

ANTOLOGIA BASICA

**PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN PRIMARIA EN LA
REGION**

LICENCIATURA EN EDUCACION
PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

INDICE

PRESENTACION	4
UNIDAD I. CONCEPTUALIZACION DE LOS PROBLEMAS APRENDIZAJE	
Presentación	6
Tema 1. Definición y clasificación de los problemas de aprendizaje	
Lectura 1. Acerca del niño problema. Carmen Pardo de Araujo.	7
Lectura 2. El niño que más te necesita. Graciela González de Tapia.	14
Lectura 3. Dimensiones de las incapacidades para el aprendizaje. Gerard Wallace.	18
Tema 2. Los niños con problemas de aprendizaje	
Lectura 1. Problemas de aprendizaje: treinta años de debate. Silvia Macotela.	37
Lectura 2. El desarrollo de la autoconfianza. Patricia Bricklin y Barry Bricklin.	60
Tema 3. Los problemas de aprendizaje en el niño y su relación con el rendimiento escolar	
Lectura 1. Diagnósticos diferenciales y descripciones. Marcel Kinsbourne y Paula Kaplan.	66
UNIDAD II. FACTORES RELACIONADOS CON LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	
Presentación	84
Tema 1. Factores individuales y sociales	
Lectura 1. Pórtico. Joaquín Callabed, Fernando Moraga y Jordi Sasot.	85
Lectura 2. Consideraciones etiológicas. Carmelo Monedero.	89
Lectura 3. Etiología de los problemas de aprendizaje. Gerard Wallace.	102
Tema 2. Factores curriculares	
Lectura 1. Dificultades de los niños que son causa del fracaso escolar. Joan Romeu i Bes.	121
Lectura 2. El currículo y las necesidades especiales. Wilfred Brennan.	126
	2

Tema 3. Factores escolares cotidianos	
Lectura 1. Las clasificaciones de los maestros y sus expectativas. Caña Kaplan.	144
Lectura 2. La interacción con niños con necesidades educativas especiales. David Galloway.	150

UNIDAD III. HACIA UNA ALTERNATIVA DE ATENCION A LOS NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA REGULAR

Presentación	161
1. Indagación sobre los problemas de aprendizaje	162
Lectura 1. Principios y condiciones. Dolors Renau.	
Lectura 2: Un colectivo y una propuesta de trabajo:país Valencia. Col-Lectiu de Treballadors D' Educació Especial.	167
2. Valoración sobre el estado de la problemática en la región	
Lectura 1. El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. Carlos Muñoz Izquierdo, et. al.	171
3. Propuestas de acción docente para los niños con problemas de aprendizaje dentro del aula en la comunidad	
Lectura 1. El diagnóstico educativo y la organización escolar. J. L. Brueckner y G. L. Bond	212.
BIBLIOGRAFIA	223

PRESENTACION

El curso "Problemas de aprendizaje en primaria en la región" pretende proporcionar elementos que coadyuven a la autoreflexión del docente sobre el papel de la escuela y de éste ante la inclusión de niños con dificultades en el aprendizaje en el aula regular. Se parte siempre de la experiencia docente misma, de los saberes, habilidades y actitudes del maestro en su práctica cotidiana, para llegar al análisis de situaciones a través de diferentes postulados teóricos y así arribar a la reconceptualización e innovación docente.

La Antología Básica tiene como función ofrecer los contenidos mínimos necesarios que cubran el propósito del curso; por lo cual, los textos que la componen son necesarios para el aprendizaje junto con las actividades de la guía del estudiante, además se recomienda que para la formación del docente no se recurra solamente a los escritos básicos, sino se que trate de ampliar los conocimientos con el estudio de la Antología Complementaria y de otros documentos que tengan al alcance.

La organización de las lecturas responde a los ordenamientos temáticos de cada unidad, enfatizando sus propiedades de relación interunidades y respetando el sentido de unidad al interior, que permitan cubrir propósitos relativamente autónomos. Uno de los criterios de inclusión de estas lecturas fue procurar que fuesen lo más accesibles de tal manera que su manejo no resulte denso al lector.

Al interior de la antología se encuentra la presentación de cada unidad y de cada uno de los textos incluidos, con la finalidad de contextualizar el documento y enmarcar las ideas centrales del escrito en relación al programa. Es por esto que aquí se hace énfasis en la pertinencia de la lectura de las presentaciones, lo que facilita el desarrollo del programa y busca crear la necesidad de indagar en otras fuentes que lleven al docente a la sensibilidad y creatividad para su trabajo hacia los niños con dificultades de aprendizaje de manera sistemática.

PRIMERA UNIDAD

DEFINICION Y CLASIFICACION DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

PRESENTACION

Ubicar las características personales y académicas que definen a los niños con "problemas de aprendizaje", es una labor complicada, debido a la multiplicidad de enfoques y disciplinas que las han tratado, lo que origina desacuerdos en la manera de dirigir sus intervenciones.

Tal situación ha implicado que a lo largo de mucho tiempo, las formas de definir y conceptualizar sean diversas, respondiendo en muchas de las ocasiones a la época histórica de desarrollo del área y en otras, a intereses y avances particulares de las investigaciones en el campo.

A partir de lo anterior, en esta unidad se ha tratado de retomar la diversidad de enfoques para definir y caracterizar a los niños con "problemas de aprendizaje", así como algunos de los aspectos tendenciales que matizan la labor de los distintos profesionales abocados a la atención de este problema.

Las lecturas presentadas tienen la finalidad de propiciar la reflexión, retomando la práctica docente y las experiencias que ésta aporta, para analizar e identificar a los niños con dificultades en el aprendizaje. De esta forma, los artículos de Pardo de Araujo y González de Tapia, facilitan la reflexión en torno a las características de los niños con dificultades y la influencia de la acción docente en la conducta de éstos dentro del aula escolar.

Para el primer tema encontrará un texto de Gerarld Wallace y otro de Kinsbourne y Kaplan, en los cuales se presentan dos enfoques distintos respecto a la definición de los "problemas de aprendizaje", se observará en las dos lecturas posiciones distintas donde se valoran de forma diferencial las acciones de los profesionales dedicados a la educación, particularmente, los maestros.

En el segundo tema se presentan lecturas de la Doctora Silvia Macotela y Patricia y Barry Bricklin, las cuales le permitirán caracterizar a los niños con "problemas de aprendizaje", enfocándose a los rasgos psicológicos que éstos poseen.

Por último, para el tercer tema, de nuevo encontrará lecturas de Kinsbourne y Kaplan y de Patricia y Barry Bricklin, las cuales abordan elementos orientados a relacionar las características de los niños con dificultades en el rendimiento escolar. Estas lecturas le proporcionarán una visión amplia al respecto de sus posibilidades de trabajo como docente.

Se recomienda que en todo momento trate de confrontar los argumentos de los autores con su experiencia, en relación a los niños con "problemas de aprendizaje", ya que la unidad pretende que usted pueda caracterizar a los niños con dificultades en el aprendizaje en el aula regular.

TEMA 1. Definición y clasificación de los problemas de aprendizaje

LECTURA: 1

ACERCA DEL NIÑO PROBLEMA*

Dentro de los problemas que frecuentemente enfrentan los docentes en su práctica cotidiana es el bajo rendimiento de los alumnos debido, entre otras causas, a lo que se puede denominar "problemas de aprendizaje". Desafortunadamente muchos profesores encuentran dificultades para identificar, caracterizar y manejar, dentro de su práctica docente cotidiana, a los niños que presentan tal problemática.

