tareas de matemáticas con elevado contenido verbal, en tareas de lectura y escritura de números, en las tareas cuya solución se apoye en la memoria semántica, y de modo específico tendrían problemas en el aprendizaje del cálculo.

3. 2 RETRASOS MADURATIVOS PSICOLÓGICOS

Desde esta perspectiva, las DA serían el resultado de retrasos madurativos en el desarrollo de funciones cognitivas, o de alguno de sus componentes, que son básicos para llevar a cabo con éxito los aprendizajes escolares. (7) Entre estas se encuentran:

- 1) Ciertas capacidades y funciones psicológicas se desarrollan a un ritmo determinado, y la curva de crecimiento no se modifica fácilmente mediante la experiencia y el aprendizaje específico.

- 2) Las progresiones en el desarrollo son relativamente espontáneas e invariables en todas las áreas, salvo en circunstancias excepcionales, y con uniformidades básicas sea cual sea el ambiente en el que el crecimiento tiene lugar. El entorno apoya, modula, modifica las progresiones, pero no las determina ni las genera.

- 3) En algunos niños el desarrollo es más lento que en otros por razones diversas. En las posiciones madurativistas más rígidas, las causas son genéticas. También se acepta, aunque de forma limitada, que circunstancias perjudiciales durante la gestación, o que sufrimientos severos parecidos inmediatamente después del nacimiento puedan alterar el curso natural del desarrollo. En posiciones más flexibles, que utilizan preferentemente al concepto de "disposición", se afirma que la exposición de las personas a situaciones críticas y relativamente estables durante los primeros años de la vida afectan al desarrollo, deteniéndolo o alterándolo cualitativamente.

- 4) La naturaleza de las DA es cognitiva y evolutiva. Los retrasos en el desarrollo son cognitivos y están presentes desde antes de que las personas se enfrenten a los procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje escolar. Las DA se manifiestan cuando se las exige a los alumnos a que realicen aprendizajes para los que por su desarrollo, todavía no están capacitados.

- 5) Las personas con DA no tienen puntuaciones en los tests de CI significativamente más bajas que las personas sin DA. Y cuando reciben las atenciones psicopedagógicas adecuadas las DA

desaparecen, o se limitan sus efectos de tal modo que sus aprendizajes alcanzan niveles semejantes a los de las personas sin DA.

3.2.1 Retrasos en el desarrollo de procesos básicos: perceptivo – motrices, espaciales y psicolingüísticos (8)

- a) Los retrasos en el desarrollo de la maduración perceptiva – visual – y motriz, y de las nociones espaciales referidas al propio cuerpo y al entorno, afectarían específica y fundamentalmente al aprendizaje de la lectura y la escritura, aunque incidirían también sobre el resto de los aprendizajes escolares (por ejemplo en el de las matemáticas) y sobre la adaptación en la escuela. Un ejemplo de ello están las inversiones, errores frecuentes en el aprendizaje de la lectura que los niños cometen: Confundir letras como “b” por “d”, “p” por “q”, etc., o por oposiciones en las sílabas como “se” por “es”, “ni” por “in”, “los” por “sol”, etc. Estos errores indican una fuerte tendencia a percibir como idénticas figuras que representan una simetría derecha – izquierda. Las inversiones son consideradas como un estadio normal del desarrollo de la percepción, que de forma progresiva van desapareciendo, de modo que a los seis a siete años de edad no deben darse. Los retrasos en el desarrollo perceptivo y psicomotriz afectan a funciones como ser:
- percepción y discriminación figura- fondo;
 - percepción de la forma;
 - posiciones en el espacio y relaciones espaciales;
 - progresión izquierda – derecha;
 - motricidad gruesa y fina, motricidad buco – facial y ocular (movimientos oculares);
 - coordinación viso – manual.

En las personas adultas las dificultades detectadas son las siguientes:

- Dificultad para pasar de curso o semestre.
- Escasa comprensión lectora.
- Dificultad en la expresión escrita (les es difícil expresar experiencias vividas).
- Olvidan pronto lo aprendido.
- Silabeo.
- Dificultad para hacer resúmenes (suelen empezar contando el final).
- Faltas de ortografía.
- Necesidad de la utilización de señalizadores (dedo, bolígrafo, etc.).

b) Los retrasos en el desarrollo de procesos psicolingüísticos básicos de recepción, organización y expresión afectan a la discriminación visual y aditiva, integración visual y auditiva, expresión verbal, uso inadecuado de la estructura fónica y de la segmentación de las palabras, e inciden sobre todos los aprendizajes escolares, y de modo preferente sobre el de la lectura y la escritura. Por ejemplo, los retrasos en la ejecución lingüística eficiente (trastornos de tipo fonológico causados por retrasos en el habla y los errores en la pronunciación) que algunos niños presentan en el segundo ciclo de la educación infantil en los primeros años de la primaria, se señalan como causas de sus problemas para el aprendizaje de la lectura.

3. 2.2 Retrasos en el desarrollo de la atención

La atención es entendida como la capacidad para concentrarse en la realización de una tarea inhibiéndose de otros estímulos presentes que actúan como distractores, es un requisito imprescindible para el aprendizaje. Así por ejemplo, los niños han

de ser capaces de realizar sus tareas escolares mientras un compañero habla, otro saca punta al lápiz, el maestro corrige en la pizarra. La capacidad de atención y las estrategias cognitivas que ayudan a controlarla se desarrolla gradualmente hasta la edad de doce o trece años en que se produce un importante incremento. No obstante, el ritmo de desarrollo parece diferente de unos niños a otros. Concretamente los niños con DA muestran una capacidad para mantener atención sostenida similar a la de niños inferior de dos y cuatro años, y menor que la de sus compañeros de la misma edad y sin problemas de aprendizaje.

3. 2.3. Retrasos en el desarrollo funcional de la memoria y en la producción espontánea y eficaz de estrategias de aprendizaje

En los últimos años han aparecido en el panorama de las DA sugerentes teorías que se refieren a retrasos madurativos y no tanto a “retrasos evolutivos”. El concepto de maduración tiene el carácter de disposición, y se le confiere por tanto a lo puramente madurativo un margen estrecho, en que las capacidades estructurales son consideradas conjuntamente con los factores ambientales, que son quienes dictan el curso del desarrollo de las personas.

Son diversos los aspectos del desarrollo psicológico de las personas con DA que se considera no evolucionan al mismo ritmo que las personas sin DA (la memoria, sistema atribucional y el locus del control de la propia conducta, etc). Sin embargo se ha centrado de modo preferentemente en las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas que facilitan el análisis de características distintivas y el uso de la atención sostenida, de la memoria de trabajo y de la memoria de largo plazo. El aspecto del desarrollo cognitivo y metacognitivo tiene cuatro etapas que son:

1° Lactantes y niños muy pequeños incapaces de generalizar, con conceptos basados en formas muy periféricas de representación (imaginación o icónicas), en los que el adiestramiento en estrategias de aprendizaje es ineficaz.

2° Niños de corta edad que se encuentran en la etapa llamada de deficiencias de mediación respecto al uso de sistemas simbólicos como el lenguaje. Los niños no generalizan lo aprendido y aunque emplean estrategias, éstas son coyunturales y su rendimiento en el aprendizaje no mejora.

3° Niños de entre tres y seis años de edad aproximadamente. Es la etapa llamada de deficiencias de producción porque los niños no son capaces de elaborar de modo espontáneo y eficaz las estrategias adecuadas para el recuerdo y el aprendizaje. La razón es su falta de conocimientos acerca de cuándo, dónde y cómo han de aplicarse las estrategias (metacogniciones).

4° Niños mayores de seis – siete años, que reconocen progresivamente la conveniencia de un “esfuerzo estratégico” y realizan una selección espontánea de estrategias y el control de la actividad cognitiva.

Los escolares con DA aunque de inteligencia normal, son evolutivamente inmaduros, porque al igual que los niños de menor edad tienen dificultades para producir y usar estrategias de aprendizaje (selección, organización, elaboración, retención y transformación de la información relevante. Como consecuencia de ello, no adquieren o no integran adecuadamente la nueva información y en general rinden académicamente menos que el promedio de los alumnos. Las personas con DA debido a su más lento desarrollo se situarían en la tercera de las fases

mencionadas, pero si se les instruye eficazmente, progresan y alcanzan el nivel de expertos de la cuarta etapa.

Los retrasos en la elaboración y el uso oportuno de estrategias de aprendizaje afectan a todos los aprendizajes escolares, especialmente a los que llevan a cabo en los primeros años de escolaridad.

4. IMPLICACIONES PARA LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Los estudios sobre el número de personas que presentan DA y las características de las mismas no siempre son suficientes fiables, dado que a veces los investigadores parten de concepciones de las DA que no son del todo coincidentes, o simplemente utilizan diferentes instrumentos de diagnóstico. No obstante, parece que existe un cierto acuerdo en el que el porcentaje de personas con DA se sitúa entre el 2 y 4 por ciento de la población escolar (de los cuales se estima que el 80% son varones). Se trata, por tanto, de un número de personas lo suficientemente importante como para que sea aconsejable tomar medidas estructurales de prevención y de diagnóstico temprano, o en su defecto, de intervención psicopedagógica específica que remedie las DA. (9)

En el primer ámbito de intervención psicopedagógica consiste en detectar en el desarrollo de las personas y en el ambiente en que éste transcurre elementos que permitan predecir un futuro de posibles DA. Para ello el diagnóstico neuropsicológico y psicológico temprano puede revelar modelos de retrasos madurativos y deficiencias funcionales que sean considerados como posibles predictores de bajos rendimientos en el aprendizaje de lectura, la escritura y la matemática. Indica Galaburda (10) “no siempre que el cerebro funciona mal es por culpa de un fallo cerebral, ello puede ser resultado de un ambiente nocivo”. En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo por diferentes autores muestran

que determinadas condiciones familiares pueden ser estudiadas como potenciales contribuyentes a la aparición de DA. Hasta el extremo de que cuando las DA se consideran como un problema de base neuropsicológica, los resultados indican que las variables familiares son mejores predictores que las condiciones de desarrollo individual (con la excepción del sexo).

A partir de la detección de factores de riesgo futuras DA, el segundo ámbito de la intervención psicopedagógica es la de prevención en el primer y segundo ciclo de la educación infantil, mediante programas de estimulación temprana que favorezcan el desarrollo del lenguaje (especialmente el desarrollo fonológico), de la atención sostenida y de la memoria de trabajo. Los programas de desarrollo del lenguaje deben dirigirse de modo preferente a favorecer el desarrollo de los aspectos verbales del lenguaje: discriminación de los estímulos del habla; recepción y repetición verbal; asociaciones verbales; almacenamiento verbal, etc. Son especialmente interesantes los entrenamientos tempranos y extensivos de la atención y de la memoria de trabajo en relación con el desarrollo del habla; la utilización, por parte de los agentes educativos, de frases cortas y sencillas que omitan la información superflua; el entrenamiento de auto – instrucciones que favorece la autorregulación, primero los alumnos deben escuchar y luego repetir las palabras escuchadas.

Finalmente, la intervención psicopedagógica debe ocuparse de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se presentan las DA. La evaluación se dirige a todos los elementos directa e indirectamente implicados:

- ❖ La valoración del desarrollo del alumno, especialmente en las dimensiones cognitiva, metacognitiva y lingüística y de las características específicas de la dificultad de aprendizaje que presenta y

de las posibles consecuencias sobre otros aspectos de su personalidad como la autoestima y la ansiedad.

- ❖ El conocimiento de la competencia profesional del maestro así como de sus actitudes y expectativas acerca de la DA y del futuro del escolar.

- ❖ El estudio de la familia: formación (nivel educativo, conocimientos sobre el problema, etc.); estatus económico; actitudes, expectativas sobre las DA, sobre el aprendizaje y sobre el futuro del niño (por ejemplo, pautas educativas acerca del estudio, disponibilidades personales, etc.)

- ❖ El análisis del contexto: condiciones ambientales inmediatas en las que tiene lugar el proceso de enseñanza – aprendizaje (número de alumnos, circunstancias específicas en las que se presenta la tarea, etc.) y condiciones mediatas (referentes lingüísticos, culturales, etc. del grupo social y cultural del que procede el escolar).

Los resultados de la evaluación psicopedagógica deben plasmarse en adaptaciones curriculares individuales, en las que a partir del diseño curricular de centro, se modifique, ajustándolos a las necesidades educativas especiales del escolar, los métodos de enseñanza, la selección, distribución temporal y secuenciación de los contenidos, y los criterios y procedimientos de evaluación. La experiencia repetida, incluso crónica, de fracasos a la que suelen verse sometidas las personas con DA, obliga a un programa psicoeducativa que se decida aplicar, deban prestar una especial atención a las posibles alteraciones afectivas, emocionales y motivacionales. También se debe enseñar al escolar un conocimiento estratégico específico y el conocimiento estratégico general de aprendizajes.

En la primera fase que es el conocimiento estratégico específico, se enseña al escolar una a una las diferentes estrategias de aprendizaje, así como su uso apropiado en las tareas escolares; a medida que el escolar conoce y usa estrategias, aprende a autorregular su aplicación, según las exigencias de cada tarea.

En la segunda fase de conocimiento estratégico general, se integra el conocimiento estratégico con los resultados, se analiza la relación causa – efecto con el objetivo de modificar el sistema atribucional del escolar y su motivación de logro, y se incide de modo especial sobre su autoestima en la medida en que progresivamente el escolar va desarrollando sentimientos positivos sobre su propia eficacia. Este tipo de programa pretende lograr que el estudiante adquiera y combine conocimientos específicos sobre las materias escolares con conocimientos generales acerca del medio y del mundo, que le permitan adaptarse con éxito a cualquier situación.

5. EL CONDUCTISMO Y LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Se hablará en esta parte del psicólogo Skinner. Concibe al organismo como un manajo de estímulos y respuestas. Trabaja con la prueba de ensayo y error. Skinner basaba su teoría en el análisis de las conductas observables. Dividió el proceso de aprendizaje en respuestas operantes y estímulos reforzantes, lo que condujo al desarrollo de técnicas de modificación de conductas en el aula. Trató la conducta en términos reforzantes positivos (recompensas) contra reforzantes negativos (castigos). (11)

Skinner fue quien sentó las bases psicológicas para la llamada enseñanza programada. Desarrolló sus principios de análisis de la conducta y sostuvo que era

indispensable una tecnología de cambio de la conducta. Atacó la costumbre contemporánea de utilizar el castigo para cambiar la conducta y sugirió que el uso de recompensas y refuerzos positivos de la conducta correcta era más atractivo desde el punto de vista social y pedagógicamente más eficaz.

Skinner adoptó las máquinas de enseñar en la década de los años 30. La Tecnología Educativa nace en los años 50 con la publicación de las obras donde se formulan unas propuestas de enseñanza programada línea. Desde la posición conductista, la tecnología de la enseñanza es considerada como la aplicación en el aula de una tecnología que pretende la planificación psicológica del medio, basada en las leyes científicas que rigen el comportamiento, como unos modelos de conducta planificados y que a priori se consideraban deseables), con algunas modificaciones para que no estuvieran restringidas a la selección de respuestas alternativas y aseveró que el refuerzo intermitente y frecuentemente de respuestas correctas era la causa de alteración de la conducta. Por este motivo organizó la instrucción en pequeñas unidades llamadas marcos (frames).

Después de cada marco que presentaba información al estudiante se le pedía que diera una respuesta a una pregunta que se comparaba con la respuesta correcta o deseable. Si coincidían se daba un refuerzo. En vista de que los errores no generaban refuerzos se trataban de evitar, lo cual se lograba haciendo que los marcos fueran muy cercanos entre sí y frecuentemente se daban sugerencias para que con más facilidad el estudiante diera respuestas correctas. Para Skinner el aprendizaje se daba por medio de refuerzos, el sugería los refuerzos positivos, al igual que Pavlov llamó al reflejo condicionado proceso de aprendizaje.

La psicología de Skinner es un tipo de ciencia meramente de inferencia porque define el aprendizaje como un cambio en la probabilidad de una respuesta. En la

mayoría de los casos, esta respuesta es originado por el acondicionamiento operante.

En este sentido el acondicionamiento operante es el proceso didáctico por el cual una respuesta se hace más probable o más frecuente. En el proceso de acondicionamiento operante, el reforzamiento aumenta la probabilidad de repetición de ciertas respuestas. Skinner cree que casi toda la conducta humana es producto de un reforzamiento operante. (12)

Skinner considera los siguientes aspectos:

- ⇒ El conocimiento consiste en una conducta pasiva.
- ⇒ El conductismo está formado por tres elementos: estímulo discriminativo, respuesta operante y estímulo reforzante.

Para el conductismo el aprendizaje es un cambio relativamente permanente de la conducta que se logra mediante la práctica y una interacción recíproca de los individuos y su ambiente.

APLICACIÓN

Como la teoría de Skinner dice, todo esfuerzo debe traer consigo una recompensa. Esto significa que después de cada actividad que los alumnos realizan, después de que se discutió y contrastó un tema, después de que se logró el objetivo planteado con anterioridad, el maestro deberá dar un reforzamiento correspondiente, para que el alumno continúe trabajando y superándose. Este refuerzo puede ser una felicitación, calificaciones, etc.

Si ponemos como ejemplo un alumno con problemas de aprendizaje de primer grado de cualquier colegio se puede observar: al primer timbrado los alumnos

deben formar en el patio y luego entrar a clases. Las primeras horas se dedican a las matemáticas. Los alumnos deben ubicar por si solos en donde quedaron en la última clase. Pasados la hora comienza la de la lectura y luego la ortografía. Posterior a esto suena el timbre que les permite a los alumnos salir al recreo. De esta manera todo el salón de clases ha sido mecanizado de manera que necesitan muy poca supervisión por parte del maestro y otros miembros del colegio. La falta de motivación por parte del maestro para brindar individualización a cada uno de sus alumnos, en vez de tratarlos como un salón de clases empeora la situación de un alumno con problemas de aprendizaje.

Skinner propone que en el acondicionamiento operante los maestros son considerados como arquitectos y edificadores de la conducta de los estudiantes. Los objetivos didácticos se dividen en un gran número de pasos, muy pequeños y se refuerzan uno por uno. Los operantes, una serie de actos, son reforzados, esto es, se refuerzan para que incrementen la probabilidad de su recurrencia en el futuro. De manera global Skinner se opone a que los profesores ocupen términos de voluntad, sensación, impulso o instinto, ya que estos se refieren a eventos físicos. Al hablar de problemas de aprendizaje la mayoría del tiempo se habla de una conducta, no de una debilidad física mental. La conducta para Skinner es el movimiento de un organismo o sus partes, un marco de referencia suministrado por el propio organismo o por varios objetos externos o campos de fuerza.

Es importante destacar que en la vida humana, en varias actividades, incluyendo en la actividad de la educación; la gente cambia constantemente las probabilidades de respuestas de otras personas mediante la formación de conciencias de reforzamientos. El reforzamiento operante mejora la eficacia de la conducta. Es decir, que los problemas de aprendizaje que pueden presentarse en una persona, pueden ser modificados por medio de los estímulos adecuados y de la gratificación o recompensa adecuada. Los problemas de aprendizaje no están guiados por

deficiencias mentales en la mayoría de los casos, sino que se presentan por diversas causas de origen personal. Siempre que algo refuerza una forma particular de conducta (como la de prestar la debida atención en clases y brindar el mejor esfuerzo), las probabilidades de que se repita tal conducta son mayores. A los muchos reforzamientos naturales de la conducta, pueden agregarse ejercicios de reforzamientos artificiales. Un organismo puede ser reforzado por casi cualquier situación.

En los experimentos realizados por Skinner acerca de la condición operante, las distintas especies han dado resultados muy similares. “Se han obtenido resultado que puedan ser equiparados, tanto con palomas, ratas, monos, niños y más recientemente con sujetos humanos con algún padecimiento psicótico. A pesar de las enormes diferencias filogenéticas, todos estos organismos han demostrado tener extraordinaria similitud de propiedades en el proceso de aprendizaje”. Con esto queda demostrado que por medio del experimento de Skinner se logró que por medio de la condición operante se logrará aumentar el aprendizaje en seres humanos, niños en especial. Podemos citar este ejemplo en el caso de cualquier niño que asista al colegio y que tenga algún problema de aprendizaje.

6. HUMANISMO Y LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

En los seres humanos, la motivación engloba tanto los impulsos conscientes como los inconscientes. Las teorías de la motivación en la psicología establece un nivel de motivación primario, que se refiere a las satisfacciones de las necesidades elementales y un nivel secundario referido a las necesidades sociales, como el logro o el afecto. Se supone que el primer nivel debe estar satisfecho antes de plantearse los secundarios.

Abraham Maslow diseñó una jerarquía motivacional en siete niveles que, según él explican la determinación del comportamiento humano. Este orden de necesidades es el siguiente: (13)

1. **Necesidades Fisiológicas:** son las necesidades mínimas de subsistema del ser humano. Por ejemplo: comida, vivienda, vestido, baño, etc.
2. **Necesidades de Seguridad:** es la tendencia de conservación frente a las situaciones de peligro.
3. **Necesidades Cognoscitivas:** el deseo de aprender.
4. **Necesidad Social, de Amor y Pertenencia:** necesidad de relacionarse, de agruparse formalmente (en organizaciones, empresas, etc.) o informalmente (en familia, amigos, etc.).
5. **Necesidad de Estima:** el individuo necesita recibir reconocimientos, respeto, poder, etc
6. **Necesidad de Estética:** búsqueda de la belleza. Por ejemplo: buena música, puesta del sol, etc.
7. **Autorrealización:** es desarrollar el máximo potencial de cada uno, sensación auto superadora permanente.

En la educación temprana los factores constituyen también la nota emblemática del comportamiento infantil y de los aprendizajes que el niño realiza. El modo en que el niño realiza. El modo en que el niño auto construye el modelo de sí mismo,

a partir de la interacción con los padres, es de vital importancia para su futuro. El modelo práctico que tiene de sí mismo el niño será más seguro, vigoroso y confiado cuanto más apegado haya estado a su madre, cuanto más accesible y digna de confianza que haya experimentado, cuanto más estimulante, disponible y reforzadora haya sido su conducta. De acuerdo con esto se puede decir que el apego y la vinculación afectivas y cognitivas, de manera estable y consciente, se establece entre un niño y sus padres como consecuencias de las interacciones sostenidas por ellos.

La vinculación padres – hijos depende en primer lugar, del repertorio de conductas innatas del niño (temperamento) y de cuales sean sus conductas de apego, pero también y principalmente de la sensibilidad y del comportamiento de sus padres en las interacciones con él. Es muy difícil que un niño llegue a confiar en sí mismo, que sea capaz de automotivarse, si antes no ha experimentado el sentido de confianza respecto a sus padres y el hecho de que estos lo motiven. Y la confianza en sí mismo y en otros (como el modo en que responde a las motivaciones), forman parte del sentimiento básico de seguridad y son ingredientes imprescindibles que se concitan en un mismo proceso.

APLICACIÓN

Apego y educación constituyen el arco sobre el que el niño configura su talento emocional y muchas otras características y peculiaridades de su personalidad y de su personal modo de ser.

Se pueden citar dos ejemplos: Primero el caso de niños en un colegio que son inseguros, que hacen que al mismo tiempo sean evitativos (causa probable de un problema de aprendizaje). Esto agrupa a aquellos niños que perciben a la madre como una base que no es segura, juego exploratorio con independencia de ella,

actitud negativa ante el contacto corporal con la madre, llorar muy rara vez cuando se separa de ella. Independientemente de que la madre sea así o no, el hecho es que por su modo de comportarse el niño percibe y se construye como una persona equitativa, y en consecuencia trae problemas de distracciones y de carencia de interés por el aprendizaje.

El segundo ejemplo es aquel de niños en el mismo colegio, que se muestran seguros. Su comportamiento se caracteriza por la percepción de la madre como una base segura, juego exploratorio dependiente de la ansiedad suscitada por la separación de la madre, actitud de búsqueda activa de contacto corporal y proximidad con la madre, conducta de tomar iniciativas y de estar listo para la integración. Igual que en el caso anterior, independientemente de que la madre sea así o no, esto hace que el niño perciba y se construya como una persona disponible y respondiente, que es sensible, accesible y colaboradora en diversas situaciones. Gracias a esta seguridad el niño se atreve a explorar el mundo y a mostrarse más cooperativo.

Un niño que presente problemas de aprendizaje, se puede decir, que tal vez una de las causas más comunes provienen del hogar. La forma en que se afronta el aprendizaje se debe en gran medida a la relación profesor – alumno y padre – hijo. La motivación que se le da a un niño en casa, el hecho de que este niño tenga sus necesidades básicas cubiertas, en especial la de seguridad; que le brinda la seguridad en sí mismo y la seguridad de interactuar con el mundo, es de gran importancia a la hora del aprendizaje.

Un niño que tenga un vacío en sus necesidades de seguridad, probablemente presente problemas de aprendizaje, ya que son frecuentes los miedos, los sentimientos de vergüenza, los sentimientos de ira y cólera a la hora de realizar

cualquier tarea o actividad, apareciendo la frustración, y con ella la falta de interés por realizar actividades educativas normales para cualquier otro niño.

7. PSICOANÁLISIS Y LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

El psicoanálisis (14) plantea que tanto las “agresiones”, “conductas extrañas” y “los bajos rendimientos escolares” tienen todo un mensaje cifrado para los padres. Mensaje que en lugar de callar con los profesores particulares, tranquilizantes, castigos de cualquier índole, etc. es necesario develar para responder adecuadamente. Para develarlo se puede emplear el psicoanálisis, ya que por medio de este, el paciente podrá conocer mejor cuáles son las motivaciones inconscientes que lo hacen padecer dificultades.

Al atender los problemas de la subjetividad en la estructuración psíquica de un niño, irremediablemente nos conduce al psicoanálisis, como una vertiente que devela la otredad del inconsciente, el mal, el goce, el abismo, el exceso, la transgresión, es decir, la cara oculta de la racionalidad científica. Es el psicoanálisis el que convoca a una lectura distinta; introduce la posibilidad de involucrar el deseo. El deseo como efecto de lo cultural, como el trastocador del orden social, es el subversivo de las leyes simbólicas. La lectura a través del psicoanálisis ha aportado al campo de la sociedad y la cultura del inconsciente como expresión más radical que resiste e insiste en la revelación de su deseo.

Los diferentes enfoques psicoanalíticos afirman que la vida mental es indiferente en sus orígenes. La diferenciación y estructuración psíquica proviene de las experiencias y relaciones del niño con sus padres. Sigmund Freud (1856 – 1939) por su parte explica las diferencias individuales en la personalidad sugiriendo que diferencias personales, se las arreglarán en distintas, con sus pulsiones fundamentales de vida y muerte.

El papel de la familia no es tan sencillo como comúnmente se cree, tal vez porque no se cumplen los roles, ni las funciones que socialmente se asignan a cada uno de sus miembros. Desde la perspectiva psicoanalítica, se encuentra que el ser humano preexiste antes de ser concebido, ya que desde antes de que quisiera que se le planeara o se supiera de su existencia, ocupa un lugar en la imaginación y discurso de los padres, de tal manera que cuando nace un bebé, éste ya tiene una presentación en el deseo y fantasma de sus padres. Son las expectativas de los padres, en especial de los padres, en especial de la madre que se pone en juego con su propio narcisismo, de igual forma los padres fueron alguna vez pre – concebidos por los suyos y así sucesivamente.

APLICACIÓN

Los problemas de aprendizaje son mucho más comunes de lo que se piensa habitualmente. Más allá de los enfoques se parte de algo que no anda según lo esperado, por lo cual se llega a una consulta. El fenómeno educativo entonces puede ser leído desde diferentes discursos como psicología, pedagogía, historia del niño, etc. Y es aquí donde se piensa que la problemática abordará el tipo de solución. Que un niño presente dificultades en el aprender puede llevar a erráticas soluciones como expulsar de una manera u otra, a todos aquellos elementos que marcan la fisura de un sistema dado. Por ejemplo separando de los sistemas educativos formales a aquellas personas etiquetadas como problemáticas, con un comportamiento diferente al esperado o con una forma de conocimientos inferior, superior o desigualdad a la media estadística.

Otra solución errática pero ampliamente difundida, es cuando se suelen buscar los mejores elementos pedagógicos para estudiar, suponiendo que la sola presencia del niño frente al material de estudio “adecuado”, o el docente “correcto”, la constancia o la repetición bastarán por si solas para llevar adelante un proceso

educativo. De esta manera se suele perder de vista que frente a los pedidos de recetas milagrosas, de técnicas para aprender mejor, o de las mejores pedagogías para optimizar la captación educativa, se esconde la demanda de resolución del malestar que un niño produce.

De esta manera se tiende a simplificar el tema proponiendo la culpa de las dificultades educativas en un lugar no comprometido, alejado así cualquier déficit ya sea individual (en los genes, la herencia o la naturaleza) o pedagógico (educadores, métodos de enseñanza).

Cuando se piensa la problemática relacionada a los alumnos, se parte de la constitución de un sujeto en relación al significante. Desde esta lógica cuando se trata de pensar en el trabajo psicoanalítico con los niños, se parte de la idea que la constitución subjetiva ocurre tanto para niños como para adultos, por lo tanto no se podría dividir la clínica entre niños o adultos. No se podría ser psicoanalista de niños sino que se podría mencionar la especificidad de trabajar con niños (sus tiempos, recursos, características).

El enfoque psicoanalítico se centra en los discursos que operan en relación al niño, entre ellos la “trama educativa”, ya que en los hechos no hay un saber instintivo y dado, sino que la presencia del Otro es requerida para aprender.

El conocer remite a procesar datos, recordar, olvidar, aprender. Pero el saber va más allá del mero conocimiento. El saber implica referirse a los discursos que circulan, remite a la trama deseante y a la estructura del inconsciente. El psicoanálisis apunta a debelar la verdad sobre un sujeto, no una verdad fija, sino un saber que no es soportado por una persona, sino por el decir mismo de los enunciados que circulan. Soportar esta circulación permite conceptualizar que el saber

no pertenece a nadie, sino que aparece como devenir, en tanto producto. Si el niño no aprende, entonces algo dice con su no aprender.

Se parte de la idea que no hay nociones innatas, sino que estas se constituyen, y se sabe a su vez que estas ideas solo se formarán en relación a la trama deseante subjetiva y a lo que los otros se propongan.

Se debe abordar el lugar de un niño en su familia, lo que se espera de él, lo que se dice de él

CAPITULO tercero

ANALISIS DE LA DISLEXIA

Según el Diccionario Pedagógico la dislexia como *“una dificultad en la lectura, caracterizada por el hecho de que el paciente después de haber leído fácilmente algunas palabras, es incapaz de comprender lo que sigue; se detiene y sólo puede recomenzar luego de algunos segundos de reposo. De manera más general, dificultad particular para identificar, comprender y reproducir los símbolos escritos. La dislexia aparece en los niños de inteligencia normal. Parece tratarse de un trastorno afectivo - educativo, tal vez por factores genéticos. Bajo un tratamiento adecuado, la dislexia experimenta casi siempre una evolución favorable”*. (15)

Según los autores como Thomsom, Borel, Cohen, Coll, Moreneo y Castillo, definen a la dislexia como a las dificultades de lenguaje. En la acepción actual se refiere a problema de lectura, trastorno en la adquisición de la lectura. Una definición sencilla de la dislexia dice que es el problema para aprender a leer que presentan niños cuyo coeficiente intelectual es normal y no aparecen otros problemas físicos o psicológicos que puedan explicar las dichas dificultades.

Etimológicamente la palabra dislexia quiere decir dificultades de lenguaje. En la acepción actual se refiere al principal trastorno en la adquisición de la lectura.(14)

Para M. Thomson *“es una grave dificultad con la forma escrita del lenguaje, que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional. Se caracteriza porque las adquisiciones del individuo en el ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo, están muy por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y su edad cronológica. Es un problema de índole cognitivo, que afecta a aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita,*

particularmente el paso de la codificación visual a la verbal, la memoria a corto plazo, la percepción de orden y secuenciación”. (16)

Para Thompson la dislexia. Tales calificativos como “madurativa”, “evolutiva”, “adquirida”. En la práctica se habla de dislexia evolutiva cuando aparecen dificultades y síntomas parecidos o iguales a los disléxicos en niños que inician su aprendizaje, pero rápidamente estos síntomas desaparecen por sí solos durante el aprendizaje. Los síntomas son inversiones en la escritura y/o en la lectura, adiciones, omisiones, escritura en espejo, vacilaciones, repeticiones, etc. (17)

Se puede decir que 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 fases posteriores aparece la disortografía (dificultades para el uso correcto de las reglas de ortografía, desde las que se llaman de ortografía natural a las de nivel más complejo.). En ocasiones la dislexia va unida a dificultades de pronunciación con mayor incidencia en la dificultad de pronunciación de palabras nuevas, largas o que contengan combinaciones de letras del tipo de las que producen dificultades en la lectura.

En el aula se puede detectar la dislexia por el retraso en el aprendizaje de la lecto – escritura, las peculiaridades que se dan cuando consigue iniciar en el aprendizaje, la lentitud, la tendencia al deletreo, la escasa comprensión lectora debida a la falta de ritmo, la ausencia de puntuación. A medida que los cursos pasan el problema se agudiza, el estudiante tiene dificultad lectora, la escasez de comprensión que llevan a malos resultados escolares, mal autoconcepto, actitudes de desgan y conducta en ocasiones, perturbadoras del buen funcionamiento del clima en el aula.

La dislexia se presenta en muchos grados desde los pequeños problemas superables en un breve plazo hasta una dificultad que se arrastra de por vida y se aproxima en un continuo hasta la disfasia, que es un problema más breve y profundo de todas las áreas del lenguaje. De cualquier modo se puede decir que con la iniciación de un tratamiento con suficiente precocidad se suelen derivar resultados positivos y una clara mejoría en el rendimiento escolar. La mayor o menor efectividad va a depender de factores tales como la profundidad del trastorno, el nivel de motivación, inicial o que se le consiga inculcar, el grado de implicación de la familia y el profesorado, un adecuado diagnóstico y tratamiento, duración y seguimiento del trabajo en el estudiante.

La dislexia escolar natural, que pueden tener todos los alumnos cuando inician el aprendizaje de la lectura y la escritura y que desaparece, en casi todos, espontáneamente, por lo que el maestro no debe preocuparse.

La dislexia escolar verdadera, que se inicia con el aprendizaje de la lectura, y que no se corrige espontáneamente, por lo que debe preocupar al maestro.

La dislexia grave exige un mayor esfuerzo de parte del personal especializado y cuya corrección en algunas situaciones exige un tratamiento de varios años.

1. UBICACIÓN DE LA DISLEXIA ESCOLAR

Dentro de la ubicación de la dislexia escolar se encuentran tres corrientes que son:

1.1 Corriente neuropsiquiátrica

Desde el año 1800, neurólogos, psiquiatras y profesionales de la medicina general describen enfermedades graves del cerebro, entre las que destacan como síntoma importante, la imposibilidad que tiene el enfermo de leer. Algunos las localizan en

las áreas 17, 18 y 19 del lóbulo occipital, y otros, en la región temporo parietal o gyrus angularis. (Ver anexo nº 2).

Inizan y Morgan, al comunicar sus trabajos sobre ceguera verbal congénita, sostienen que la imposibilidad del enfermo para la lectura es de origen hereditario. (18)

Illing y Ley al referirse a la ceguera verbal congénita como afección grave del cerebro, precisan aun más el trastorno de la lectura, expresando que se trata de pacientes que sin padecer ninguna afección de la vista, no ven lo que está escrito. Y cambiando la denominación del cuadro, lo llaman alexia; es decir, imposibilidad de leer.(19)

Más tarde Decroly, describe dos tipos de alexia : la literal, en la que el enfermo no puede leer letras separadamente, pero sí palabras y la verbal, que imposibilita la lectura de palabras, pero no de letras. (20)

1.2 Corriente lingüística

Ingram, sostiene que la Ceguera Verbal Congénita, las Disfasias y las Dislexias, son perturbaciones del lenguaje, con proyección a la esfera simbólica. Involucra en este cuadro, sin hacer distinciones, el retardo en la aparición del habla, los defectos en la articulación y pronunciación de las palabras, los trastornos de la lectura y de la escritura.

Los doctores J. Bernaldo de Quiros, M. Della Cella, D. Carrara y J. Alegría(1984), en su trabajo sobre la dislexia infantil, realizado en las escuelas primarias en la Argentina y España, se acercan a la interpretación del cuadro de la dislexia dentro del ambiente escolar.(21)

Al estudiar los trastornos de la lectura y de la escritura que tenían los alumnos en la escuela, y que padecían, además, los maestros y los padres; para poderlos interpretar conforme a la que se vieron obligados a desechar los cuadros y síndromes graves, estos alumnos eran pacientes que concurrían al hospital o al consultorio médico.

Impresionados por esta circunstancia, fruto de sus investigaciones, califican estos trastornos con la denominación de disfasias, haciendo la distinción entre los que se llaman disfasia severa y disfasia escolar que se caracteriza por los trastornos específicos en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

1.3 Corriente psicopedagógica

Esta corriente se halla en relación directa con el proceso de aprendizaje y es sostenida por médicos, psicólogos, y pedagogos, entre los que se destacan Ajuriaguerra, Sazzo, Burt y Borel. Para estos autores, la inmadurez como los trastornos de la palabra no corregidos, la herencia o el ambiente y esto, en un buen número de alumnos que ingresan a la escuela primaria y sometidos en condiciones no ideales al proceso del aprendizaje de la lectura y de la escritura, serían los principales factores y responsables de la aparición de la dislexia.(22)

Algunos autores como Ajuriaguerra, Sazzo, Burt y Borel, indician que por la severidad de los cuadros que involucran entre sus síntomas la imposibilidad de leer, tales como la ceguera verbal, la alexia, la afasia, etc. Olvidan que en la gran mayoría de alumnos que tienen dificultades en la lectura y una cierta proporción de los que no las tienen, porque son buenos lectores presentan fallas no ortográficas al escribir en lengua española.

La dislexia verdadera se caracteriza por determinados atributos y cualidades específicas que definen su cuadro psico – médico – pedagógico, limitándose en diez condiciones fundamentales: (23)

1° La dislexia escolar verdadera aparece en el primer grado de la escuela común, al iniciarse el aprendizaje, como un trastorno en la identificación, reproducción, comprensión e interpretación de los signos hablados y escritos.

2° La dislexia escolar la descubre el maestro principal a través de las faltas ortográficas que comete el alumno en el dictado.

3° La dislexia escolar también puede descubrirse en un comienzo, por las dificultades en el aprendizaje de la lectura.

4° La dislexia escolar se encuentra entre los alumnos de primer grado sea cual fuere su edad cronológica que concurren normalmente a clase, no repiten más de dos veces el mismo grado, son suficientes en matemáticas y por consiguiente tienen inteligencia normal.