Tratando de entender lo anterior, la revista "Cero en Conducta" en el número 16 publicada en 1989, dedicó sus artículos a este tema, tratando de brindar a los maestros en servicio elementos para la comprensión de los "problemas de aprendizaje", los cuales requieren de la consideración de diversos aspectos que pueden influir en el niño que los posee.

Considerando lo anterior, el número de la revista retoma la idea de brindar al profesor una serie de materiales sobre el tema, los cuales fueron elaborados desde diferentes perspectivas y experiencias profesionales. Cabe señalar que en la revista no se pretende agotar el tema, sino que la intención perseguida es aportar elementos para la reflexión acerca de los niños, y en particular, sobre aquellos que tienen más problemas.

En este contexto, el material de Carmen Pardo de Araujo, desarrolla claramente la relevancia de considerar tanto a padres, maestros y compañeros en un problema que aparentemente resulta exclusivo del niño. Resalta el uso de la entrevista y las observaciones del niño para llegar a "desentrañar", en términos de la autora, lo que significa un niño problema.

Es necesario considerar como importante dentro de la lectura el concepto "síntoma" y, cómo los niños problema son la expresión de éste.

* PARDO DE ARAUJO, Carmen. "Acercas del niño problema". Cero en Conducta. Año 4, núm. 16, enero - febrero, 1989. 5 - 9.

Una maestra pide a una psicóloga que participa en un taller de psicodiagnóstico que evalúe a un pequeño de siete años que presenta problemas de conducta. Quiere saber si es hiperactivo.

Con otra psicóloga del taller llega otra maestra que trabaja en un grupo integrado. Ésta, desconcertada porque un niño tiene un aprendizaje *raro*: a veces sabe; las más de las veces, no. Quiere saber si es deficiente mental o no.

De jardines de niños particulares remiten diariamente a los despachos o consultorios de psicólogos a niños que no lograron aprendizajes de la lectoescritura entre los cinco y seis años de edad. Quieren saber si son disléxicos.

Y uno se pregunta, ¿para qué lo querrán saber? La respuesta llega pronto: el maestro quiere saber si es él el que falla o el niño. Pareciera que los maestros quieren explicarse algo que sienten como fracaso de su propia práctica profesional.

Y es en ese contexto de falla, de fracaso, en el que muchas veces se inscribe la acción del psicólogo, quien desde un saber y con un nombre técnico determina que el niño es inmaduro, hiperactivo, disléxico, etcétera, con la cual pasa a formar parte de la amplia categoría que en el discurso de los maestros se conoce como niño problema. Los maestros, una vez tranquilos, porque no están fallando, piden al psicólogo ayuda para saber cómo manejarlo. Otras veces, prefieren no trabajar con *niños problema*, pues alteran la dinámica grupal, bajan los promedios. Muchas escuelas particulares anuncian no recibir a *niños problema*.

De cualquier manera, frente a sí mismos y a los padres de familia, estos maestros reivindican su práctica profesional, demostrando y demostrándose que no son *malos* maestros. Para los padres empieza la tarea de afrontar que tienen un hijo *anormal* o *normal*, pero no tanto, ya que no es como los demás niños que lograron adaptarse sin problemas a los requerimientos de la institución escolar.

Y llegan con el psicólogo quejándose de que no hay escuela para padres, pidiendo que se les enseñe, que se les diga cómo tratar a ese niño. ¡Como si los psicólogos supiéramos eso!

Pero uno pregunta, ¿será éste el papel del psicólogo?: descargar de culpa a unos etiquetando a otros, clasificar a sujetos que desde pequeños serán vistos *diferentes* a los demás y que encarnan los fracasos o supuestos fracasos de otros.

Quizá habría que preguntarse mejor, junto con los maestros, ¿qué representan las dificultades de estos niños para ellos, la escuela y los padres de familia?

No vamos a negar que a algunos niños les es casi imposible estarse quietos, y que esto afecta tanto su rendimiento escolar como la dinámica grupal. Tampoco vamos a desconocer que existen niños que no han alcanzado la edad perceptual o la modalidad cognoscitiva que la demanda escolar supone para alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje. Pero tampoco podemos negar que la escuela es la única institución que demanda una correspondencia entre la edad cronológica y estas funciones, cuando los mismos autores que proponen el desarrollo en términos de fases no advierten que es difícil establecer correspondencia entre fases y edad cronológica, ya que lo normal, según el criterio estadístico, es que no exista un mismo modelo de desarrollo en todos los sujetos.

Es evidente que no poder leer y escribir, sumar o estarse quietos cuando todos los que rodean a un niño le piden que lo haga, es un problema para el niño, y por tanto requiere ayuda. Pero la práctica clínica demuestra que es peor problema ser visto *diferente* a los demás, sentirse el *problema* de los demás, el *culpable* de que otros sufran.

El psicoanálisis nos ha acostumbrado a entender los síntomas en un sentido positivo. Es decir, no como mera indicación de enfermedad, de falta de salud a la manera del modelo médico. Para el psicoanálisis, el síntoma es la expresión de un conflicto interno, de tal manera que el síntoma habla, expresa algo del no saber del sujeto sobre sí mismo.

El trabajo psicoanalítico implica precisamente desentrañar el sentido del síntoma. Al trabajar con niños, también hemos podido observar cómo sus características son significadas por los padres de acuerdo con sus propias características, deseos y expectativas, y podemos entender cómo existe otro tanto con los maestros. De tal manera que los tropiezos de los niños frente a las demandas del medio tienen repercusiones en ellos de acuerdo con sus propias expectativas.

Pero quizá un caso concreto illustre estos hechos. Se trata del ejemplo con el que inicié el artículo. Se pide a la psicóloga que evalué a un pequeño de siete años que asiste al primer grado de primaria y que presenta *problemas de conducta*. Es el primer año en esa escuela y es importante señalar que la directora es familiar de la madre.

La maestra refirió que el niño se mostraba muy inquieto, indisciplinado y, en ocasiones, francamente opositor; incluso llegaba a decir que no haría tal o cual cosa, a pesar de las amenazas de regaño o castigo. Los padres aceptaron el estudio, pues ellos también habían notado el *cambio*. En casa también se mostraba *difícil*, muy rebelde y francamente agresivo con la madre.

externos, matizando su relación con ellos con intentos omnipotentes de control, obviamente fuera de la realidad.

Después de cuatro o cinco sesiones de trabajo con el niño, la maestra refirió que estaba mucho más tranquilo y la madre dijo que con ella también estaba menos agresivo.

En sus juegos se mostró exhibicionista: jugaba y pintaba aviones *superveloces*. También armaba guerras con los soldados y entre animales. Se le preguntó con quién estaría él en guerra y contestó que con su mamá, porque siempre lo regañaba por todo.

En la última sesión se le dijo que su mamá y su maestra habían dicho que se estaba portando mucho mejor, lo cual indicaba que seguramente él sabía lo que estaba bien y lo que estaba mal; tanto en lo que hacía como lo que le pedían en casa o en la escuela. Empezó a poner algunos ejemplos en los que pensaba tener la razón y comentó que le molestaba que lo regañaran y le gritaran. Dijo ser cierto que se estaba portando mejor y que había *menos guerra* con su mamá. Se le preguntó si quería que le ayudara a decirle a sus padres que él podía entender sin regaños ni gritos. Dijo que sí.

A la maestra se le informó que el niño no presentaba indicios de problemas neurológicos (el resultado de Bender era adecuado); al parecer, el problema no era con ella. El niño mostraba la suficiente capacidad para dialogar con ella, por lo que la maestra misma podía preguntarle en adelante qué le pasaba. El problema, en buena medida, era que al niño le estaba costando un poco de trabajo adaptarse a la nueva escuela. La maestra decidió tenerle paciencia y acercarse más a él.