5° La aparición de la dislexia escolar es determinada por el mismo maestro, al emplear métodos inadecuados para la enseñanza de la lectura y la escritura.

6° La dislexia escolar es un trastorno específico del proceso de aprendizaje de la lecto – escritura, que de no ser tratado a tiempo y convenientemente se complica, agravándose y aún dejando secuelas importantes en lo posterior.

7° Predisponen a la aparición de la dislexia escolar, a veces por causas genéticas, y otras veces, factores psicógenos, neurológicos o lingüísticos.

8° Facilitan la eclosión de la dislexia escolar el aprendizaje de otro idioma que no sea el español, o la circunstancia de escucharlo a familiares en el hogar.

9° En la dislexia escolar verdadera no suele haber, generalmente, lesiones cerebrales. Sólo se presentan síntomas de inmadurez neurológica.

10° La dislexia escolar verdadera puede prevenirse indirectamente, desde el jardín de infantes, mediante el empleo de un plan racional de maduración psicofísica, y en el primer grado, adecuando los métodos para la enseñanza de la lecto – escritura al conocimiento integral de cada alumno.

LA DISLEXIA EN EL APRENDIZAJE

La enseñanza y el desarrollo de la lengua se produjo enfatizando la conciencia fonológica y a través del contexto en un modelo descendente y de búsqueda de significados según Bruzual (24) en su propuesta comunicativa sobre la enseñanza de la lengua, ha hecho de la preeminencia de un lenguaje cultivado, que se propiciaba en el hogar y en el ambiente; la lectura considerada como un medio de obtención de significados cuyo aprendizaje se centra en la promoción de la conciencia fonológica, unida a los significados apropiados de cada palabra y de cada oración, que desde temprana edad pudo influir a que el desarrollo lingüístico adecuado y su dificultad pudiera centrarse en la comprensión de las relaciones de dichos significados, mas no en los significados mismos, ni en la decodificación mecánica.

Otro de los aspectos de la dislexia que va a incidir en el aprendizaje es el tipo de codificación que se produce en la memoria a largo plazo. La captación de los sentidos distorsiona los significados, razón por la cual se invierten números, letras y con frecuencia no se capta el significado de las palabras. Este sistema de

codificación que conlleva a la comprensión se ve afectado por la velocidad de la tarea, pudiendo llegar incluso a la incomprensión del texto escrito. Es necesaria la generación de estrategias como modular, estar pendientes de las implicaciones de la puntuación, pero principalmente la lectura del contexto, la generación de la lectura comprensiva, ya que esta se convierte en un permanente diálogo interno con el escritor.

Es importante aclarar que la dislexia no es el resultado de una falta de motivación, de una discapacidad sensorial, de un entorno educativo y ambiental desfavorable o de otras condiciones limitativas, pero sí puede aparecer junto a ellas.

CLASIFICACIÓN DE LA DISLEXIA

DISLEXIA ADQUIRIDA

Este tipo de dislexia puede determinarse con la presencia de signos directos o indirectos que apoyan el hecho de que la dificultad es causada en parte por daño cerebral. Los signos directos son, por ejemplo, el daño físico o lesión al cerebro, y las evidencias reveladas por una operación o cualquiera que muestre que pudo haber existido lesiones cerebrales o hemorragia, como en una embolia. Existen algunos signos como patrones irregulares en el electroencefalograma, reflejos anormales, o dificultades en la coordinación y orientación mano – ojo. En este proceso el trastorno se produce por alteraciones en la ruta de acceso al significado, y en función de cuál sea la ruta lesionada. Teniendo en cuenta estas características, se puede clasificar este tipo de dislexia en:

◆ **Dislexia acústica**

Se manifiesta en la insuficiencia para la diferenciación acústica de los fonemas y en el análisis de los mismos, ocurriendo omisiones, distorsiones, transposiciones o sustituciones. Se confunden los fonemas por su similitud articulatoria.

También es parte de la dislexia auditiva, que es la dificultad para discriminar los sonidos, secuencias, palabras, órdenes e historias, narraciones, etc. Presentan una audición normal. Tienen dificultad en el deletreo y la composición. Esta es la forma de dislexia más difícil de corregir y radica en la inhabilidad de percibir los sonidos separados (discontinuos) del lenguaje oral. La enseñanza fonética tradicional carece de sentido para ellos. También presentan dificultades en repetir palabras que riman, interpretar marcas diacríticas, aplicar generalizaciones fonéticas y pronunciar palabras con exactitud, teniendo estos estudiantes obstruidas relaciones fundamentales de sonidos y símbolos del lenguaje su trastorno se hace difícil corregir. No se trata de deficiencia auditiva, sino de obstrucción de la relación entre el sonido y los símbolos lingüísticos.

◆ **Dislexia óptica**

Imprecisión de coordinación viso – espaciales dificultan el establecimiento de la relación correcta entre el modelo visual de la letra y el modelo sonoro. Como consecuencia, se receptionan con dificultad las letras y se percibe un mismo grafema de formas diferentes (d – q – b – g) confundiéndose con otros que representan similitud gráfica. Así se dificulta la lectura de palabras.

La dislexia óptica o visual, también la dificultad para seguir y retener secuencias visuales y para el análisis e integración visual de los rompecabezas. No está

relacionado con problemas de visión, sólo con la inhabilidad de captar lo que se ve. La mayoría percibe letras invertidas y perciben también invertidas algunas partes de las palabras, son lentos y tienen problemas con la secuencia. Esta se caracteriza por la inhabilidad para captar el significado de los símbolos del lenguaje impreso.

◆ **Dislexia motriz**

Como consecuencia de la ruptura en la interrelación de los analizadores motor, auditivo y visual en este tipo de dislexia se presenta el estrechamiento del campo visual con la pérdida parcial de las líneas o de palabras aisladas en esa línea.

◆ **Dislexia fonemática**

Se basa en el insuficiente desarrollo del sistema fonemático del idioma por lo que se relaciona con la forma acústica ya descrita. Los trastornos de la lectura están relacionados con la insuficiencia y diferenciación de fonemas cercanos por sus características acústico – articulatorio (b y m; t y d).

Cuando el estudiante presenta insuficiencias en la percepción fonemática, confunde los fonemas apareciendo la dislalia en la pronunciación, y esta a su vez a la dislexia – grafía.

La insuficiencia fonético – fonemática, que pertenece al grado inferior del desarrollo (oral), produce de esta manera una dislexia de grado simbólico superior (lenguaje lecto- escrito). Sus características son:

- alteraciones en el volumen y en la calidad del vocabulario;
- en la estructuración gramatical;

- una dislexia de índole fonemática (no perceptual motriz).

Cuando el estudiante se encuadra en esta dificultad, manifiesta CONFUSIONES en la discriminación de fonemas parecidos y también entre fonemas acústicamente semejantes, ya sea por la articulación y vibración de las cuerdas vocales, como por el sonido que los acerca. Al analizar la pronunciación de los estudiantes, se observa las sustituciones e inconstancias propias de las dislalias más graves.

◆ **Dislexia semántica**

Se dificulta la técnica de la lectura de palabras que por lo general es silábica; pero además, se altera la comprensión de lo leído, es decir la persona no puede explicar el significado de lo que lee en forma verbal o gráfica. Las dificultades se manifiestan en las siguientes tareas: pronunciar palabras, completas a partir de una serie de sonidos dados en forma consecutivo. También estas dificultades se fundamentan en dos elementos: Insuficiencias en la síntesis sonoro – silábica de las palabras e imprecisiones en las representaciones de los lazos sintácticos de las palabras de la oración.

Puede leer gracias a la conexión del léxico de visual con el fonológico, pero no se puede recuperar su significado. En ella se dificulta comprender el significado de las palabras.

◆ **Dislexia agramática**

Está condicionada por el insuficiente desarrollo de las estructuras gramaticales en el lenguaje oral, así como en la comprensión de las generalizaciones sintácticas y morfológicas del idioma. En esta estructura de la dislexia se observan dificultades en la lectura de la estructura gramatical como: cambios de preposiciones,

incorrecta utilización de género y número de sustantivos y adjetivos; utilización inadecuada de pronombres, formas verbales, etc. Estas alteraciones de la lectura se observa por lo general en personas con insuficiencias sistémicas del lenguaje y la afectación fundamental se produce en el nivel sintáctico de la adquisición del hábito de la lectura.

◆ **Dislexia mnésica**

Tiene su base en insuficiencias de memoria verbal por lo que se alteran los nexos entre sonidos y grafemas correspondientes. La persona no puede reproducir en determinadas secuencias el orden de varios fonemas o palabras que alteran el orden de los mismos en caso de que los reproduzcan.

◆ **Dislexia táctil**

Aparece en los estudiantes ciegos. Se manifiesta en la dificultad para diferenciar por el tacto las letras del alfabeto braille. Se confunden letras compuestas por la misma o similar cantidad de puntos dispuestos en diferentes posiciones.

DISLEXIA CONGÉNITA O ESPECIFICA DEL DESARROLLO

Cuando los médicos empezaron a estudiar las dificultades en la lectura, deletreo o escritura en niños que por los demás eran saludables y normales, tuvieron que distinguir entre estos y aquellos que eran víctimas de la dislexia adquirida. Estos términos se emplean para indicar que las dificultad es de estos estudiantes son constitucionales, y no producto de alguna incapacidad de la mente. La dislexia de desarrollo sugiere que no se halla desarrollado la dislexia,

sino que pudo haber habido un atraso en algún aspecto del desarrollo, alguna deficiencia en la maduración neural, que ha ocasionado dificultades del estudiante.

Las que presentan estudiantes durante el proceso de aprendizaje, sin razones aparentes. Se clasifica en:

→ Evolutiva

Se le considera así cuando aparecen dificultades y rápidamente estos síntomas desaparecen por sí solos durante el aprendizaje. Los síntomas son: inversiones en la escritura y/o en la lectura, adiciones, omisiones, escritura en espejo, vacilaciones, repeticiones. Agrupa aquellos niños y jóvenes que sin ninguna razón aparente presentan dificultades especiales en el aprendizaje de la lectura. El niño sufre un retraso en su desarrollo lingüístico en la cual necesita tratamiento por parte de psicólogos, neurólogos y especialistas del lenguaje.

→ Profunda

Los cambios de símbolos (letras y números), modifican la identidad visual y fonética: b d / p q / f t / 6 g / n w.

Cambios del significado o de símbolos por diversidad de orientación direccional de sus líneas: H n / o c / a o / e c

Cambios de símbolos por omisión de fragmentos lineales:

A V / t r / j o / b a / p a.

Se conoce también como dislexia con alteraciones viso espaciales y motrices, presenta escritura en espejo, confusiones e inversiones al escribir, torpeza motriz y disgrafía.

Es importante no olvidar que toda clasificación de la dislexia en función de sus síntomas nunca puede ser estricta, puede que haya síntomas dominantes, pero las demás características y/o alteraciones, aparecen en menor grado.

2. CARACTERÍSTICAS DE UN ESTUDIANTE CON DISLEXIA

Una persona con dislexia parece muy inteligente pero no puede leer, ni tiene buena ortografía para su edad. Se le etiqueta de “flojo”, “tonto”, “descuidado”. En los exámenes orales le va bien, pero no en los escritos. Se siente tonto, con baja autoestima, esconde sus debilidades con estrategias compensatorias e ingeniosas. Se frustra en sus estudios, no le gusta la lectura y los exámenes.

Puede ser talentoso en el arte, música, teatro, deportes, mecánica, ventas, comercio, diseño, construcción o ingeniería. Parece que sueña despierto muy seguido, se pierde fácilmente o pierde el sentido del tiempo.

Parece tener dificultad con su visión aunque los exámenes de visión resultaron sin problemas. Cuando lee, vuelve a leer sin tener comprensión de la lectura.

Tiene un oído extendido, oye cosas que no se dijeron o no son aparentes para los demás. Se distrae fácilmente. Habla frases entrecortadas, deja oraciones incompletas, tartamudea cuando está retrasado, traspone frases, palabras o sílabas cuando habla.

Tiene problemas con la escritura y el copiado, su escritura varía o es ilegible, tiene la motricidad fina es tosca, poca coordinación.

Tiene excelente memoria a largo plazo, para experiencias, lugares y caras; pero tiene mala memoria para secuencias y para hechos e información que no ha experimentado.

Los síntomas aumentan dramáticamente cuando experimenta confusión, presión de tiempo, stress emocional

En las materias de estudio, es frecuente encontrar en el sector poblacional universitario, estudiantes con problemas de aprendizaje que les presentan limitantes para cubrir satisfactoriamente las exigencias académicas. La presión por utilizar conocimientos que se suponen es el dominio del estudiante.

SECUELAS DE LA DISLEXIA

La falsa normalización del proceso del aprendizaje de la lecto – escritura, sin la correspondiente intervención de la maestra especial, la logra el alumno disléxico con grandes esfuerzos y no pocos inconvenientes. Los que señalan en las complicaciones, adquieren tal gravedad que hasta pueden transformarlo al estudiante en un falso retrasado, ya que de las iniciales dificultades para leer y escribir, pasa paulatinamente a tener una dificultad global para aprender cualquier asignatura. El alumno con dislexia escolar en el nivel secundario evoluciona la dislexia no tratada hasta el nivel universitario y profesional, sobre todo en las áreas vinculadas con el lenguaje.

Las dificultades en la ortografía, la redacción, la elocución, la gramática y la lectura se han ido agravando con el pasar del tiempo. Es fácil comprender que el rechazo de la lectura se ha constituido en un mal hábito porque se hace leer sistemáticamente a los compañeros el texto, o se lo graba para tan sólo escucharlo.

A veces se hace un gran esfuerzo para leer mecánicamente, confesando su ineptitud para interpretar lo leído.

Otra primitiva falla es el dictado observable en la escuela primaria, no se le corrige y se ha ido transformándose en errores ortográficos.

Otro error es cuando al estudiante se ve obligado a redactar una carta o escribir un pequeño resumen, éste demuestra que no sabe redactar.

Paralelismo entre la discalculia y la dislexia

Los trastornos, signos o fallas que presentan, se hallan directamente vinculados con el proceso de aprendizaje.

La discalculia como la dislexia, tienen signos o síntomas que responden a las mismas causas, como las confusiones, las traslaciones y las inversiones.

La discalculia escolar y la dislexia escolar constituyen dos trastornos específicos evitables, siempre que se los someta a los estudiantes a un riguroso plan de prevención.

La discalculia y la dislexia escolar no tratadas convenientemente, se agravan con complicaciones y secuelas.

El odio a las matemáticas o el complejo matemático, como la pérdida de todo interés por la lectura, crean situaciones semejantes en la discalculia y la dislexia.

ESTRATEGIAS PARA SUPERAR PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

El aprendizaje, desde el punto de vista de la psicología cognoscitiva, es aquel en el que quien aprende construye su propio conocimiento, el cual lo lleva a aprehender o a comprender el objeto.

De acuerdo a Ausubel, la concepción básica es: el aprendizaje es el proceso de adquisición del conocimiento a través de la acción con el objeto a conocer (25).

Esta concepción del aprendizaje como un proceso activo o dinámico y no como un proceso estático o pasivo son las que maneja la teoría cognoscitiva.

El interés de la psicología cognoscitiva por estudiar el procesamiento humano de la información, la inteligencia, la memoria y sobre todo el aprendizaje humano, ha dado origen en educación, a muchas actividades prácticas de cómo aprende el ser humano, qué técnicas, qué estrategias, qué procedimientos y de qué herramientas se vale para aprender.

Los autores Diaz Barriga y Aguilar , hacen una revisión de los fundamentos, características y limitaciones de las estrategias de aprendizaje relacionadas con la comprensión de textos académicos en prosa a nivel medio y superior (26).

La primera clasificación que mencionan es: entre estrategias impuestas y estrategias inducidas, refiriéndose por impuestas a todas aquellas que consisten en realizar modificaciones o manipulaciones en el contenido o estructura del material de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje inducidas que se abocan a entrenar a los estudiantes a manejar directamente, por si mismo, procedimientos de aprendizaje y

comprensión que les permita leer con éxito. Dentro de las estrategias inducidas, están todas aquellas que pretende el aprendizaje significativo, y que hacen énfasis en la persona y no en el material, se fomenta la independencia en el estudio, al dotar al estudiante universitario de las habilidades que le permita enfrentar exitosamente a las lecturas de diversa índole, principalmente en textos académicos en prosa, los cuales no siempre van a estar apoyados con estrategias de instrucción convenientes.

El proceso de comprensión de la lectura de textos académicos debe comprender cuatro aspectos básicos:

1. La naturaleza del material a leer, es decir, del material que será aprendido y comprendido.
2. Las características del aprendiz referidas esencialmente a sus experiencias previas, actitudes y habilidades personales.
3. Las estrategias o actividades empleadas por dicho aprendiz en forma espontánea o inducida por otros como: repetición, atención, elaboración de imágenes, etc.
4. Las tareas de criterio, que pueden incluir el reconocimiento, el recuerdo, la transferencia, la solución de problemas.

El análisis de la tarea, que debe enfrentarse, que de esta manera le va a permitir seleccionar lecturas y procedimientos o estrategias de aprendizaje significativo y determinarse, para que se desarrolle el proceso de la lectura dentro de estas estrategias: las basadas en esquemas, de predicción, de inferencia y autocontrol, haciendo énfasis en que el lector que trata de comprender, no reproduce

literalmente el contenido, sino que ejecuta un procesamiento de tipo constructivo; el proceso es además interactivo; se interrelacionan las características del lector con las del propio texto.

Winstein y Ellis han diseñado estrategias y cursos completos, para el proceso de instrucción dirigidas a la autoregulación por parte del alumno. Las estrategias de aprendizaje poseen la característica de que intentan mejorar el proceso de aprender por parte de los estudiantes.(27)

Las diferentes estrategias de aprendizaje son:

El primer principio las estrategias de aprendizaje, sirven a diferentes propósitos.

El segundo principio es que las estrategias de aprendizaje deben tener componentes identificables.

El tercer principio se refiere a que las estrategias deben ser consideradas en relación a los conocimientos y destrezas de los estudiantes, es decir, la habilidad general del estudiante, a su edad, a los conocimientos básicos o prerrequisitos, todo esto afectaría el tipo de estrategias que puede ser efectivo con determinados estudiantes.

El cuarto principio es que las estrategias de aprendizaje requieren validación empírica.

Las estrategias de aprendizaje parten del conocimiento del proceso mismo de la lectura y conciben a los lectores como sujetos activos, tratando de relacionar el nuevo conocimiento con lo que ya conocen, de tal manera que el aprendizaje resultante se considera como un aprendizaje significativo y generativo.

El aspecto importante en la utilización de estas estrategias de aprendizaje, es que ayuda a mejorar la capacidad de aprender y la autoestima de los estudiantes, proporcionando al alumno un mecanismo para interpretar las secuencias conductuales en las que ellos deben ocuparse para organizar sus procesos de pensamiento y comprender las expectativas de su conducta, sobre todo, cuando se está trabajando con aspectos académicos.

Un procedimiento que se desarrolla, es la aplicación de los mapas conceptuales que son aquellas que enfatizan las relaciones entre los conceptos como el elemento clave de su construcción y del proceso de aprendizaje por parte de que las utilizan.

Existen investigaciones sobre los mapas conceptuales: aquellas centradas en el análisis del mapa conceptual desde un contexto silábico, se llama así por estar ubicada dentro de un contexto de inculcación y aquellas entrenados desde un laboratorio o con el llamado método directo.