A los padres se les dijo lo mismo y se llevó la petición del niño. Dijeron que, efectivamente, se habían dado cuenta de que "por las buenas funcionaba mejor". Sin embargo, se exploró más lo que la madre sentía frente al mal comportamiento de su hijo precisamente en esa escuela. Así, ella misma se dio cuenta de su temor a ser criticada como madre de familia, percibiendo su propia ansiedad frente a algunas conductas del niño, las que antes no le preocupaban. Pudo ver que quizás ella misma *inició la guerra*.

Como vemos, en este drama, que al final no resultó tanto, estaban implicados todos los actores, por más que pareciera que era el niño quien lo protagonizaba.

El niño presentaba una constelación psíquica que le impedía reaccionar adecuadamente frente a la realidad, transfiriendo a la maestra el vínculo con una madre que se mostraba ansiosa y exigente.

La maestra, preocupada también por su desempeño, reaccionaba exactamente igual que la madre, buscando medidas educativas que reproduzcan, más que disminuir, la problemática del niño.

El padre intentaba cumplir con su función en esta relación madre - hijo, pero dudaba, pues la información sobre el niño la tenía desde el discurso de la madre. A él si lo obedecía, pero no estaban juntos mucho tiempo, por lo que el niño internamente quedaba fusionado con la madre, en tanto pareja parental preedípica.

La pudo ver que el problema no estaba en que el niño estuviera o no en esa escuela con un familiar, sino en la forma en que ella vivía su propia imagen, a través de un hijo que más parecía una extensión de ella misma que una persona separada e independiente.

Creo que este caso, además de ilustrar el nivel de participación de cada uno de los actores en la problemática, permite observar la determinación que en el mundo intrapsíquico del niño tienen las relaciones interpersonales.

Descartar mediante un Bender o un electroencefalograma la sospecha de problemas neurológicos, recomendando la psicoterapia, sin trabajar con los demás actores, no hubiera explicado la *mala conducta*. Más aún, poner el acento en la problemática emocional únicamente hubiera descartado la etiqueta de *hiperactivo*. Pero se habría puesto otro *problema emocional*, lo cual tampoco resuelve nada, sobre todo si los padres (como sabemos que sucede cuando no han sido involucrados) deciden postergar la recomendación e insistir en acciones educativas para ver si el niño soluciona el problema.

Por ello, aventurando una extrapolación de la teoría psicoanalítica a otros campos, quizá debamos preguntarnos ante un niño que *da problemas*, ¿cuál es el significado de esa conducta?, ¿cómo hacer una lectura del síntoma?, ¿qué hay tras de él?

La conducta de los llamados *niños problema* es un síntoma, y como tal tiene relación con lo que ocurre en su grupo familiar y social; por eso, los terapeutas familiares intentan buscar en la estructura y funcionamiento de la familia, para comprender el síntoma. Los estudios de grupos e instituciones también conciben algunos de estos hechos como indicadores de no saber de éstos sobre sí mismos, ubicándolos como emergentes o analizadores.

Por esto considero que el hecho concreto de niños que dan problemas porque no se ajustan a los requerimientos escolares requiere explicaciones que no quedan agotadas mediante clasificaciones de síntomas y etiquetas; antes bien, plantea un problema complejo que abre infinidad de preguntas. Citaremos sólo algunas de éstas:

- ¿Qué hace que los maestros, ante las dificultades de aprendizaje y conducta de los niños, se cuestionen acerca de su trabajo en términos de fracaso?
- ¿En dónde se genera la valoración de la función del maestro como *buen o mal maestro*?
- ¿Cómo y desde dónde se ha construido la noción de *niño problema*? ¿en la escuela?, ¿en la familia?, ¿en los círculos psi (de psiquiatras y psicólogos)?
- ¿Por qué en estas cosas se parecían en ámbitos laborales los diferentes aspectos de la problemática, de tal forma que se rompen las relaciones entre los diversos lugares que podían dar cuenta del hecho? (o es neurológico o es emocional o es pedagógico).

Como vemos, abordar estos casos es difícil. Considero que un solo niño que da *problemas* es un reto para varias disciplinas de distinto objeto teórico y difícil articulación. Pero creo que más vale asumir el reto que continuar poniendo etiquetas.

LECTURA: 2

EL NIÑO QUE MÁS TE NECESITA*

Los maestros, en su trabajo cotidiano enfrentan una gran diversidad de niños con comportamientos a veces adecuados; pero a veces muy difíciles de manejar.

Son precisamente estos niños quienes para el maestro significan dificultades, los que son objeto del comentario de Graciela González de Tapia, quien a lo largo del texto, incluido en la revista "Cero en Conducta" número 16, le hará reflexionar sobre su papel como maestro para poderlos ayudar.

A través de la lectura, tome en cuenta los comentarios que hace la autora con respecto a las características de los niños y su comportamiento, ya que esto le permitirá reconocer en algunos de sus alumnos, a lo largo de su trabajo docente, estas características; para reflexionar y reconsiderar sus comportamientos y actitudes frente a ellos.

En una escuela como la nuestra**, donde lo esencial es procurar satisfacer las necesidades de los niños y fundamentar el trabajo escolar en sus propios intereses, no deberían de existir niños problema; sin embargo existen.

Ahí: uno reparte patadas, otro rompe el dibujo del compañero o escupe en su refresco.

El niño que para nosotros se perfila como problema no es el que saca bajas calificaciones, porque no calificamos; ni el que no hace tarea, porque no dejamos tareas; ni el que reprueba el examen, porque no hacemos exámenes. Para nosotros, el niño problema es aquel que empuja, pellizca, muerde, pega, arrebat, esconda, roba, insulta... y al final termina llorando, y peor si acaso ni siquiera puede llorar.

¡Y cómo se comporta en el salón! Nada lo atrae, nada constructivo le interesa, se dispersa a la menor provocación, no sigue el ritmo de la clase, la participación es prácticamente nula, la relación con los otros es obviamente conflictiva.

* GONZALEZ DE TAPIA, Graciela. "El niño que más te necesita". Cero en Conducta. Año 4, núm. 16, enero - febrero, 1989. 10 - 13

** La escuela "Manuel Bartolomé Cossío", que labora en el marco de la escuela Freinet.

En algunos casos es difícil aceptar que algunos niños manejan tan altos niveles de agresión. Son niños éstos que sufren mucho más de lo que hacen sufrir a los otros, y nosotros sufrimos con ellos al parejo.

Aunque estos niños no representan ni dos por ciento del alumno de nuestra escuela, no se preocupan enormemente.

Repetimos sin cesar —sea a lo hora del patio, o en el aula, en el transcurso del consejo técnico, durante el cafecito de la mañana—, de mí para los compañeros maestros, o entre ellos mismos, uno de los tantos lemas que con el tiempo hemos acuñado: "El niño que te cuesta más trabajo es el que más te necesita".

Y es que, aunque nos interesa mucho el desenvolvimiento académico de los alumnos, más nos interesa su seguridad emocional.

Tal vez exagero al pensar que algunos niños pueden ser agresivos, porque en general nuestros chiquitos se llevan bien, hacen un recreo tranquilo, se apoyan unos a otros, se echan porras, y al correr de los muchos años siguen siendo amigos.

Hace apenas una semana me contaba una señora de nuestra escuela que un chiquillo, o pariente o hijo de amigos, no lo sé, no quería asistir más a la escuela, una de esas multitudinarias, de puros niños, porque, siendo menudito, un grandulón lo metía a la fuerza en un bote de basura y lo arrastraba por todo el patio durante el recreo, sin que él pudiera defenderse, y sin que los maestros se enteraran o hicieran algo drástico para detener la agresión, por lo que el chiquito, para defenderse, trataba de hacerse el perdedizo, de disimular su presencia, de esconderse.

—Yo le dije a la madre— me cuenta— que en nuestra escuela eso no podría suceder, porque ya el menudito habría criticado al grandulón, y frente a la asamblea éste habría tenido que explicar sus motivos. Y el pequeño jamás hubiera tratado de pasar desapercibido, sino que, por el contrario, haría valer sus derechos públicamente.

La verdad es que así solucionan sus conflictos los niños que *no son problema*, que tienen los tropiezos naturales de la diaria convivencia.

Pueden criticar y pueden ser criticados. Tanto el criticado como el criticador tienen derecho a hacer uso de la palabra y exponer sus puntos de vista frente a los demás. La asamblea observa, escucha y decide. Por votación acepta o no la crítica. Un niño que es criticado tres viernes seguidos (las asambleas son los viernes) empieza necesariamente a modificar su conducta y a responsabilizarse de sí mismo.

No, éstos no son los niño problema. Los niño problema, para nosotros, son los que dan problema porque *tienen* muchos problemas. Y si queremos solucionarlos, lo primero es conocerlos.

Punto número uno, citar a los padres. Las entrevistas con los padres son de muy diferentes tonos. Nos interesa saber cómo es el niño en la casa, qué sucede con los hermanos, con la comida, con su propia habitación. Es una plática larga en la que lo más importante es lo que no se dice expresamente, sino lo que sale sin querer.

No se trata de *acusar* al niño con sus padres para que lo *castiguen*, sino, al contrario, de tomar la defensa del chico y proponer nuevas formas en la relación familiar. Por lo general los conflictos surgen de la repetición de arquetipos educativos que irreflexivamente se heredan por generaciones y que son evidentemente caducos.

En otros casos no. Los niños son seriamente dañados con abandonos, humillaciones, golpes, ¡qué sé yo! Cuántas veces se recomienda una terapia familiar con un especialista, y qué difícil es que los padres que más la necesitan accedan a ella. Pero no cejamos. Tratamos de hacernos comprender por los padres, y normalmente lo logramos.

Los niños se tranquilizan notablemente cuando las condiciones que los enfadan o exacerban se aminoran o desaparecen. Para que esto suceda algo ha de cambiar también con los padres: una jerarquización diferente de valores, una toma de conciencia, una reafirmación de ideas nuevas pero tibias.

Cuando la mamá de un pequeño de primer año me preguntaba: — Dime, ¿cuándo va a cambiar este hijo mío? — Si nos ponemos de acuerdo, puede ser que en quinto año sea un chico espléndido. — ¿Hasta quinto? — Si acaso...

Y pasaron cuatro años, y aquel chiquito que hacía volar los lápices y plumones en el salón durante la clase, que rayaba la chamarra del compañero de adelante, que le encantaba repartir pisotones y moquetes, que hacía berrinches sensacionales, que deambulaba por el salón todo el tiempo, que mordía las manos de la maestra cuando lo detenía, que a la menor provocación soltaba un rosario de palabrotas, de repente comenzó a comunicarse con la madre, y fue más o menos escuchado, y se atrevió a hacerle una serie de reproches y no fue abofeteado como antaño, etcétera, etcétera, y poco a poco se calmó, y empezó a ser productivo, y en quinto año (qué rápido se pasa el tiempo) era un chico encantador.

Es difícil aceptar, si se piensa cómo es una relación entre adultos, que los niños, aquellos que tanto se lastimaron, se insultaron, se golpearon, sean en un par de años (o en un par de semanas) tan buenos amigos.

Cuando hay cambios de conducta y la agresión cesa, la aceptación de los compañeros no se hace esperar.

¿Conocen la famosa frase de "mi hijo no quiere venir a la escuela porque nadie lo estima", "porque no tiene amigos", "porque lo molestan mucho", etcétera?

Qué difícil es hacer entender a los padres que el rechazo no es una causa, sino un efecto. Al cambio de conducta se elimina ese rechazo; entre niños esto se da con facilidad.

Durante el tiempo de transformación del comportamiento, hay que enfrentar la situación en la escuela. ("El niño que te cuesta más trabajo es el que más te necesita").

El manejo de estos chicos se vuelve un estira y afloja. Por un lado, se les escucha, siempre se les escucha; es muy importante para un niño hablar, explicar, decir lo que le aqueja. Por otro lado, hay que reprimir continuamente, en el momento preciso, la conducta antisocial.

Cuando surge el conflicto, basta a veces con escuchar a los involucrados. Cada uno cuenta su versión, sin que los otros lo interrumpen, los ánimos se calman y es suficiente.

Si un niño con muchos problemas aprende a hablarlos, está en mejor camino que aquel que no puede expresarse, que no suelta prenda, que todo se lo traga.

Es difícil y se necesita una paciencia infinita, profundizar en los problemas de los niños, concientizar a los padres, y esperar, en este estira y afloja, los buenos resultados.

Recuerdo a una maestra que decía a un alumno muy inteligente y terriblemente agresivo, que boicoteaba la clase de lo lindo: "Hijito, a ver, dime, por qué si eres tan lindo me tratas de engañar". Y con esa política terminó por tranquilizarlo.

En algunos contados casos, cuando no hemos encontrado apoyo en los padres, nada se ha logrado. No bastan las críticas leídas en la asamblea, ni las reflexiones del grupo, ni la buena disposición de los maestros.

Pero, en general, preocuparse seriamente por el bienestar emocional de los niños, permitirles expresarse, alentarlos continuamente, estimularlos positivamente en el momento preciso, comunicarse con los padres y convencerlos de las necesidades y carencias que tienen sus hijos, alivia las tensiones y resuelve positivamente los problemas de los niños.

LECTURA: 3

DIMENSIONES DE LAS INCAPACIDADES PARA EL APRENDIZAJE*

Gerald Wallace es autor del libro "Learning disabilities: concepts and characteristics" (*Incapacidades para el aprendizaje: conceptos y características*), de donde se ha extraído el texto que aquí se presenta. En términos generales, intenta proveer a los lectores de información básica y fundamental que les permita entender y trabajar con niños con problemas de aprendizaje.

El autor ha organizado los capítulos del libro atendiendo a tres líneas generales: qué implica el concepto de problemas de aprendizaje, cómo reconocer los déficits de aprendizaje en el niño y cómo explorar soluciones efectivas para sus dificultades.

La primera sección se intitula "Una base conceptual para las incapacidades para el aprendizaje", constituyéndose de los capítulos 1 al 4. En esta sección se intenta dar al lector ideas principales sobre el concepto de problemas de aprendizaje y de cómo ha sido construido, es así como aporta elementos de distintas filosofías, teorías y aproximaciones prácticas; diversidad que ha estimulado avances importantes en áreas educativas críticas como lo son la evaluación y la intervención. Así mismo se han tratado de explorar las direcciones históricas y principales influencias sobre el campo, lo cual ha significado un esfuerzo profesional para sintetizar las prácticas más recientes. Del mismo modo se han puntualizado algunos de los aspectos más cuestionables del concepto de incapacidades para el aprendizaje.