De acuerdo con los autores Briscoe y La Master (28) , los alumnos con problemas de aprendizaje pueden producir más mapas conceptuales, mientras que los alumnos de alto nivel de ejecución producen mapas conceptuales con estructuras más complejas, aquí es donde se demuestra que los estudiantes señalan claramente que el mapa conceptual los ayudó a identificar conceptos y enlaces entre ellos, aún cuando fueren incapaces de articular la naturaleza de dichos enlaces.

También se considera que a los estudiantes universitarios, los mapas conceptuales les ayuda a organizar la información y se consideran que les es útil para otros cursos cuando el tipo de preguntas evaluadas en dichos cursos requirieron pensar mucho en lugar de memorizar.

Pueden señalarse tres conclusiones:

- 1.- El mapa conceptual es útil si los cursos requieren un “pensar profundo”, en lugar de la memorización de hechos y datos.
- 2.- Los beneficios de los Mapas Conceptuales son más pronunciados en aquellos estudiantes que necesitan utilizarlos.
- 3.- Los estudiantes con pocos conocimientos previos son los que mayor inseguridad tienen en la elaboración de los Mapas Conceptuales.

En la parte psicológica, es decir la interacción de la persona con el entorno en la forma de objetos, eventos y otros organismos, el concepto de interconducta recoge la concepción de este intercambio como un rango específico, reconociendo como condición necesaria la existencia y el funcionamiento de un sistema general de relaciones e interrelaciones en que se da dicha interacción. Estos niveles inclusivos son:

- 1.- La mediación contextual.
- 2.- La mediación suplementaria.
- 3.- La mediación selectora.
- 4.- La mediación sustitutiva referencial y,
- 5.-La mediación sustitutiva no referencial.

La mediación contextual constituye la primera forma de función estímulo respuesta y de organización cualitativa en donde se da una contingencia entre

estímulos y el organismo se limita al contacto diferencial con relación consistente entre eventos externos e independientes a él. Esta mediación representa el establecimiento de nuevas propiedades funcionales de un estímulo respecto a la reactividad biológica que altera, por la mediación de otro estímulo que ya las posee.

El segundo nivel es la mediación suplementaria, son aquellas en las que el organismo y medio se afectan o hacen contacto bidireccionalmente en forma equivalente, cuando el ambiente, pero también el organismo pueden ser determinantes para la relación de campo a configurarse.

La función suplementaria describe una forma de interacción medida por el organismo. En esta función suplementaria la orientación y la locomoción del organismo no solo determinan la posibilidad del contacto, sino también la presentación del objeto de estímulo o estímulo

La función que tiene el mapa conceptual es ayudar a la comprensión de los conocimientos que el estudiante tiene que aprender y relacionarlos entre sí o con otros que ya posee. Debido a su orientación práctica y aplicada, se habla de ellos como “instrumento”, “recurso esquemático”, “técnica o método”, y “estrategia” de aprendizaje.

- 1) Estrategia: Se procura poner ejemplos de estrategias sencillas, pero poderosas en potencia, para ayudar a los educadores a organizar los materiales objeto de este aprendizaje (Novak). (29)
- 2) Método/técnica: ”La construcción de los mapas conceptuales es un método para ayudar a estudiantes y educadores a captar el significado de los materiales se van a aprender” (ibid).(30)

- 3) Recurso: Un mapa conceptual es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. Una de las características básicas en la construcción e interpretación de mapas conceptuales es la disposición jerárquica de los conceptos, que se realiza en base a su generalidad, partiendo de aquellos que son más generales y tienen un poder más inclusivo, que se sitúan en los primeros lugares del mapa, para ir descendiendo hacia aquellos que son más particulares y tienen un menor poder de generalidad, y por tanto con una menor estabilidad en el esquema de conocimiento que se trate.

CAPITULO CUARTO

MARCO METODOLÓGICO

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se empleó en la investigación el diseño longitudinal causal permitiéndonos relacionar los problemas de la dislexia no superados en la etapa escolar, secundaria y en la etapa universitaria.

La variable X es: El problema de dislexia no superado en la fase escolar.

La variable Y es: Se refleja en la dificultad de aprendizaje a nivel universitario.

Se desea apreciar el nivel de significación entre las dos variables. Conocer si los valores altos de X tienen relación con los valores altos de Y.

Se dice longitudinal porque la investigación fue en varias etapas, hasta identificar las características de la causa entre X y Y.

La medición de correlación entre las dos variables se expresó a través de la variable dependiente y del coeficiente de CAUSALIDAD. Si existe una relación de casualidad, es decir si una variable es causa de la otra. El tipo de investigación que se realizó fue **correlacional**, porque mide la relación entre dos variables como X_____ Y.

¿Los problemas de aprendizaje a nivel universitario, se deben a la no superación de los problemas de dislexia a nivel escolar?

Se tuvo que establecer cuál es el nivel o medida en que la variable independiente influye en la variable dependiente.

Se tuvo que identificar las características de la variación de la variable dependiente Y.

Se desea identificar el nivel de influencia de la variable independiente sobre la variable dependiente, según las variables atribuidas al sujeto:

Sexo:

Edad:

Tipos de Colegio: rural, urbano, fiscal, particular.

MÉTODO

Francisco Rodríguez, en su obra *Introducción a la metodología de las investigaciones sociales*, dice: *“Método es el camino a seguir mediante una serie de operaciones, reglas y procedimientos fijados de antemano de manera voluntaria y reflexiva, para alcanzar determinado fin que puede ser material o conceptual”*. (31)

Esta concepción de método, aunque aparentemente sencilla, ha sido y sigue siendo en Pedagogía, la más complicada y difícil de interpretar con mayor propiedad y exactitud.

Se utilizó los métodos inductivo y deductivo, analítico, sintético.

LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN

Estudiantes del Plan Bienio de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Salesiana.

FUENTES

Las fuentes de investigación, han sido obtenidas de los hechos reales, basadas en las experiencias, en observaciones a los estudiantes.

En cuanto a la **Documentación Bibliográfica**, consistió en la amplia consulta de varios libros relacionados con la temática de la investigación en las siguientes bibliotecas: UMSA, CEBIAE (Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa), INTERNET; observándose en las demás bibliotecas y librerías de la ciudad, la falta de tratados acerca del problema de la dislexia y problemas de aprendizaje en estudiantes universitarios y personas adultas.

Determinación de la muestra de estudiantes universitarios

A través del muestreo probabilístico y la aplicación de la fórmula estadística para una población finita, y como segundo paso el ajuste del tamaño de la muestra se obtuvo:

$$n = \frac{N \cdot p \cdot q \cdot z^2}{(N-1) E^2 + p \cdot q \cdot z^2}$$

n= tamaño de la muestra

N= universo = 20 estudiantes

p = probabilidad de cumplimiento de la variable = 0.50

q = probabilidad de no cumplimiento de la variable = 0.50

E = margen de error = 0.05

z = nivel de confiabilidad = 1.96

para valor de z tablas de estadísticas:

$$n = \frac{(20)(0.50)(0.50)(1.96)^2}{(20-1)(0.05)^2 + (0.50)(0.50)(1.96)^2}$$

$$n = \frac{19.2}{0.0475 + 0.96}$$

$$n = \frac{19.2}{1.0075} = 19.05$$

Ajuste del tamaño de la muestra:

$$n' = \frac{N}{1 + \frac{n}{N}}$$

$$n' = \frac{19}{1 + \frac{19}{20}}$$

$$n' = \frac{19}{\frac{20}{20}}$$

$$n' = \frac{19}{1}$$

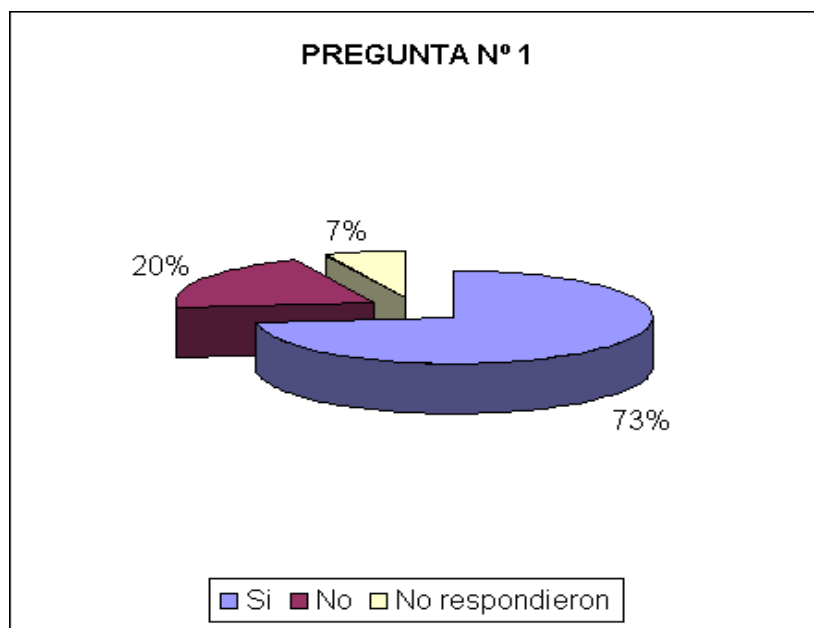
$$n' = 19$$

ENCUESTA A DOCENTES

GRAFICO N° 1

1. Conoce usted qué es un retraso madurativo?

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Si	22	73%	22
No	6	20%	8
No respondieron	2	7%	30
TOTAL	30	100%	

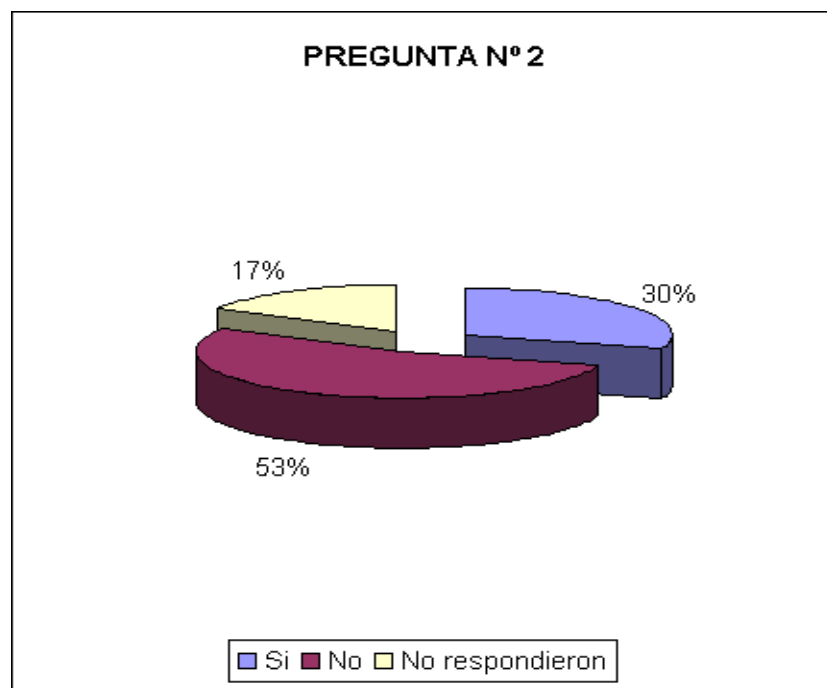


El 73% de las personas entrevistadas afirmaron conocer lo que es un retraso madurativo.

GRAFICO N° 2

2. Usted opina que la maduración y el aprendizaje son independientes?

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Si	9	30%	9
No	16	53%	25
No respondieron	5	17%	30
TOTAL	30	100%	

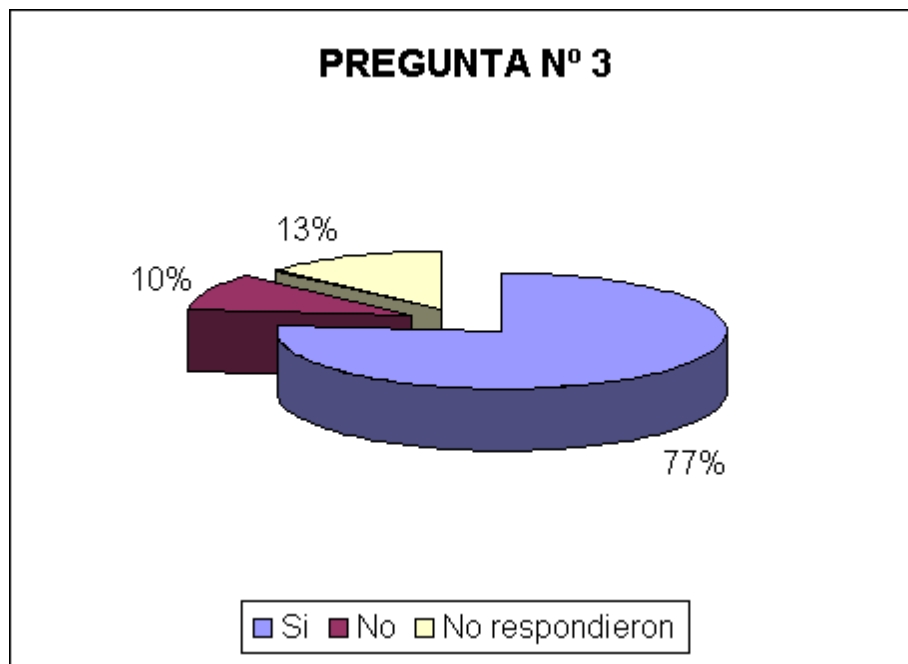


El 53% opinan que la maduración y el aprendizaje no son independientes.

GRAFICO N° 3

3. ¿Sabe usted lo que es la dislexia?

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Si	23	77%	23
No	3	10%	26
No respondieron	4	13%	30
TOTAL	30	100%	

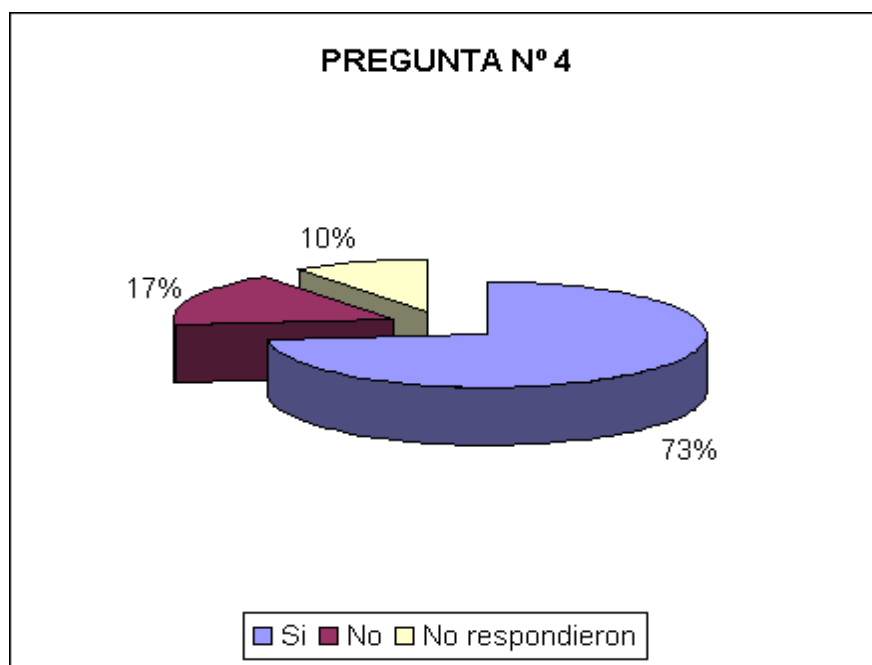


El 77% de las personas entrevistadas afirmaron conocer la dislexia.

GRAFICO N° 4

4. La dislexia estará relacionada con otros problemas de aprendizaje?

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Si	22	73%	22
No	5	17%	27
No respondieron	3	10%	30
TOTAL	30	100%	

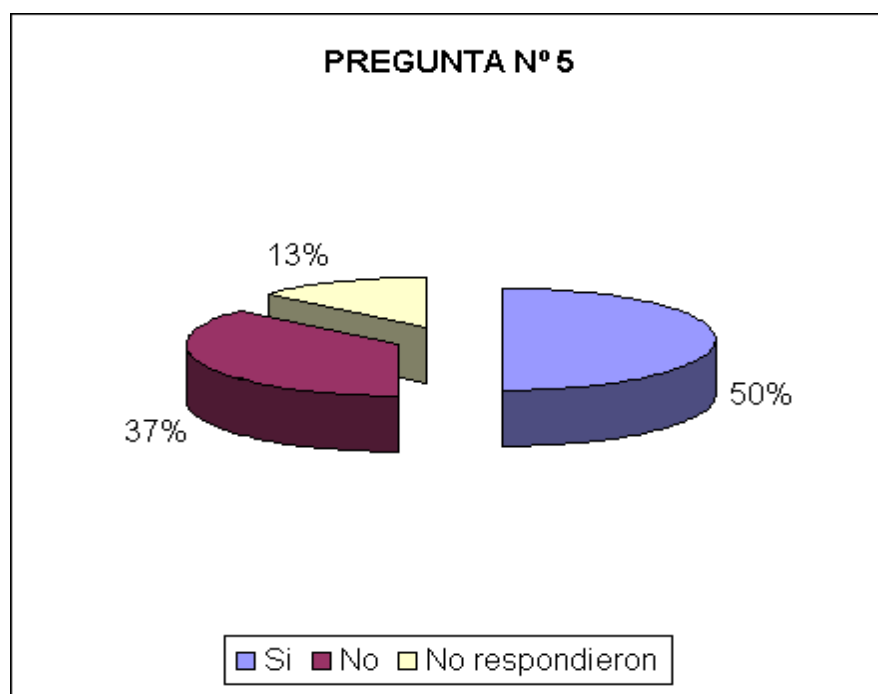


El 73% de las personas entrevistadas afirman que la dislexia está relacionada con otros problemas de aprendizaje.

GRAFICO N° 5

5. Será que la dislexia se arrastra de vida?

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Si	15	50%	15
No	11	37%	26
No respondieron	4	13%	30
TOTAL	30	100%	

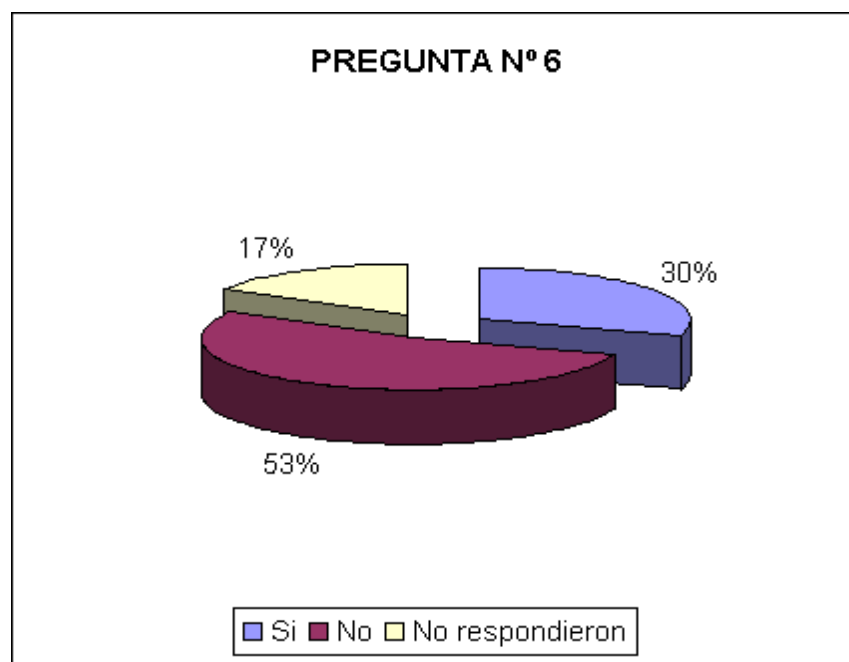


El 50% de las personas entrevistadas opinan que la dislexia se arrastra de por vida.