La segunda sección "Características de las incapacidades para el aprendizaje", incluye los capítulos 5 al 11. Por último, la tercera sección "Sistemas de apoyo para las incapacidades para el aprendizaje", incluye los capítulos 12 al 15.

De acuerdo a lo anterior, el capítulo 1, que aquí se incluye, presenta un panorama amplio de los "problemas de aprendizaje". En éste, el autor continuamente resalta el papel que como maestro se puede desempeñar ante los niños con dificultades en el aprendizaje, así como el de otros profesionales. Es por esto que se recomienda que adicionalmente, el docente considere y reflexione sobre su propio conocimiento respecto al tema, para así contrastarlo con lo tratado por el autor. También se recomienda que ponga especial atención en el concepto de discrepancia, ya que éste facilitará la clarificación de su noción de "problemas de aprendizaje" y la forma como los concibe, además es necesario resaltar y considerar el papel que juega cada uno de los profesionales mencionados en el

* WALLACE, G. *Learning disabilities: concepts and characteristics*. Bell&Hawell. U S A. 1975.
Traducción: Leticia Rodríguez Segura. pp 5 - 19

texto, para así poder identificar el campo de acción docente con respecto a los niños con dificultades en el aprendizaje.

Por último, cabe destacar que el libro mencionado tiene una gran virtud: su orientación psico - educativa, lo que permite dar un tratamiento de acuerdo al modelo educativo que lleve a la atención de estos niños, y no tan sólo con el modelo médico que se orienta exclusivamente a las características físicas del problema.

DIMENSIONES DE LAS INCAPACIDADES PARA EL APRENDIZAJE¹

Jason, de trece años de edad, recibió instrucción especial de un maestro durante cuatro años. Durante el primer año, el maestro maneja las incapacidades para el aprendizaje y describió a Jason como empobrecido académicamente y sumamente inquieto. Jugaba con tierra, se subía a los árboles, jugaba basquetbol y brincaba con una pértiga las cercas. En el aula no se ocupaba de las actividades durante mucho tiempo. Se le hicieron pruebas y registraba Inteligencia superior, sin embargo mostraba problemas en habilidades matemáticas y de lectura. Su vocabulario de lectura se limitaba aproximadamente a 10 palabras.

Jason estuvo fuera de su casa durante el 1er. año de clases especiales. El maestro reportó que nadie podía sobrevivir y mantener el ritmo de Jason más allá de la mitad del día. Durante este año, las mañanas fueron empleadas en intentar enseñar a Jason a leer a través de una aproximación multisensorial y en la revisión de habilidades matemáticas. Al final de su primer año en la clase de incapacidades para el aprendizaje, Jason aprendió a discriminar sonidos individuales e identificar muchos sonidos en correspondencia con su símbolo. También pudo sumar y restar combinaciones de números arriba de 10. La habilidad artística superior de Jason y su habilidad para jugar damas chinas vino a reforzar la terminación de varias lecciones.

Durante su segundo año en la clase de incapacidades para el aprendizaje, Jason continuó incrementando su habilidad en el reconocimiento de palabras. Sintetizaba letras en cubos y formando palabras. Su cantidad de vocabulario incrementó extendiéndose hasta que fue capaz de leer en libros de 1er. grado. Jason también se interesó en matemáticas. Durante el inicio de su segundo año de ayuda especial, el pediatra de Jason prescribió medicamentos que ayudaron a incrementar su concentración y disminuir su hiperactividad. Durante el final del 2o. año del programa, fue atendido en una clase de incapacidades para el aprendizaje durante todo el día.

Cerca de la mitad de su 3er. año, Jason recibió instrucción matemática en una clase regular. Aprendió exitosamente en una clase normal durante los dos siguientes años de su educación escolar. Jason continuó satisfactoriamente sus progresos en lectura. Podía codificar palabras y comprender historias de 2o. grado.

El 4o. año de Jason en la clase de incapacidades para el aprendizaje fue el último debido a que sus padres se mudaron de estado. Durante este tiempo, Jason progresó y destinaba sus tardes a estudiar en una clase regular. Sus habilidades matemáticas estuvieron cerca de su nivel, y sus logros en lectura se aproximaron al 3er. grado. Jason comenzó a mostrar confianza en sus habilidades justo antes de cambiarse. Sin embargo, continuó requiriendo apoyo en lectura, expresión escrita y diversas habilidades de estudio. Jason estuvo lejos de completar el programa de remedio para las incapacidades de aprendizaje. Su maestro recomendó continuar con los servicios especiales en la escuela secundaria.

La situación de los niños con Problemas de Aprendizaje es ejemplificado por el caso de Jason. Antes de la década de los 60's, había pocas escuelas públicas que tuvieran disponibles servicios para atender las incapacidades para el aprendizaje. Sin

¹ Wallace, G. Learning disabilities: concepts and characteristics. Dc. Bell & Howell, U.S.A., 1975, Cap. 1. Traducción: Lic. Leticia Rodríguez Segura.

embargo en poco tiempo, el campo de la educación ha sido testigo del interés por estos niños. Las clases para niños con Problemas de Aprendizaje abundan en los diferentes distritos escolares a lo largo del país. Colegas maestros y universitarios han reflejado el interés en el campo de los Problemas de Aprendizaje a través de implantación de programas para entrenar maestros en esta área.

Los niños que no logran un nivel medible de sus capacidades tienen, claro, la atención desde hace muchos años de los educadores. Gleason y Haring (1974) puntualizaron que la raíz del interés científico y filosófico en las incapacidades para el aprendizaje, son probablemente tan viejos como las mismas disciplinas. Sin embargo la extensión del interés en los problemas para el aprendizaje es único y sin paralelo en la historia de los servicios educativos para niños con limitaciones.

Este capítulo ha sido diseñado para que sirva como una visión del campo de los Problemas de Aprendizaje, muchas de las dimensiones discutidas serán desarrolladas en los capítulos subsecuentes. Los parámetros descritos en este capítulo sirven como una introducción a esta área de la educación especial.

DIMENSIONES ESPECIFICAS

¿Qué es una incapacidad para el aprendizaje?

El término incapacidades para el aprendizaje se refiere específicamente a un grupo de niños con limitaciones. Como en todo campo relativamente nuevo, no hay clara unanimidad con respecto al significado de este término (McCarthy & McCarthy, 1969). Entre las definiciones más usadas, encontramos la proporcionada por el Comité Asesor Nacional de Niños Limitados (1968) que tiene consistencia y claridad para describir a muchos de los niños con Problemas de aprendizaje que encontramos en las escuelas a lo largo de nuestro país.

Los niños con incapacidades para el aprendizaje exhiben un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en el entendimiento o uso de lenguajes hablados o escritos. Estos pueden manifestarse en desórdenes de escucha, pensamiento, habla, lectura, escritura, deletreo o aritmética. Ellos incluyen condiciones las cuales han sido referidas como limitaciones perceptuales, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia, etc. Ellos no incluyen problemas de aprendizaje que sean debido principalmente a limitaciones visuales, auditivas o motoras, hasta retardo mental, disturbios emocionales o desventajas medioambientales.

Esta definición será discutida en el Capítulo 2, junto con otras aproximaciones definitorias de las incapacidades para el aprendizaje.

¿Cómo se distinguen los niños con incapacidades para el aprendizaje de otros niños?