GRAFICO N° 6

6. El coeficiente intelectual de un estudiante universitario con dislexia será igual a la de un estudiante universitario normal?

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Si	9	30%	9
No	16	53%	25
No respondieron	5	17%	30
TOTAL	30	100%	

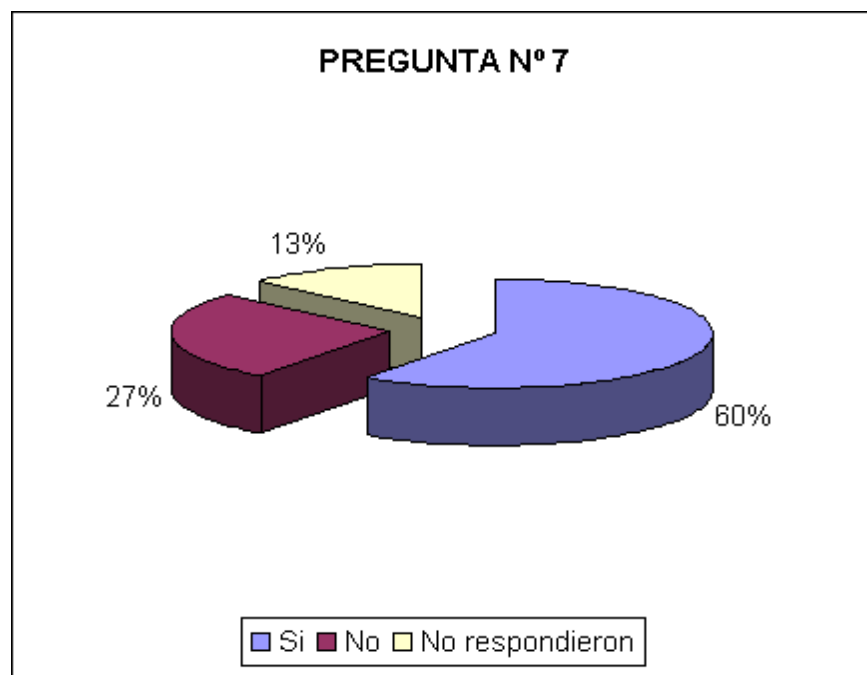


El 53% opinan que el coeficiente intelectual de un estudiante universitario con dislexia no es igual a la de un estudiante normal.

GRAFICO N° 7

7. Las omisiones de letras o alteraciones de una oración serán una característica de la dislexia?

CATEGORÍAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Si	18	60%	18
No	8	27%	26
No respondieron	4	13%	30
TOTAL	30	100%	

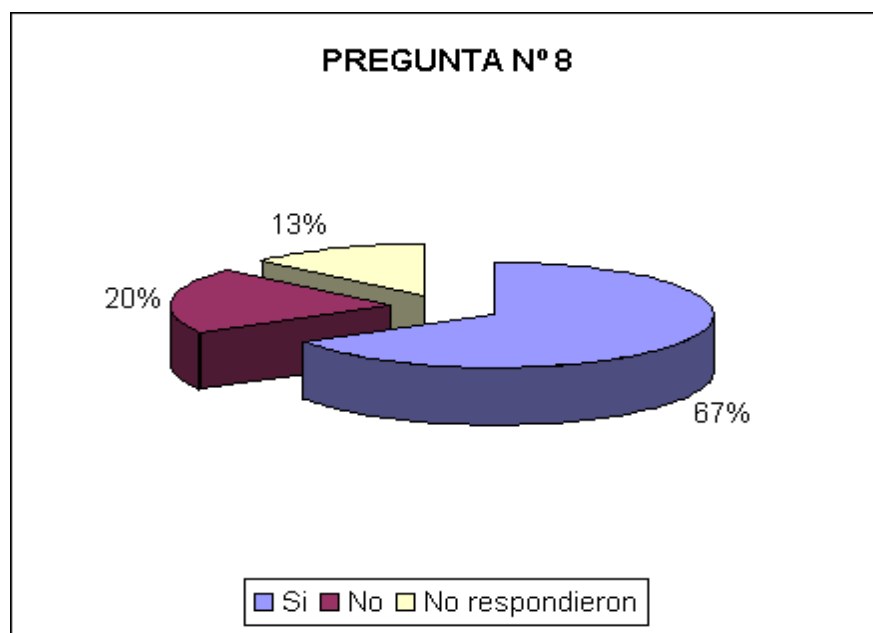


El 60% indica que las omisiones de letras o alteraciones de una oración es una característica de la dislexia.

GRAFICO N° 8

8. La baja comprensión lectora será síntoma de la dislexia en estudiantes universitarios?

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Si	20	67%	20
No	6	20%	6
No respondieron	4	13%	30
TOTAL	30	100%	

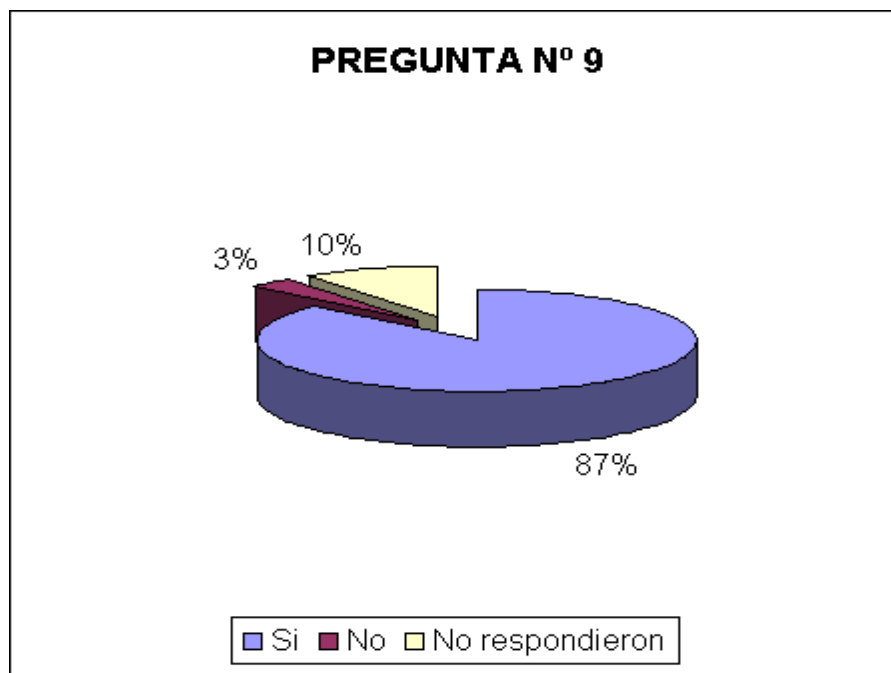


El 67% opinan que la baja comprensión lectora es un síntoma de dislexia en estudiantes universitarios.

GRAFICO N° 9

9. Será importante aplicar las adaptaciones curriculares a estudiantes universitarios con problemas de aprendizaje?

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Si	26	87%	26
No	1	3%	27
No respondieron	3	10%	30
TOTAL	30	100%	

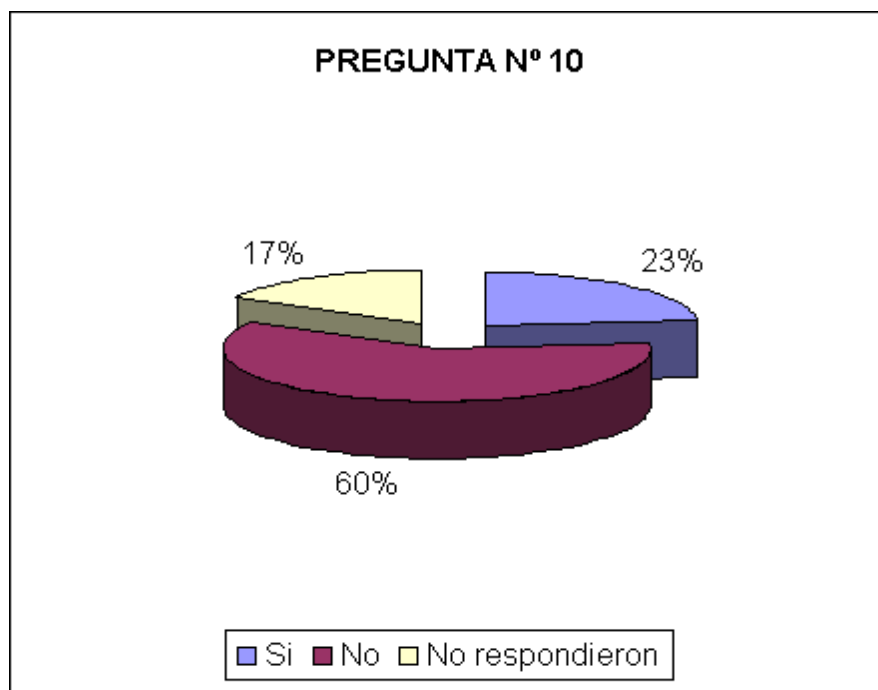


El 87% está de acuerdo con aplicar adaptaciones curriculares a estudiantes con problemas de aprendizaje

GRAFICO N° 10

10. Los estudiantes universitarios con problemas de aprendizaje cuentan con las facilidades y medios para desenvolverse normalmente?

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Si	7	23%	7
No	18	60%	25
No respondieron	5	17%	30
TOTAL	30	100%	



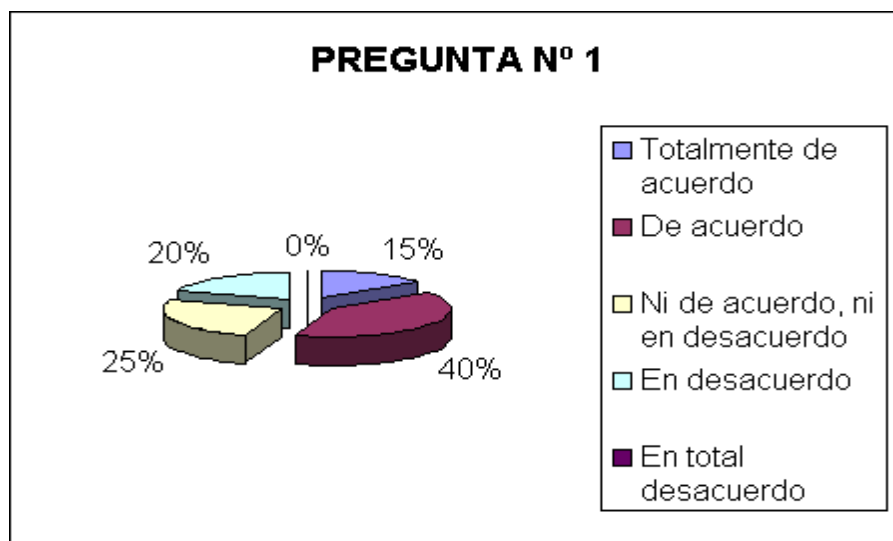
El 60% opinan que los estudiantes universitarios con problemas de aprendizaje no cuentan con facilidades y medios para desenvolverse normalmente.

ENCUESTA A ESTUDIANTES

GRAFICO N° 1

1. Cuando estoy estudiando tengo dificultades para explicarme de qué manera puedo aprendérmelo

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Totalmente de acuerdo	3	15%	3
De acuerdo	8	40%	11
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	25%	16
En desacuerdo	4	20%	20
En total desacuerdo	0	0%	
TOTAL	20	100%	

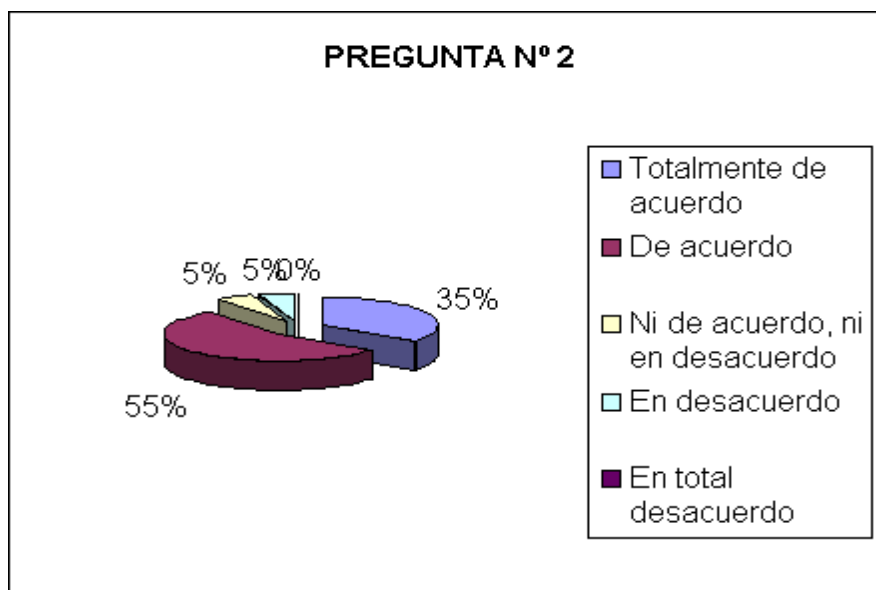


El 40% de estudiantes entrevistados afirman que cuando estudian tienen dificultades para explicarse de qué manera pueden aprender sus lecciones.

GRAFICO N° 2

2. Trato de relacionar lo que estudio con mis propias experiencias.

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Totalmente de acuerdo	7	35%	7
De acuerdo	11	55%	18
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	5%	19
En desacuerdo	1	5%	20
En total desacuerdo	0	0%	
TOTAL	20	100%	

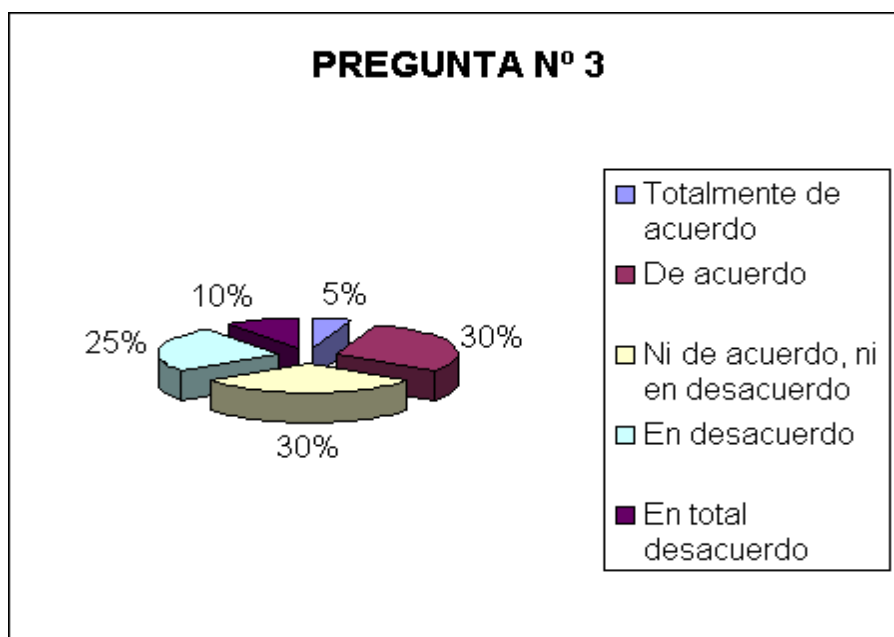


El 55% de estudiantes tratan de relacionar sus estudios con sus propias experiencias y aprendizajes previos.

GRAFICO N° 3

3. Tengo dificultades para entender lo que una pregunta de estudio significa o está preguntando.

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Totalmente de acuerdo	1	5%	1
De acuerdo	6	30%	7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	6	30%	13
En desacuerdo	5	25%	18
En total desacuerdo	2	10%	20
TOTAL	20	100%	

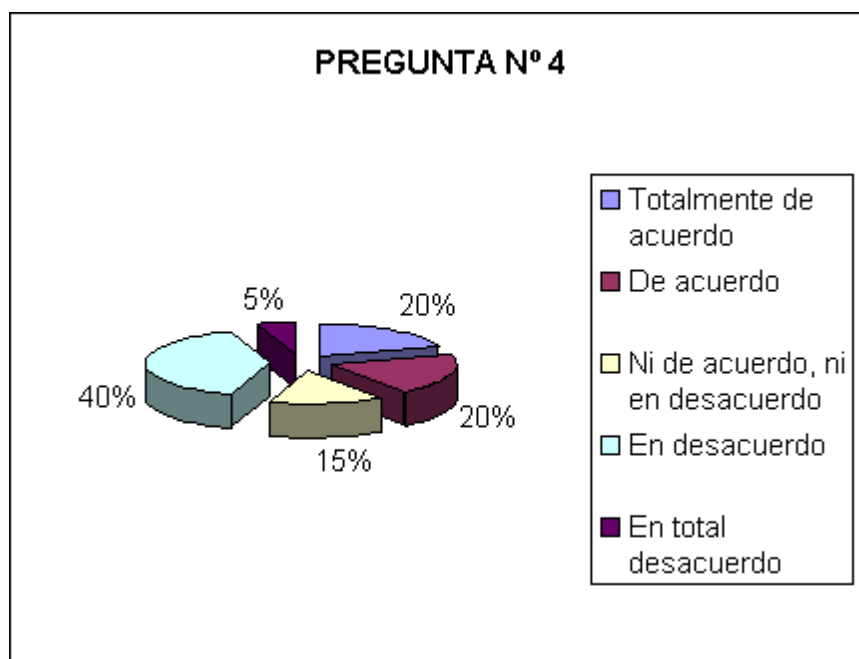


El 30% de estudiantes están de acuerdo que tienen dificultades para entender lo que una pregunta de estudio significa para ellos.

GRAFICO N° 4

4. Es difícil para mí decidir qué es lo importante para subrayarlo en un texto.

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Totalmente de acuerdo	4	20%	4
De acuerdo	4	20%	8
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	15%	11
En desacuerdo	8	40%	19
En total desacuerdo	1	5%	20
TOTAL	20	100%	

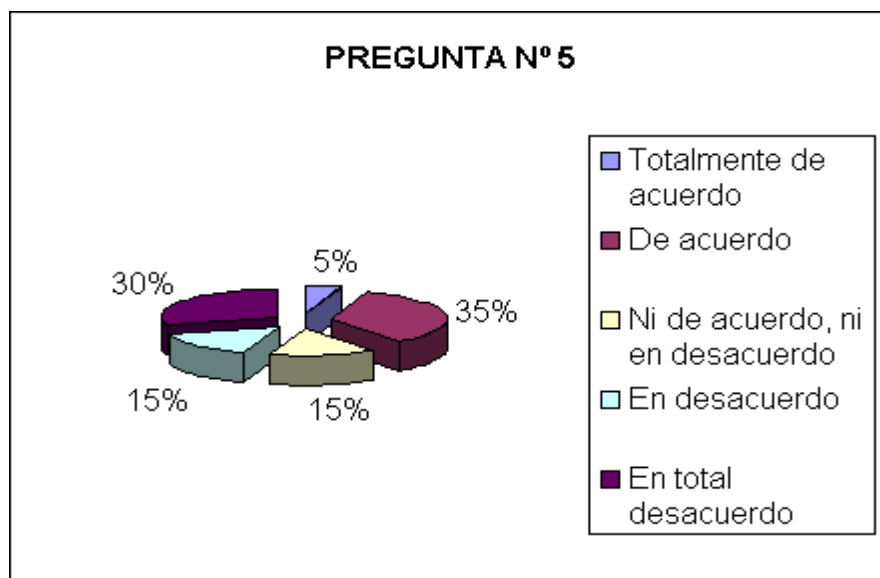


El 40% de estudiantes están en desacuerdo en subrayar un texto, cuando es importante para estudiar mejor.

GRAFICO N° 5

5. Memorizo reglas gramaticales, términos técnicos, las fórmulas, etc. sin entenderlas.

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Totalmente de acuerdo	1	5%	1
De acuerdo	7	35%	8
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	15%	11
En desacuerdo	3	15%	14
En total desacuerdo	6	30%	20
TOTAL	20	100%	

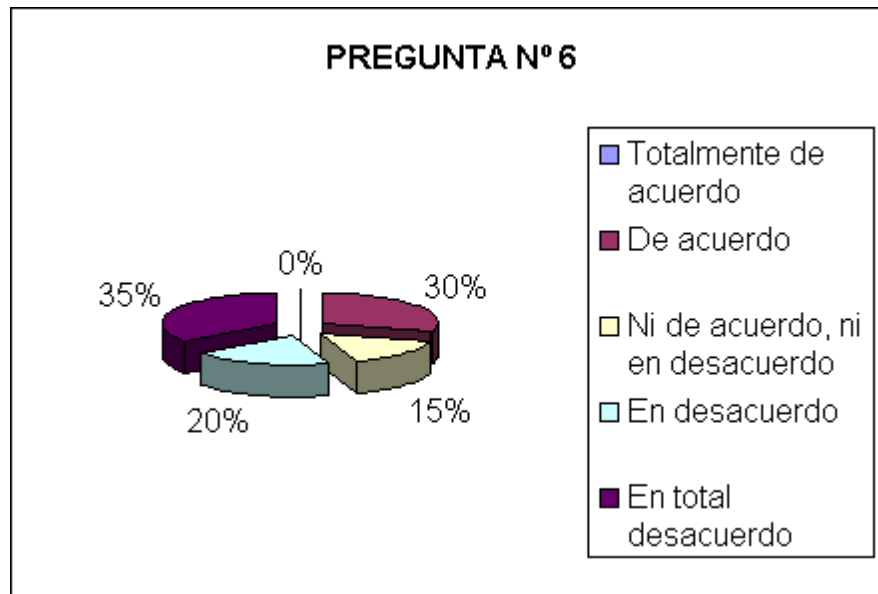


El 35% de estudiantes afirman que memorizan reglas gramaticales, términos técnicos, las fórmulas, etc. sin entenderlas.

GRAFICO N° 6

6. Me pongo muy nervioso y me confundo cuando hago un examen, tanto que no contesto las preguntas del mismo.

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Totalmente de acuerdo	0	0%	0
De acuerdo	6	30%	6
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	15%	9
En desacuerdo	4	20%	13
En total desacuerdo	7	35%	20
TOTAL	20	100%	

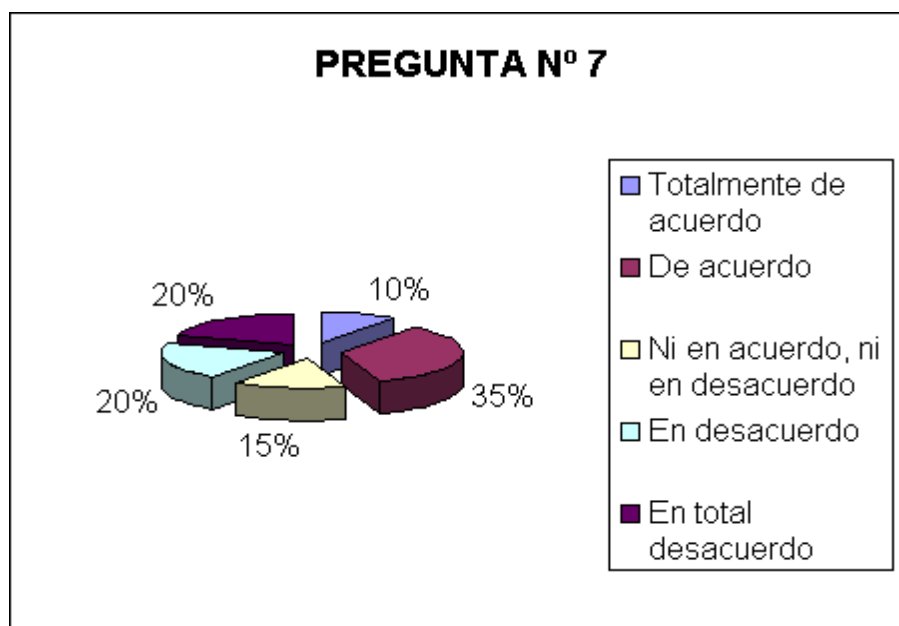


El 35% de estudiantes entrevistados dicen que no se ponen nerviosos cuando hacen un examen, sin embargo el 30% afirman que se confunden cuando realizan un examen.

GRAFICO N° 7

7. Tengo problemas para adaptar mi estudio a los diferentes tipos de clases o cursos.

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Totalmente de acuerdo	2	10%	2
De acuerdo	7	35%	9
Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	3	15%	12
En desacuerdo	4	20%	16
En total desacuerdo	4	20%	20
TOTAL	20	100%	

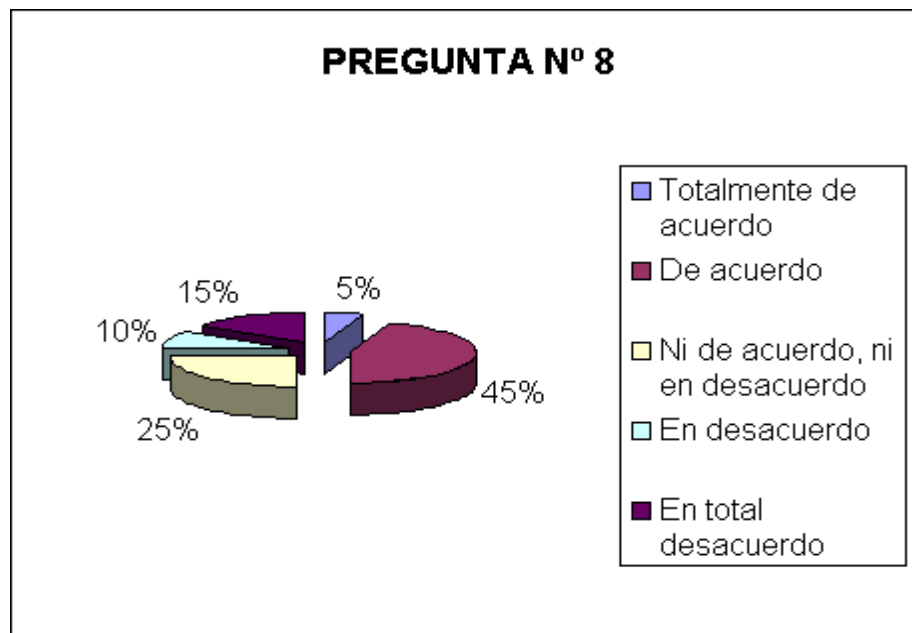


El 35% de estudiantes afirman que tienen problemas para adaptar sus estudios a diferentes tipos de clases, cursos o talleres.

GRAFICO N° 8

8. Cuando es posible asisto a asesorías y clases de repaso.

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Totalmente de acuerdo	1	5%	1
De acuerdo	9	45%	10
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	25%	15
En desacuerdo	2	10%	17
En total desacuerdo	3	15%	20
TOTAL	20	100%	

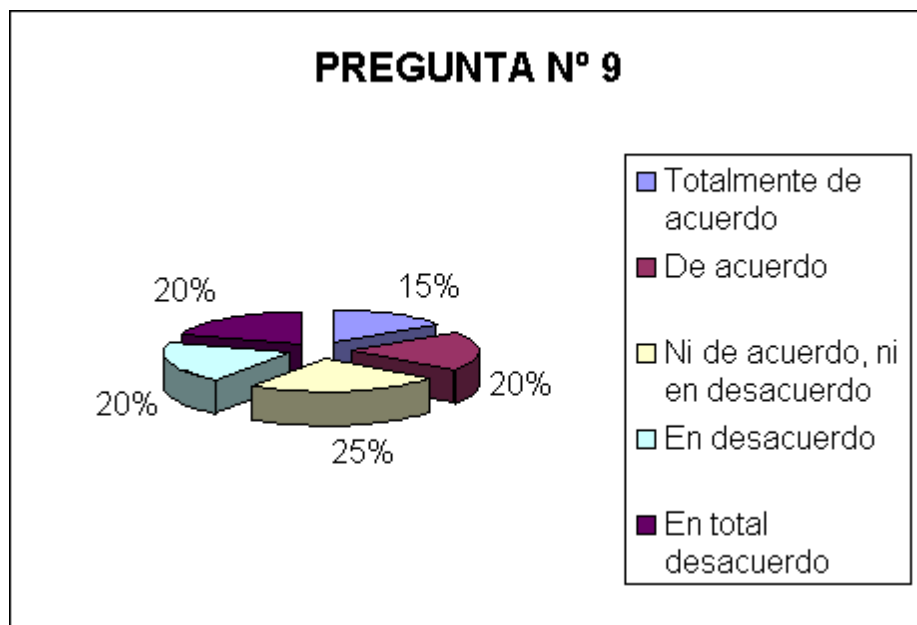


El 45% de estudiantes cuando es posible asisten a asesorías, clases de repaso, actualización, etc.

GRAFICO N° 9

9. Al hacer exámenes, escribir resúmenes, etc. Me encuentro que no entendí lo que piden los catedráticos y por ello pierdo puntos.

CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Totalmente de acuerdo	3	15%	3
De acuerdo	4	20%	7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	25%	12
En desacuerdo	4	20%	16
En total desacuerdo	4	20%	20
TOTAL	20	100%	

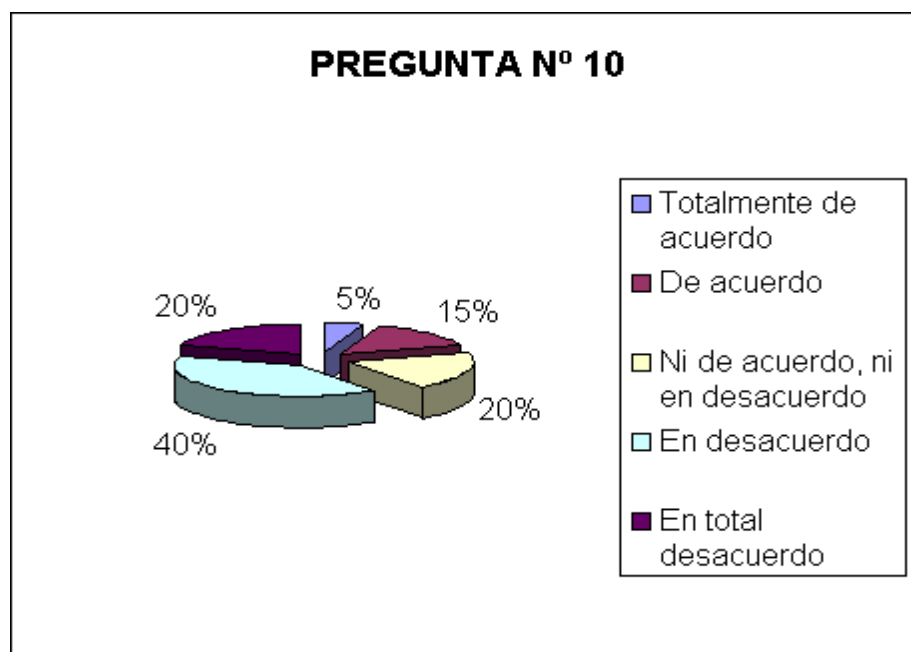


El 25% de estudiantes no están seguros de que entienden lo que piden los catedráticos.

GRAFICO N° 10

10. Dejo para después el estudio más de lo que debiera.

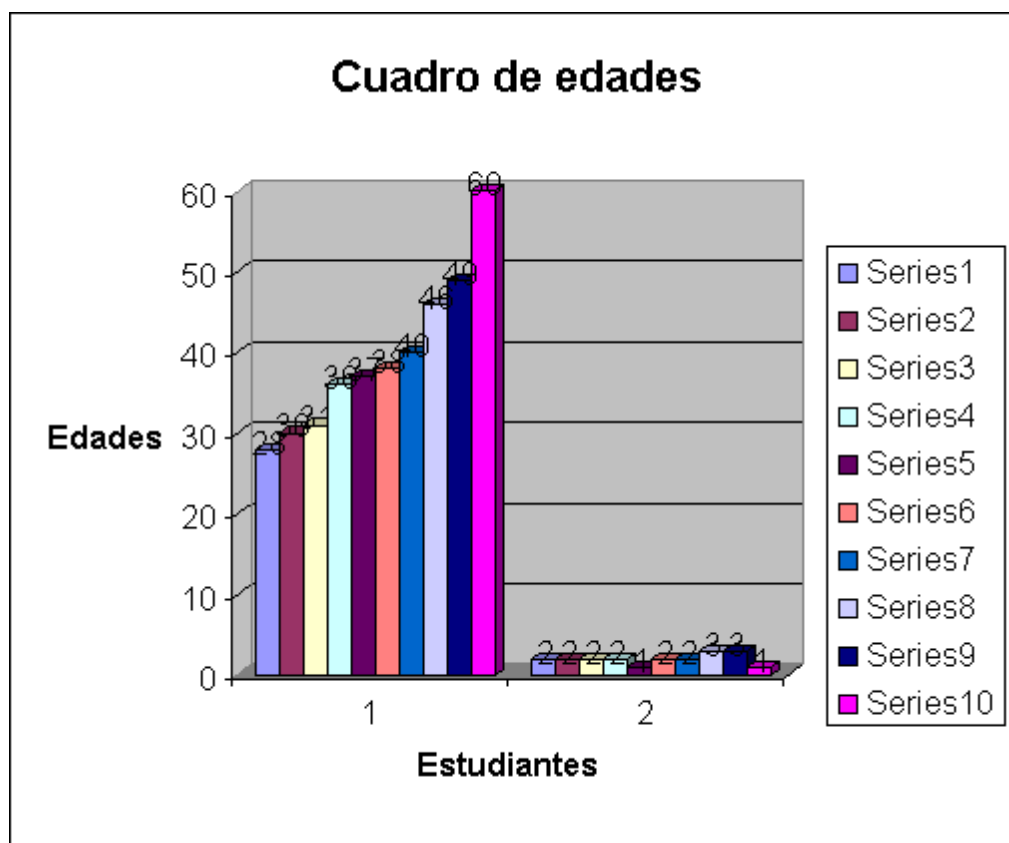
CATEGORIAS	FRECUENCIAS ABSOLUTAS	FRECUENCIAS RELATIVAS %	FRECUENCIAS ACUMULADAS
Totalmente de acuerdo	1	5%	1
De acuerdo	3	15%	4
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	20%	8
En desacuerdo	8	40%	16
En total desacuerdo	4	20%	20
TOTAL	20	100%	



El 40% de estudiantes están conscientes que no deben dejar el estudio para después.

**CUADRO DE EDADES DE LOS
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD
SALESIANA (PLAN BIENIO)**

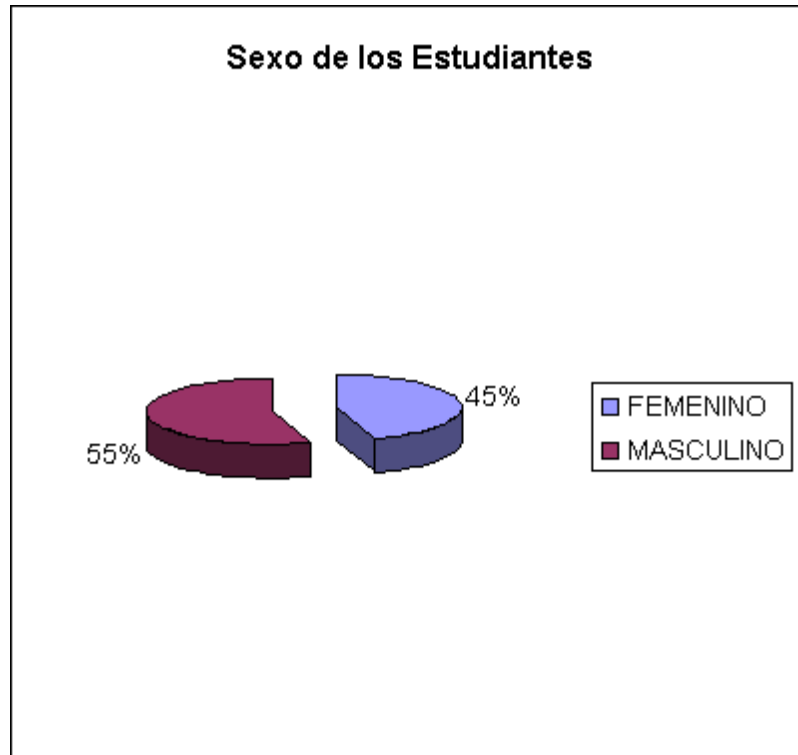
Edades	28	30	31	36	37	38	40	46	49	60	Total
Cantidad	2	2	2	2	1	2	2	3	3	1	20
Pocentaje	10%	10%	10%	10%	5%	10%	10%	15%	15%	5%	100%



La edad mínima es de 28 que representa a un 10% y la edad máxima es de 60 años que representa un 5%.

**SEXO DE LOS ESTUDIANTES DE
LA UNIVERSIDAD SALESIANA**

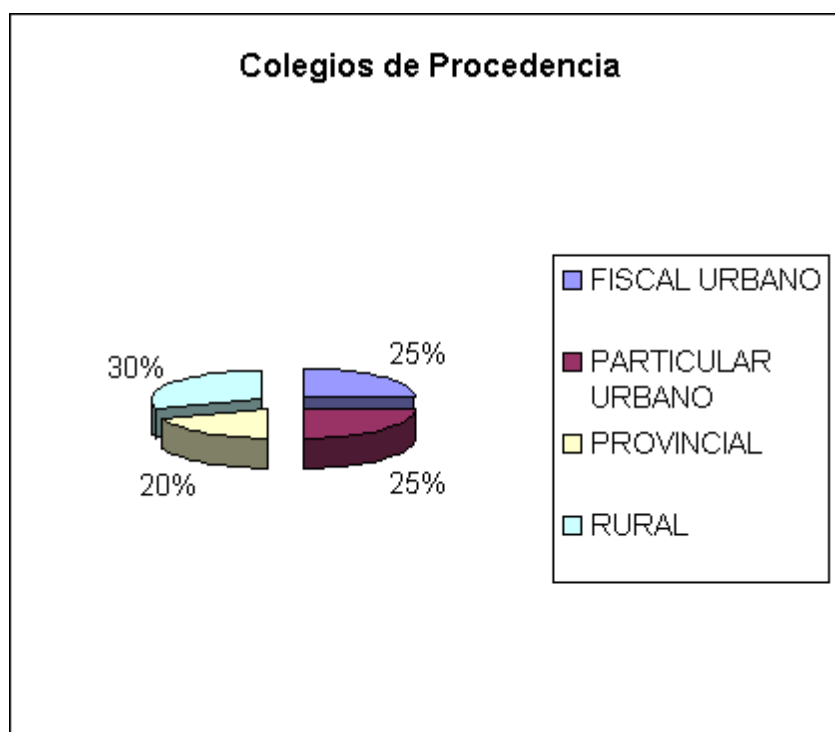
SEXO	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL
Cantidad	9	11	20
Porcentaje	45%	55%	100%



El 55% de estudiantes son del sexo masculino y el 45% de estudiantes son del sexo femenino.