Sin una limitación visible de comparación, tal como problemas ortopédicos y déficits sensoriales, los niños con incapacidades para el aprendizaje son frecuentemente referidos como un niños con "limitaciones invisibles". Wagner (1971) sugiere que las incapacidades para el aprendizaje son "formas muy sutiles y pueden ser fácilmente confundidos con algún otro problema" (p. 16). El niño con incapacidad para el aprendizaje usualmente parece normal en cualquier aspecto, excepto por el hecho de que sus dificultades para aprender limitan su progreso en la escuela. En la descripción de este problema, Anderson (1970) refiere a las incapacidades para el aprendizaje como una "limitación oculta"

Esta no aparece en la apariencia física de la persona joven. El niño puede tener un cuerpo robusto, buenos ojos, oídos que escuchan y una inteligencia normal. Sin embargo tiene un incapacidad de función, la cual es tan real como un pierna lisiada (p.1).

La edad cronológica, grado escolar, incapacidades académicas específicas, diferentes modos de aprender y bajo logro en alguna de las dimensiones más importantes del aprendizaje son consideradas en el diagnóstico de una incapacidad para el aprendizaje.

EDAD CRONOLÓGICA Y GRADO ESCOLAR. El niño con incapacidad para el aprendizaje se puede encontrar en todas las edades y grados escolares. Un gran número de estos jóvenes son identificados durante los últimos grados de primaria y en el inicio de los grados intermedios, cuando la ejecución es independiente de las actividades escolares básicas. Los niños quienes tienen dificultades académicas en estos grados escolares son frecuentemente identificados y subsecuentemente diagnosticados. Además, el énfasis educativo corriente sobre el reconocimiento temprano de los niños con incapacidades para el aprendizaje ha incrementado el número de niños identificados desde el kinder-garden hasta el nivel primario. Algunas de las dificultades asociadas con el reconocimiento temprano de incapacidades para el aprendizaje son discutidas en el capítulo 14.

Las medidas educativas para los niños con incapacidades para el aprendizaje en la escuela secundaria y preparatoria no son parecidas con aquellas tomadas con los niños de los grados elementales. Hay sin embargo, muchas adolescentes quienes tienen incapacidades para el aprendizaje y han sido diagnosticados recientemente, y otros continúan requiriendo ayuda similar al prestado al inicio de la escuela elemental (Anderson, 1970).

Los servicios para las incapacidades del aprendizaje recientemente se han iniciado en los niveles post-secundarios. A la gente en edad colegial con incapacidades para el aprendizaje se les provee con programas personalizados de instrucción en la escuelas, como sucede en el Colegio de Ozark en Clarksville, Arkansas y el Colegio

Curry en Milton, Massachussetts. Estos colegios entre otros, han reconocido las diferencias significativas entre los estilos de aprendizaje que se encuentran en los incapacitados para aprender, al final del nivel post-preparatoria.

Los individuos con incapacidades para el aprendizaje son encontrados en las diferentes edades cronológicas y en los diferentes niveles educativos, desde el kinder garden hasta el colegio. La preponderancia de estos niños en el nivel primario es debido principalmente al interés y énfasis en la identificación y remedio puesto en el nivel. El éxito en el remedio de muchos de los niños con incapacidades para el aprendizaje corresponden a reducir el número actual de los casos en los niveles elevados, orientándose a disminuir el número de niños con incapacidades para el aprendizaje que podrán ser encontrados en los niveles altos en el futuro. En las escuelas incrementa el énfasis en la identificación temprana y en el remedio. El capítulo 2 matiza, la variedad de provisiones que se pueden tomar con los niños con problemas de aprendizaje.

TIPO DE INCAPACIDADES PARA EL APRENDIZAJE. Las bases de la homogeneidad de los niños con Problemas de Aprendizaje esta en su dificultad en el proceso de aprendizaje. El problema primario más común a todos es su incapacidad para aprender. La diferencia entre unos y otros se inicia únicamente cuando comenzamos a categorizar los tipos específicos de incapacidades para el aprendizaje.

Las características de los niños con problemas de aprendizaje varían ampliamente. Muchos de estos niños encuentran dificultades en una área específica (p.e. aritmética), mientras que otros experimentan problemas con un gran número de áreas académicas. La parte 2 de este libro, bosqueja muchas de las características de las incapacidades para el aprendizaje en relación a las distintas áreas de la escuela. Sin embargo, dentro de cada una de estas áreas, muchos niños con incapacidades de aprendizaje son marcadamente diferentes. Los niños con problemas de lenguaje escrito, por ejemplo, varían desde un niño quien es capaz de escribir propiamente hasta el niño ya grande de edad quien tiene dificultades en expresar sus pensamientos por escrito.

La complejidad de la incapacidad para el aprendizaje frecuentemente dependerá de la edad cronológica del niño. Los niños pequeños muestran dificultades las cuales son fácilmente reconocidas. Conforme el niño madura, las dificultades pasan a otras áreas académicas y se vuelven más complejas.

Los niños con problemas de aprendizaje frecuentemente tienen problemas los cuales se permean en un gran número de áreas. La ejecución de muchas tareas escolares serán afectadas, por ejemplo, dependiendo de las dificultades auditivas. Adicionalmente, los problemas de los niños pueden verse relacionadas con aprendizajes fónicos, éstos jóvenes tendrán dificultades, completar oraciones o expresarse de si mismos verbalmente. La interferencia de las dificultades auditivas

puede extenderse a un gran número de áreas académicas. Las deficiencias en memoria y algunas dificultades frecuentemente afectan un número importante de tareas escolares.

Las incapacidades para el aprendizaje no son similares en todos los niños. Sin embargo cada joven puede exhibir dificultades únicas. Wallace y Kouffman (1973) han notado que:

todos estos niños no les estorban las diferencias. Además para trabajar a través de las distintas tareas académicas. Los problemas académicos son complicados por que varían en grado de dificultad, por la edad del niño y la actitud de éstos hacia sus incapacidades (p. 8)

FORMA DE APRENDIZAJE. La aproximación para aprender de los niños con problemas de aprendizaje puede ser marcadamente diferente entre uno y otro niño independientemente de la dificultad que presente. Muchos niños con problemas de aprendizaje requirieron nuevas formas para aprender conceptos o habilidades particulares sin las cuales ellos serán incapaces de avanzar de acuerdo a las formas convencionales. La modalidad preferida para aprender frecuentemente es mencionada y contemplada por los niños con problemas de aprendizaje. Traver (1973) puntualizó que si se asume que un individuo es determinado como un aprendiz visual, auditivo o quinesésico-táctil, entonces los métodos de enseñanza recomendados serán visuales, auditivos o quinesésico-táctiles. Sin embargo, la evidencia reciente parece refutar el hecho de que el incremento en la ejecución será resultado de la modalidad de entrenamiento preferida por el aprendiz (Ringler & Smith, 1973; Waugh, 1973). Este tópico en particular es discutido en el capítulo 5.

Como una aproximación integradora para el aprendizaje se enfatizan las estimulaciones quinesésicas y táctiles a lo largo de las presentaciones visuales y auditivas lo cual es frecuentemente sugerido para trabajar con algunos de los niños con Problemas de Aprendizaje. La aproximación VAKT (visual-auditiva- quinesésica-táctil)² frecuentemente se utiliza para entrenar la lectura de letras y palabras, y ocasionalmente posiblemente para entrenar números.

La estimulación sensorial es una de las formas que pueden ser usadas para aquellos niños que solamente tienen un estilo único de aprendizaje. Un estudio conducido, donde el niño no es distraído por un estímulo extraño y es capaz de concentrarse en la tarea puede proporcionar otro ejemplo. Las clases pequeñas, con equipo especializado, materiales poco usuales de enseñanza, días cortos de escuela así como otros ajustes pueden dar buenos resultados para dar respuesta a las formas específicas de estilos de aprendizaje de estos niños.