COLEGIOS DE PROCEDENCIA

FISCAL URBANO	PARTICULAR URBANO	PROVINCIAL	RURAL	TOTAL
5	5	4	6	20
25%	25%	20%	30%	100%

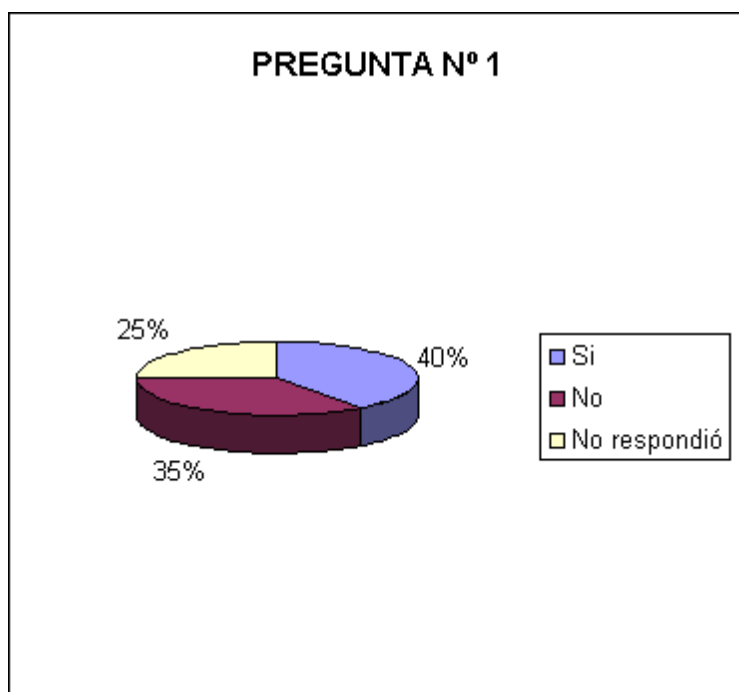


El 30% de estudiantes universitarios provienen de Colegios del área rural.

**FICHA DE ANTECEDENTES
EDUCACIONALES
GRAFICO N° 1**

1. ¿Se intentó enseñarle a leer y escribir en el hogar?

Si	No	No respondió	TOTAL
8	7	5	20
40%	35%	25%	100%

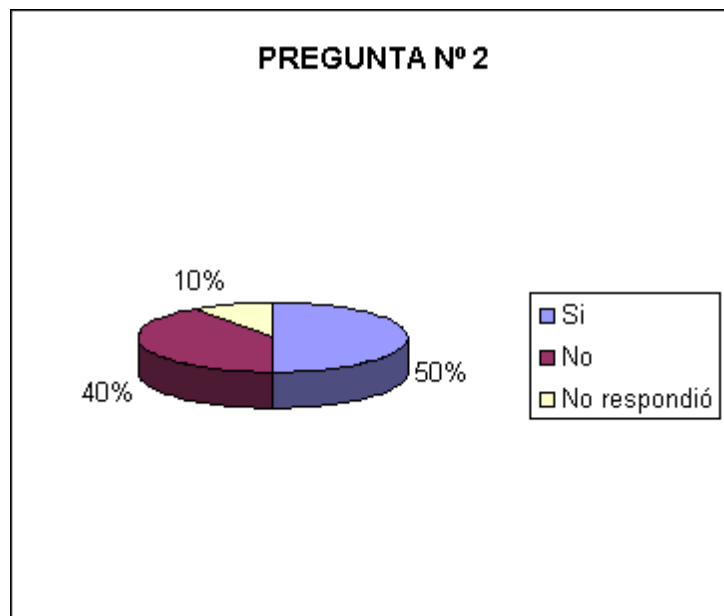


El 40% de los estudiantes encuestados afirman que si en el hogar se intentó enseñarles a leer y escribir, en cambio el 35% no se intentó enseñarles a leer y escribir. El 25% no respondió porque se mostraban inseguros al contestar las encuestas.

GRAFICO N° 2

2. Fue al Kinder?

Si	No	No respondió	TOTAL
10	8	2	20
50%	40%	10%	100%

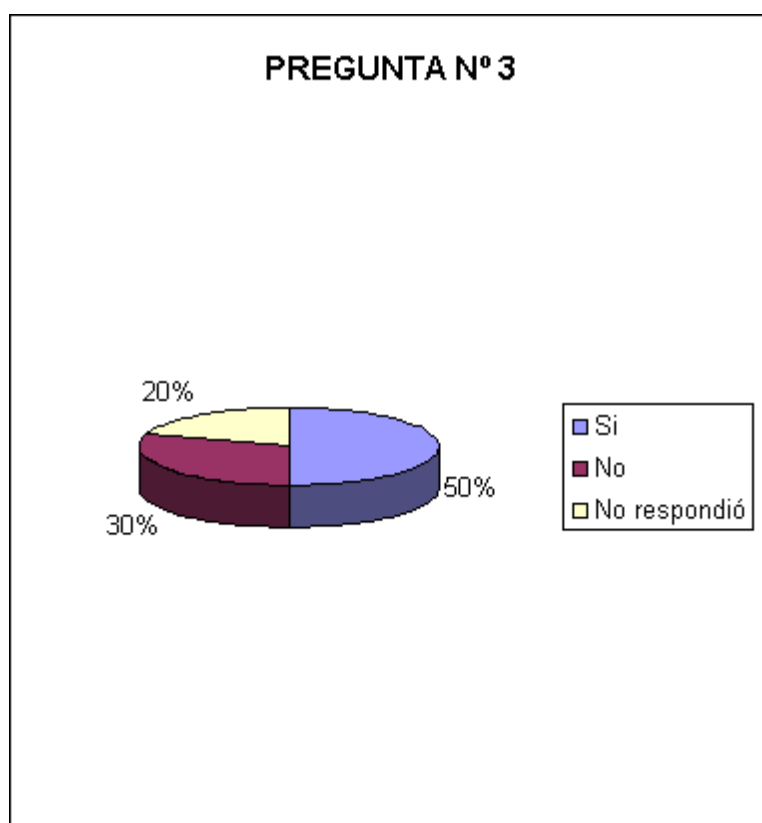


El 50% ingresó al Kinder, el 40 no asistió al kinder y el 10% de estudiantes encuestados no respondieron ante la pregunta formulada.

GRAFICO N° 3

3. Al estar en el Kinder tuvo alguna dificultad?

Si	No	No respondió	TOTAL
10	6	4	20
50%	30%	20%	100%

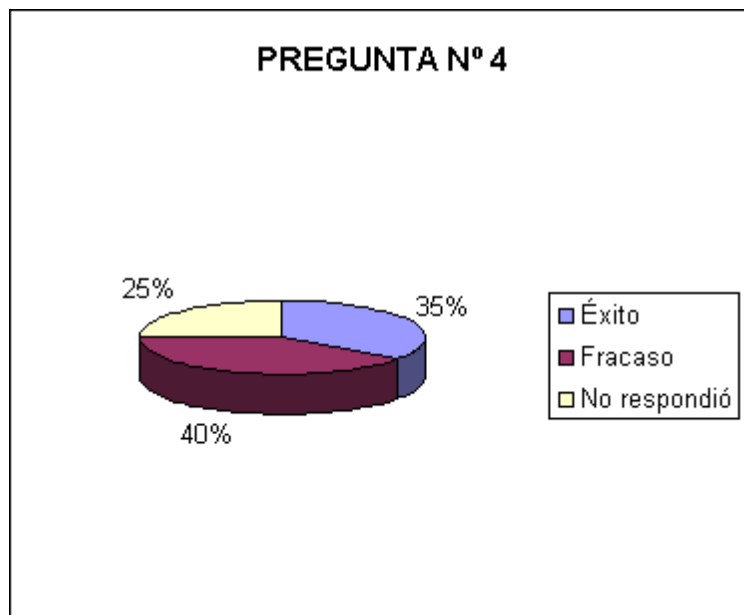


El 50% de estudiantes tuvieron dificultad de adaptación en el kinder, el 30% se adaptaron fácilmente y el 20% no respondieron porque no se acuerdan exactamente sobre su estadía en el kinder.

GRAFICO N° 4

4. Al ingresar a Primero Básico, cuáles fueron sus primeras reacciones en cuanto a la lecto - escritura?

Éxito	Fracaso	No respondió	TOTAL
7	8	5	20
35%	40%	25%	100%

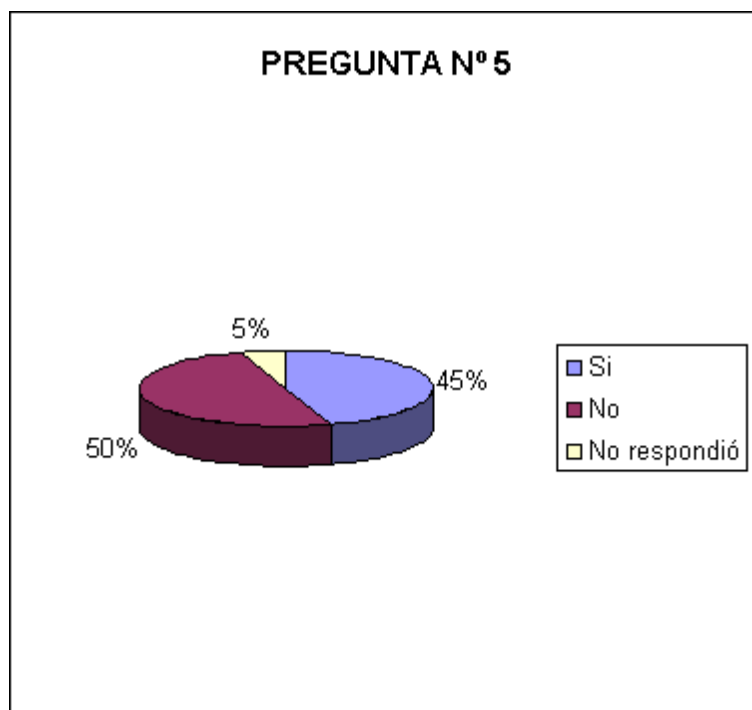


Al ingresar a Primero Básico, las reacciones ante la lecto – escritura el 40% fue fracaso, el 35 % tuvieron éxito y el 25% no respondieron la pregunta.

GRAFICO N° 5

5. En el Nivel Primario, repitió grados?

Si	No	No respondió	TOTAL
9	10	1	20
45%	50%	5%	100%

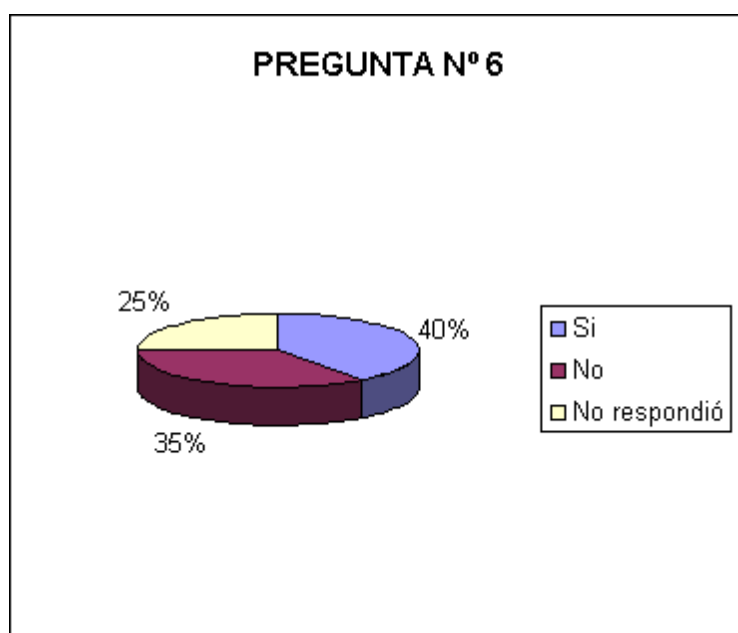


En el Nivel Primario, el 45% repitió grados, el 50% no repitió grados y el 5% no respondió la pregunta asignada.

GRAFICO N° 6

6. En el nivel secundario repitió grados?

Si	No	No respondió	TOTAL
8	7	5	20
40%	35%	25%	100%

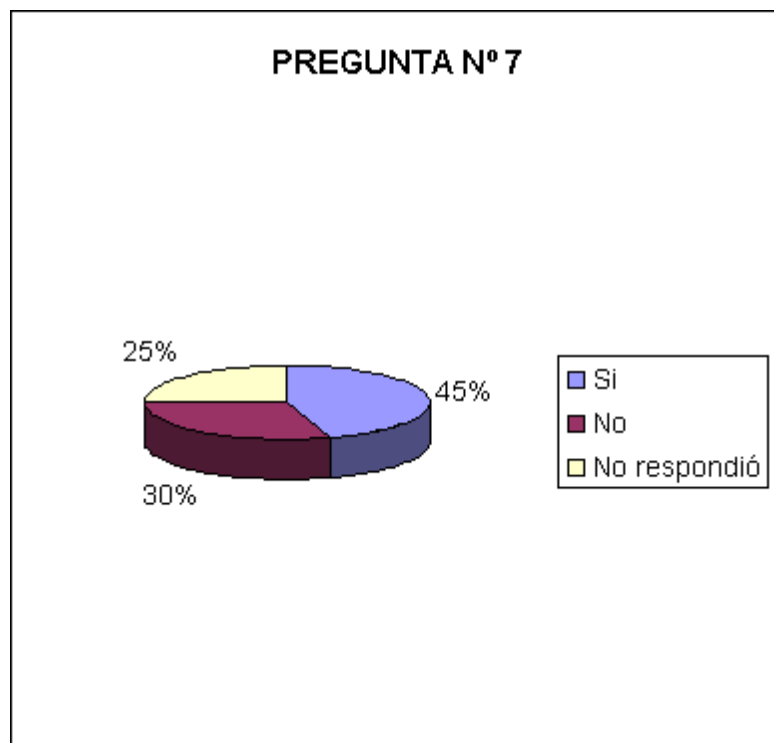


En el Nivel Secundario repitió grados el 40%, en cambio el 35% no repitió grados, el 25% no respondió la pregunta.

GRAFICO N° 7

7. En la Universidad, repitió materias?

Si	No	No respondió	TOTAL
9	6	5	20
45%	30%	25%	100%

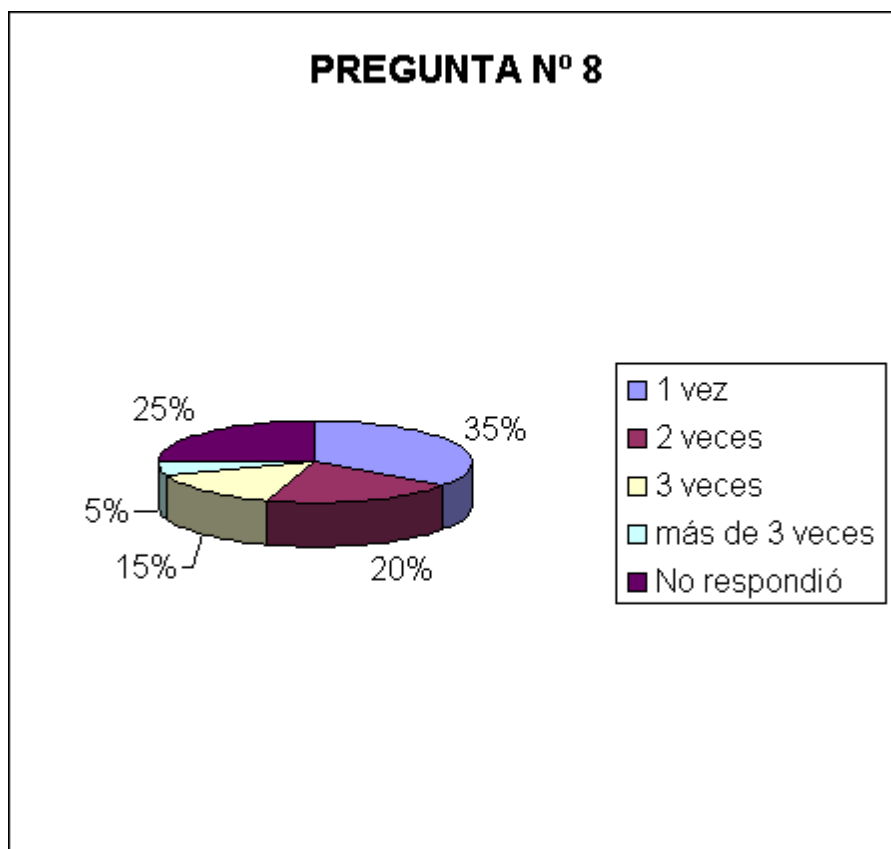


En la Universidad el 45% repitió materias, el 30% no repitió y el 25% se abstuvo de contestar la pregunta formulada.

GRAFICO N° 8

8. ¿Cuántas veces repitió materias?

1 vez	2 veces	3 veces	más de 3 veces	No respondió	TOTAL
7	4	3	1	5	20
35%	20%	15%	5%	25%	100%

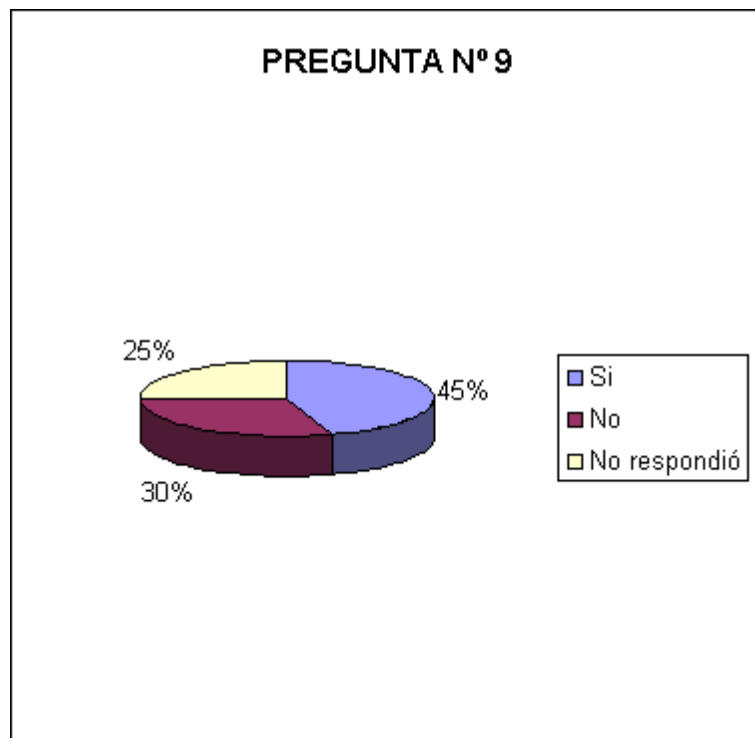


Las veces que repitieron materias una sola vez fue el 35%, dos veces el 20%, tres veces el 15%, más de tres veces el 5% y el 25% se abstuvo responder a esta pregunta.

GRAFICO N° 9

9. Cambió de escuela?

Si	No	No respondió	TOTAL
9	6	5	20
45%	30%	25%	100%

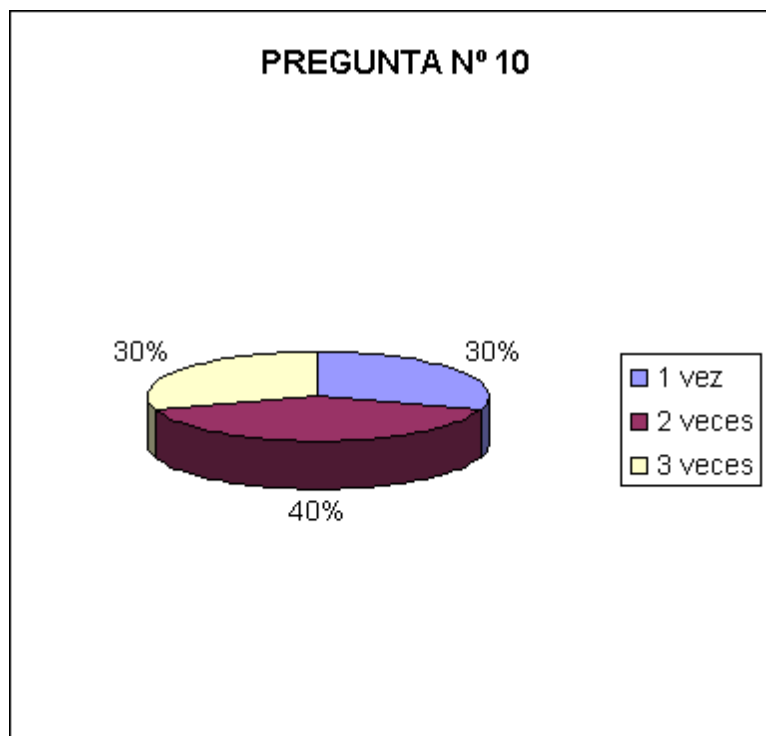


El 45% cambió de escuela, el 30% no cambió de escuela y el 25% no respondió la pregunta.

GRAFICO N° 10

10. ¿Cuántas veces cambió de escuela?

1 vez	2 veces	3 veces	TOTAL
6	8	6	20
30%	40%	30%	100%

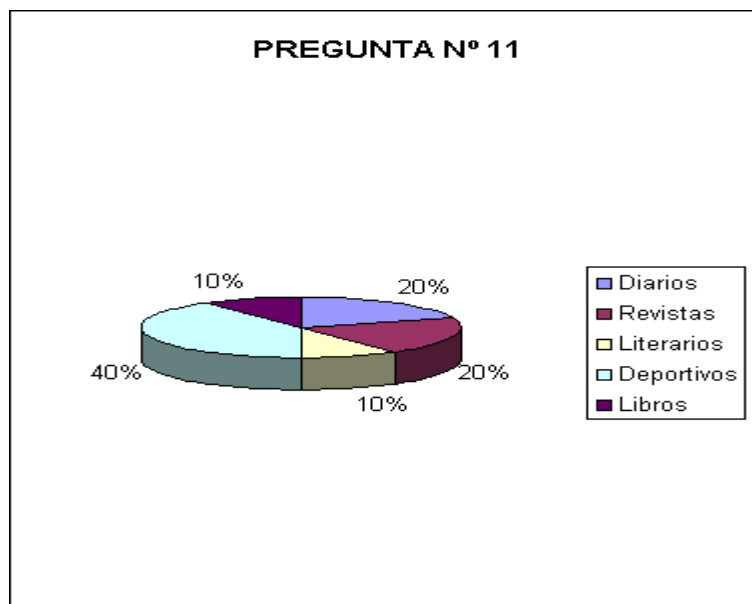


Las veces que cambiaron de escuela una vez representa el 30% , dos veces el 40% y el 30% no respondió a la pregunta.

GRAFICO N° 11

11. Qué es lo que lee habitualmente en el hogar?

Diarios	Revistas	Literarios	Deportivos	Libros	TOTAL
4	4	2	8	2	20
20%	20%	10%	40%	10%	100%



Los estudiantes lo que más leen habitualmente en el hogar es el siguiente: diarios 20%, revistas 20%, literarios 10%, deportivos 40% y libros un 10%.

CAPITULO QUINTO

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Según las investigaciones realizadas muchos de los famosos genios han sido disléxicos. Entre estos están científicos como Albert Eistein, Tomas Edison, artistas como Leonardo Da Vinci o Walt Disney, y como se piensa a menudo , no fueron genios superando su incapacidad sino gracias a ella., y así se puede considerar la dislexia como un talento innato que manifiesta en mayor grado en las personas.

Es importante la preparación del personal docente universitario conocer sobre las diversas necesidades educativas especiales incluyendo la dislexia, también es importante conocer sobre las adaptaciones o adecuaciones curriculares en los casos en que se presenten problemas de aprendizaje.

Para los padres:

Aceptar el hecho que su hijo puede tener dificultades de aprendizaje. Una vez aceptada la situación es más viable ayudar al hijo a superarlas con personal especializado.

Acercarse más al centro de estudios y apoyar la labor de los maestros.

Supervisar siempre los repasos diarios y las tareas.

Para los docentes:

Estar pendientes de la individualidad de cada estudiante, y remitir cuando sea necesario a los especialistas que puedan ayudarle en las dificultades de bajo rendimiento.

Si el estudiante es muy inquieto, y no se concentra se lo puede colocar lo más cercano al escritorio del docente, no sentarlo junto a otro alumno con las mismas características, sino al contrario alguien más apacible y concentrado.

Mantenerse en contacto permanente con los padres de familia, citándoles o enviándoles notas sobre el desarrollo del alumno.

En el aula se pueden las siguientes sugerencias como alternativa de apoyo:

- ☞ Hacer saber al estudiante que se interesa por él y que se desea ayudarle.
- ☞ Hacerle saber que puede preguntar sobre lo que no comprendió.
- ☞ La información nueva debe repetirse más de una vez, debido a su problema de distracción, su memoria a corto plazo no le deja concentrarse.
- ☞ Necesitará ayuda para relacionar los conceptos nuevos con la experiencia previa.

La identificación temprana de la dislexia y el tratamiento eficaz y continuo pueden ayudar al estudiante, antes de que generen problemas de personalidad. . En lugar de ignorar las dificultades o atribuir las al descuido, desatención, la falta de interés; se debe dar remisión inmediata al Departamento de Psicopedagogía que debería existir en cada Universidad para que el estudiante pueda ser evaluado y diagnosticado correctamente.

Dicho Departamento de Psicopedagogía, debería tener contar con un equipo multidisciplinario que debe cumplir con los siguientes trabajos:

- El especialista en evaluar y diagnosticar en forma adecuada a los problemas de lenguaje oral y/o escrito es el Terapeuta del Lenguaje, que se trata de estudiar la comunicación humana y sus desórdenes a nivel del lenguaje, habla, audición abordando desde la prevención, evaluación, diagnóstico en niños, jóvenes, adultos y adultos mayores.
- Detectar y diagnosticar logopedicamente.
- Reeducar patologías vocales, previo diagnóstico y control médico periódicamente.
- Asesoramiento constante a los docentes sobre los trastornos de la voz, habla, audición y lenguaje.
- Cooperar con otras disciplinas en dificultades respiratorias por vicios o malos hábitos tales como la respiración bucal, corregir posición bucal y automatización de praxias linguales y labiales.

Para los estudiantes:

En el aula de clase, debe estar sentado lo más cercano al escritorio o pizarra del docente. Se debe evitar la cercanía de puertas y ventanas.

La posición física y mental que adopte durante las horas de clase, deberá estar sentado recto.

Si no comprende algún tema, el estudiante debe preguntar al docente, no debe sentir temor.

Se sabe que las dificultades de aprendizaje pueden deberse a factores como: propios de los estudiantes, elementos socioculturales adversos y/o formas de enseñanza inadecuadas al margen de otras dificultades relacionadas al lenguaje

oral y escrito; lectura, escritura y matemáticas; o de áreas específicas como movimiento corporal, atención, memoria, percepción, área afectiva emocional y social, entre otras.

Estas dificultades generan necesidades educativas especiales que requieren de respuestas específicas y es de vital importancia que los padres de familia se vuelquen en la educación de sus hijos desde pequeños, pues es la manera de evitar futuros fracasos en nivel secundario y universitario.

Saber que cualquier problema que vean en el estudiante, la falta de motivación, salud, inseguridad, miedos, debe ser tratado a tiempo. Es importante la colaboración entre todas las personas que traten al estudiante, educadores, padres, docente, médicos, psicólogos, asistentes sociales, ya que la confrontación de datos de estas personas puede llevar al origen del fracaso y por tanto a un diagnóstico precoz.

Comunmente el estudiante que no aprende al ritmo de la medida del grupo o mantiene una conducta que molesta e interfiere la disciplina escolar, o se muestra muy inhibido se deja a su suerte. Pocas veces se les manda a participar en clases, no se atienden adecuadamente sus dificultades, no se les asignan tareas diferenciadas, ni se les da atención individual, según sus necesidades. Ante este tratamiento pedagógico estos escolares poco a poco se van incorporando al grupo con dificultades en el aprendizaje, provocado y agravado por el abandono pedagógico y socio familiar.

Todos los que de alguna forma tienen que ver con el proceso de estimulación, corrección, rehabilitación, compensación y habilitación deben enfrentarlo con una actitud flexible dinámica y sobre todo con mucha comprensión y amor. Estimular

el crecimiento, la creatividad, la curiosidad, la independencia y el ingenio de los hijos o estudiantes se favorece la felicidad en la infancia y la vida adulta.

Finalmente, y como propósito principal de la investigación, se confirma que mediante una acción pedagógica basada en el trabajo cooperativo y centrada en el uso de implementación de los procesos básicos del pensamiento a través de la técnica de objetos de aprendizaje, los estudiantes con dificultades de aprendizaje intervengan, mediante el proceso metacognitivo, y generen estrategias propias del pensamiento de alto nivel (toma de decisiones, solución de problemas y pensamiento creativo).

Sobre esta base se integran los resultados para elaborar un programa de mayor alcance que favorezca los procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes con dificultades de aprendizaje y que a su vez favorezca los procesos de aquellos estudiantes que no evidencian dificultades y que sirva para dar sugerencias y recomendaciones curriculares para el tratamiento pedagógico en aula de estos estudiantes.

De acuerdo a las conclusiones, se deben dar las siguientes recomendaciones finales sobre la investigación realizada:

También es de esperar que si el aprendizaje de una cantidad significativa de estudiantes universitarios, adolecen de los defectos observados, su preparación mostrará “lagunas” que formarán en consecuencia, áreas deficitarias en el aprendizaje; que se manifestarán en aprendizajes incompletos, errores en el proceso, respuestas fuera de contexto, equivocaciones y deficiente rendimiento. La presencia de otros estudiantes con mayores y ciertos hábitos de estudio, la presión de los docentes y la falta de voluntad para aprender, les genera frustraciones, temores, abulia, aversión por ciertas materias de estudio y otros

comportamientos que con frecuencia propician dificultades para adaptarse al ambiente y en algunos estudiantes abandonan la universidad. También que aquellos estudiantes que tienen dislexia no siempre repiten el año académico y que muchos de ellos son profesionales.

Es bueno que el docente recuerde que aún entre estudiantes normales se presentan grandes diferencias en el ritmo de crecimiento físico, social e intelectual y que sólo aquellos que van a detrás de sus compañeros en algunos de los aspectos básicos de desarrollo, requieren de un diagnóstico más preciso que pueda determinar el tipo de problema que sufren y la ayuda que necesitan.

También es recordar que por el permanente contacto con el niño, adolescente, joven o adulto, por las características de la labor que desarrolla y por su capacidad de observación, siempre será el docente quien podrá detectar a tiempo alguna alteración dentro del desenvolvimiento integral de alguno de sus estudiantes.

Es de vital importancia que el docente elabore un plan de trabajo en el que se establecen los objetivos y actividades que se van a realizar durante un determinado espacio de tiempo.

El docente debe programar las actividades que va a desarrollar durante cada semana o período del plan. Esto requiere la preparación del material, que recoja actividades claramente secuenciadas y progresivas. Ejemplo: lecturas ordenadas.

Se debe trabajar con grupos cooperativos. La cooperación supone que cada miembro del equipo sólo podrá conseguir sus objetivos, si los otros miembros consiguen los suyos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Problemas de Aprendizaje. Soluciones paso a paso. Tomo 4. Ediciones Euroméxico, S.A. Edición 2001. Impreso en España. Página 39
- (2) Cohen, R. Aprendizaje precoz de la lectura. Madrid. Cincel Kapelusz, 1980. Página 73
- (3) Marchesi, Alvaro, Coll, Cesar y Palacios Jesús Desarrollo psicológico y educación. Alianza Editorial, 1999 Página 63.
- (4) Strauss, A. Y Lehtinen. Psicopatología y educación del niño. Nueva York, 1974. Página 83
- (5) Goldberg, J. El Hemisferio y diferencia en la adquisición del habilidades de las de aprender el uso de y del descriptivos de los sistemas. El cerebro e Idioma. Oxford, 1981. Página 144
- (6) Rouke.B. No verbal el que aprende las invalideces, específico y por otra parte. Una perspectiva neurológica. Nueva York, 1989. Página 214.
- (7) Mialaret, G. El aprendizaje de la lectura. Madrid, 1972. Página 59.
- (8) Strauss, A. Psicopatología y educación del niño. Nueva York. Página 84
- (9) Valmaseda, Mario. La evaluación y tratamiento en las personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Ed. Madrid 1995. Página 122
- (10) Galaburda, A. Anatomical asymmetries. Cerebral dominance. Harvard Univ. Press., 1984 Página 11-25
- (11) Szekely, Bela. Diccionario Enciclopédico de la Psique. Psicología General y Aplicada. Editorial Claridad. Buenos Aires, 1966. Página 146.
- (12) Crisólogo, Arce Aurelio. Diccionario Pedagógico. Editorial Abedul, agosto, 1999 . Página 406.
- (13) Maslow, Abraham. Una teoría de motivación humana. Revisión psicológica, Nueva York, 1993. Página 370 – 396.

- (14) Szekely, Bela. Diccionario Enciclopédico de la Psique. Psicología General y Aplicada. Editorial Claridad, Buenos Aires, 1966. Páginas 464 – 465.
- (15) Crisólogo, Arce Aurelio. Diccionario Pedagógico, Ediciones Abedul, agosto, 1999. Página 118.
- (16) [www. Periciasaligráficas.com](http://www.Periciasaligráficas.com)
- (17) Thomsom, M.E. Dislexia. Su naturaleza y su evaluación. Alianza editorial, 1984. Página 199.
- (18) Inizan, A. ¿Cuándo enseñar a leer?. Madrid, 1979. Página 76.
- (19) Szeleky, Bela. Diccionario Enciclopédico de la Psique. Psicología General y Aplicada. Editorial Claridad, buenos Aires, 1966. Página 320.
- (20) Crisólogo, Arce Aurelio. Diccionario Pedagógico. Ediciones Abedul, agosto, 1999. Página 18.
- (21) Borel, Maissonny. Lenguaje oral y escrito. Barcelona, 1984. Página 130.
- (22) Ajuriaguerra, Jean. La escritura del niño. Editorial Laia. Barcelona, 1976. Página 79.
- (23) Geschiwind, N. La dislexia . Aspectos psicológicos y neurológicos. Ed. Labor. Barcelona, 1988. Página 135
- (24) Bruzual, R. Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna. Maracaibo, Editorial Astro, 2002. Página 8.
- (25) Ausubel P, David. Psicología Educativa. México. Editorial Trillas, 1976. Página 38.
- (26) Díaz Barriga Arceo, Frida y Aguilar J. Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión de Textos Académicos en Prosa. UNAM, México, 1988. Páginas 21 – 38. 40 – 41.
- (27) Ellis, E.S. Instrucción de la estrategia integradora. University Maryland, 1993. Páginas 358 – 398.
- (28) Briscoe, C. Y La Master, S. Aprendizaje significativo en biología de la universidad a través del mapa conceptual. Ohio State University Press, 1991. Páginas 214 – 219.

(29) Crisólogo, Arce Aurelio. Diccionario Pedagógico. Editorial Abedul, agosto 1999. Página 275.

(30) Ibid. Página 275.

(31) Rodríguez, Francisco. Introducción a la metodología de las investigaciones sociales. La Habana. Política, 1994. Página 35.

BIBLIOGRAFIA

AJURIA GUERRA, Jean. **La escritura del niño**. Editorial Laia, Barcelona, 1976.

ALLENDE, Felipe y CONDERMARIN, Mabel. **La Lectura: teoría, evaluación y desarrollo**. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1982.

ALLPORT, Floyd. **La respuesta condicionada como base para el lenguaje**. Editorial Paidós, Barcelona, 1984.

CARDONA, Alba y otros. **La conciencia metalingüística en el aprendizaje de la lecto – escritura**. Universidad de Colombia, Santa Fe de Bogotá D.C. 1989.

CASTILLO DE MIRANDA, Noemí. **Privación cultural y dificultades en el aprendizaje**. Editorial La Antigua, Panamá, 1984.

COLL, Cesar. **Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento**. Alianza Editorial, 1996.

CRYSTAL, David. **Patología de la lengua**. Editorial Cátedra. Madrid, 1983

CRISOLOGO, Arce Aurelio. **Diccionario Pedagógico**. Ediciones Abedul E.I.R.L., agosto de 1999.

DOWNING, Jhon y THACKRAY, Derek. **Madurez para la lectura**. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1974.

ESPINEL, Noe y GUZMAN, Angela. **Fundamentos y problemas de aprendizaje**. Universidad Pedagógica y Tecnología de Colombia, Tunja, 1990.

IRWIN, Judith y DOYLE, Mary. Compiladores. **Conexiones entre la lectura y la escritura**. Aique. Grupo Editor. Buenos Aires, 1994.

JIMENEZ, Juan y ARTILES, Ceferino. **Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto – escritura**. Editorial Síntesis, Madrid, 1991.

MARCHESI, Alvaro, COLL, Cesar y PALACIOS, Jesús. **Desarrollo Psicológico y Educación**. Alianza Editorial. Segunda Edición España, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudios de Psicología**. Biblioteca Breve. Editorial Seix Barral. S.A. Barcelona, 1984.

RONDAL, Jean. **Trastornos del lenguaje**. Editorial Saice, España, Segunda Edición, 1995.

SZEKELY, Bela. **Diccionario Enciclopédico de la PSIQUE**. Psicología General y Aplicada. Editorial Claridad. Buenos Aires, 1966.

TAVETKOVA, L.S. **Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura**. Editorial Fontanella. Barcelona, 1977.

TOMATIS, A. **Educación y Dislexia**. Barcelona, Editorial CEPE, 1979.

VALLES, ARANDIGA, Antonio. **Guía de actividades en la recuperación y apoyo educativo**. Editorial Escuela Española, Madrid, 1996.

VIGOTSKY, Lev. **El desarrollo de los procesos psíquicos superiores**. Editorial Crítica, Barcelona, 1989.

WELLS, Gordon. **Aprender a leer y escribir**. Editorial Laia, Barcelona, 1988.

Problemas de Aprendizaje. Soluciones paso a paso. Tomo I, Tomo II, Tomo III. Ediciones Euroméxico S.A. Impreso y encuadernado por I.G. Marmol S.L. Impreso en España. Edición 2001.

Adaptaciones curriculares para niños y niñas con necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1999.

<http://www.adolec.org/pdf/proyecto.pdf>

<http://www.periciasaligráficas.com>

A N E X O S