² La aproximación VAKT es referida en inglés por el autor como visual-auditory-kinesthetic-tactile palabras con las cuales se conforman las siglas de la aproximación.

Todos estos ajustes a la enseñanza ayudan a que los niños puedan aprender mejor. Muchos de los niños con problemas de aprendizaje aprenden de forma diferente. Consecuentemente las aproximaciones alternativas para la instrucción son parte frecuentemente necesaria de cualquier programa de remedio. La parte Dos de este libro bosqueja muchos de los programas instruccionales alternativos para los niños con problemas de aprendizaje.

BAJA EJECUCION. Uno de los criterios principales para la clasificación de los niños con problemas de aprendizaje es su baja ejecución. La baja ejecución de los niños con problemas de aprendizaje pueden ser consideradoa en términos de la capacidad o habilidad para aprender, en contraste a la baja ejecución debido al retardo mental o déficits sensoriales (Bryant, 1972).

La baja ejecución frecuentemente es definida en términos de uno o dos años detrás del nivel normal de inteligencia del niño. Sin embargo, la *discrepancia* puede ser también usada para definir la baja ejecución. Con este método, este es necesario para determinar el nivel de ejecución presente en el niño o su potencial para el aprendizaje. Una cierta cantidad de discrepancia entre los dos puntajes se juzgan y pudiendo ser significativos.

El método de discrepancia para la determinación de la baja ejecución ha sido usado en unos cuantos casos y con limitado éxito. La determinación del potencial del niño para aprender ha sido asociado con los problemas de aprendizaje implicados en la medición de la capacidad intelectual, incluyendo la selección de la prueba, claridad en los grupos minoritarios y la exactitud del concepto de C.I. La cantidad de discrepancia entre el nivel de ejecución actual y potencial es otro factor que puede ser considerado. Johnson y Myklebust (1967) mencionan que se debe tener cautela con esta aproximación ya que tiene algunos problemas. Un niño en segundo grado con un año de discrepancia en la ejecución, tiene mucho más dificultades que un el niño en el 9o. grado con un año de discrepancia. El uso del puntaje de discrepancia para determinar la baja ejecución es disculido más ampliamente en los capítulos 2 y 4.

Los intentos para determinar las bases para la baja ejecución no han sido muy útiles. Sin embargo los aspectos motivacionales, la enseñanza inapropiada y la incapacidad específica para aprender ciertas habilidades parecen estar relacionadas con la baja ejecución de los estudiantes.

la intervención temprana y apropiada puede proporcionar al niño habilidades para superar su baja ejecución y, eventualmente tener éxito académico. En consecuencia, el campo entero de los problemas de aprendizaje es incomprendible si se orienta únicamente hacia el remedio educativo de la baja ejecución. Todas las pruebas de diagnóstico disponibles así como los diversos programas de remedio, son

elementos dirigidos a la meta más alta y orientados para remediar la baja ejecución en el aprendizaje de los niños con este tipo de problemas.

¿CUAL ES LA PREVALENCIA DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE?

La tarea de determinar la prevalencia de ciertos grupos de personas dentro de una población dada es usualmente manejada por algunas agencias federales o estatales del gobierno. El concepto de prevalencia es estudiado por un gran número de razones. Para los propósitos de nuestra discusión, notemos que algunos conceptos usualmente nos proporcionan guías para planear y establecer programas educativos en los niveles locales, estatales y nacionales. La prevalencia nacional y estatal la proporcionan las oficinas escolares locales con alguna idea del número actual de niños con problemas de aprendizaje, dentro de su distrito escolar individual. Por otro lado, muchos de los números nacionales de prevalencia no pueden ser fácilmente aplicados a los distritos escolares locales debido a las tremendas diferencias entre pueblos y ciudades a lo largo del país. Debe tenerse extrema precaución con respecto a la aplicación de los números nacionales a las jurisdicciones. Los distritos deben considerar y tener presente que sólo corresponden a 5% de la anotado a nivel nacional, lo cual puede ser totalmente inapropiado cuando se trata de aplicar localmente.

La determinación de prevalencia de cualquier tipo de niño, usualmente está rodeado de dificultades dentro del criterio, así como de las técnicas e instrumentos usados para identificar al grupo en particular (Kass & Myklebust, 1969; Bruininks, Glaman & Clark, 1971). Estimar la prevalencia de los niños con problemas de aprendizaje no ha sido una excepción. El crecimiento en el número de programas y las muchas y muy variadas definiciones de "problemas de aprendizaje" ciertamente ha contribuido a la confusión en la estimación real de los datos de prevalencia.

Un número importante de escritores han sugerido que el esfuerzo por precisar una definición de niños con problemas de aprendizaje es la razón principal para trabajar por establecer porcentajes de prevalencia en esta área (McCarthy & McCarthy, 1969; Payne et al., 1974). Otros estudios han puntualizado que muy pocas estimaciones de prevalencia de niños con problemas de aprendizaje han sido apoyadas por hallazgos provenientes de estudios empíricos (Bruininks, Glaman, & Clark, 1971).

La variedad en los porcentajes de prevalencia es ilustrada en las estimaciones enlistadas en la Tabla 1-1. La comparación entre estas estimaciones ciertamente no se sugiere en este espacio, tal vez cada estimación esta basada en alguna definición diferente de problemas de aprendizaje o en un grupo diferente niños. La estimación de la prevalencia establecida por Meier (1971) está basada en una investigación donde se estudio a más de 3.000 niños de 2o. grado en 110 clases regulares seleccionadas aleatoriamente de 8 estados de la Montañas Rocallosas. En

contraste, los numeros de Kass y Myklebust (1969) están basadas en el consenso de un grupo de 15 participantes invitados a un estudio especial en un instituto.

TABLA 1-1

Prevalencia de los Problemas de aprendizaje

ESTUDIO	PORCENTAJE ESTIMADO
Comite Asesor Nacional en niños con limitaciones (1968)	1.0-3.0%
Comite Asesor Nacional en Desórdenes Relacionados con la Dislexia y la Lectura (1969)	15.0%
Kass y Myklebust (1969)	3.0-5.0%
Meier (1971)	15.0%

El número actual de niños con Problemas de Aprendizaje probablemente continuará permaneciendo incierto y tal vez confuso hasta que los procedimientos de identificación sean clarificados y sea conducida investigación más objetiva. Entre tanto, los profesionales en este campo continuaremos trabajando en la futura clarificación de los problemas de aprendizaje específicos.

NATURALEZA MULTIDISCIPLINARIA DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

La naturaleza variada y compleja de los problemas de aprendizaje ha llamado la atención de individuos de diferentes formaciones. La naturaleza multidisciplinaria de este campo se encuentra reflejada en los distintos contextos -escuelas, hospitales, clinicas de salud mental, centros de diagnóstico y clinicas privados- en los cuales los niños con problemas de aprendizaje son atendidos. Además, los profesionales de la educación, habla y lenguaje, psicología y medicina han contribuido a la identificación, diagnóstico y remedio de los problemas específicos de aprendizaje. En la siguiente sección, será discutido el papel y contribución de los especialistas de cada disciplina.

EDUCACION

El campo de la educación es el primeramente implicado en la enseñanza de las personas. Los maestros, consecuentemente, surgen como los profesionales más importantes que trabajan con niños con problemas de aprendizaje. La educación

ayuda a los niños con problemas de aprendizaje a través de una gran variedad de especialistas que trabajan dentro de ella.

Maestros de salón de clase regular. El papel de los maestros de clase regular ha sido descrito como una de los más importantes y cruciales en el remedio de los problemas específicos de aprendizaje (Tompkins, 1971). El énfasis vigente sobre "la permanencia" de los niños dentro de clases regulares ciertamente ha contribuido a esta importancia. Los maestros de clase regular, han comenzado a requerir ayuda para identificar y evaluar a los niños quienes pueden estar potencialmente incapacitados para el aprendizaje. Las habilidades requeridas por los maestros de clase regular para identificar, evaluar y remediar adecuadamente algunos problemas de aprendizaje se están comenzando a enseñar en juntas y seminarios dentro del servicio. En muy pocos casos, los programas de entrenamiento de preservicio³ son ofrecidos a los directores de educación elemental. El papel del maestro de clase regular ha implicado una redefinición e incremento en sus conocimientos y responsabilidades. Esto se ha basado en el énfasis cotidiano de la educación especial, y el involucramiento activo requerido del maestro de clase regular con los especialistas de problemas de aprendizaje y con los mismos niños con problemas de aprendizaje.

Los maestros de incapacidades para el aprendizaje. Muchos distritos escolares actualmente emplean individuos quienes como responsabilidad primaria tienen el servir a los niños con problemas de aprendizaje. Estos maestros, muchos de ellos entrenados en departamentos de educación especial son comúnmente etiquetados de acuerdo a las consideraciones administrativas de los niños con problemas de aprendizaje dentro de un distrito escolar individual. Consecuentemente el título maestro de clase, maestro de clase especial y evaluador educativo son actualmente productos de los programas en los distritos escolares específicos. El papel de los maestros de incapacidades para el aprendizaje obviamente, son diferentes de acuerdo a la filosofía del maestro, la escuela y el distrito. Muchos maestros encuentran por si mismos que sólo tienen que diagnosticar una dificultad de los niños y prescribir programas para su remedio. Otros especialistas, sin embargo, trabajan exclusivamente en la enseñanza de niños con problemas de aprendizaje y el remedio de sus problemas.

Los maestros de educación física. Muchos niños con incapacidades tienen dificultades en el área de habilidades motoras gruesas, balanceo y coordinación. El maestro de educación física es quien proporciona un servicio de remedio mediante un programa especial como una parte vital del equipo educativo que trabaja con el niño. Un número importante de profesores de educación física han incorporado clases

³ En E.U. la educación de los maestros de nivel básico se divide en dos momentos: *preservice* (preservicio) que se realiza en la universidad, llegando a tener prácticas; *in-service* (en servicio) donde trabajan formalmente en escuelas, brindándoles oportunidad de tomar cursos especializados (Nota del traductor).

adaptativos de educación física dentro de sus programas para acomodarse a las necesidades de éstos niños. Al niño usualmente se le proporcionan con un programa individual de remedio que ha sido prescrito durante la sesión de educación física. Las habilidades que son ganadas, frecuentemente ayudan a incrementar la autoconfianza del niño, además esto es importante para enseñar algunas habilidades físicas importantes.

HABLA Y LENGUAJE

El campo de las patologías del habla y del lenguaje se ha interesado y preocupado por los niños con problemas de aprendizaje. Un número importante de ellos quienes experimentan estas dificultades, tienen oportunidad de ser bien atendidos por los clínicos del habla y del lenguaje. Tipicamente estos profesionales se ocupan de los déficits articulatorios, calidad de voz y la adquisición de lenguajes receptivo y expresivo. Un audiólogo es el especialista interesado en los aspectos normales y anormales de la audición.

La relación entre el lenguaje y el aprendizaje (Skinner, 1957; Chomsky, 1968) ha sido investigado con intensidad durante los últimos años. Las dificultades académicas se relacionan con muchos déficits de lenguaje y, salvo alguna indicación diferente, hay una estrecha relación entre éstas dos áreas. Los progresos en lectura, expresión escrita y de cualquiera de los procesos cuantitativo dificultará al niño para cualquier comprensión o uso del lenguaje hablado.

Los clínicos del habla y el lenguaje recientemente han tenido conocimiento del número tan considerable de niños con problemas de aprendizaje, quienes tienen problemas de lenguaje. La relación de trabajo, entre los especialistas de problemas de aprendizaje y los clínicos del habla y del lenguaje se está desarrollando muy lentamente. Esta relación, sin embargo, es crucial en términos del desarrollo de métodos remediales, investigación, y esfuerzos cooperativos para atender a los niños con problemas de aprendizaje.

Psicología

La mayor contribución de la gente del campo de la psicología de los problemas de aprendizaje ha sido principalmente dentro de las áreas de diagnóstico, observación y consulta terapéutica. En términos de los papeles ocupacionales específicos, los psicólogos en las escuelas y la guía de los consultores han hecho contribuciones importantes en ayuda de los niños con problemas de aprendizaje.

Psicólogos escolares. En contraste con los psicólogos clínicos, muchos psicólogos escolares trabajan principalmente en escenarios educativos. Uno de los principales papeles es la evaluación psicológica de niños de quienes se sospecha tienen problemas para el aprendizaje. Las evaluaciones individuales frecuentemente incluyen

medidas de funcionamiento intelectual, observaciones conductuales e índices psicológicos específicos de algunos problemas de aprendizaje particulares. Las implicaciones educativas de las evaluaciones psicológicas son usualmente compartidas con maestros de clase regular, especialistas en incapacidades para el aprendizaje, y los padres del niño.

Los psicólogos escolares también sirven como un importante recurso de apoyo para el personal escolar. Muchos han intentado, exitosamente, enfatizar los aspectos educativos de su papel y así colocar sus tareas psicométricas o de evaluación en una mejor perspectiva. Consecuentemente, un gran número de maestros de clase regular ahora comienzan a proporcionar sugerencias pertinentes para manejar varios tipos de conductas problema en el salón de clases.

Consejeros guía. Los psicólogos escolares en muchos distritos escolares son apoyados por consejeros guía. Estos profesionales también son entrenados básicamente en una perspectiva psicológica. Los consejeros guía típicamente se ocupan del consejo de grupos o individuos. La salud emocional del niño con problemas de aprendizaje es el principal punto del que ellos se ocupan. Además, ayudan al niño con problemas de aprendizaje, a través del consejo directo con él; muchos consejeros guía trabajan indirectamente a través de ofrecer sugerencias de manejo a los maestros de clase regular.

Los consejeros guía también sirven como enlace entre el hogar y la escuela. Los problemas de naturaleza personal los cuales son directamente atribuibles a la situación del hogar, son explorados por el consejero guía. Muchos grupos de padres, se reúnen para discutir grupalmente los problemas que comparten con padres de niños con problemas de aprendizaje quienes han iniciado el trabajo o son conducidos por consejeros guía (McWhirter & Cabonski, 1972). Algunos consejeros tienen práctica privada para proporcionar consejo terapéutico a cualquier niño con problemas de aprendizaje, sus padres o ambos.

Medicina

Varios especialistas médicos (pediatras, neurólogos, oftalmólogos, psiquiatras, nutriólogos, endocrinólogos, bioquímicos y enfermeras) ayudan en la prevención de los problemas de aprendizaje y en la determinación de las posibles causas orgánicas. La siguiente discusión bosqueja el papel individual de algunos de los especialistas médicos más importantes quienes tratan con niños con problemas de aprendizaje.

Pediatras. El médico especialista en pediatría es el implicado primariamente en el diagnóstico, tratamiento y prevención de las enfermedades infantiles. El pediatra frecuentemente es el primer profesional que identifica una anomalía en el desarrollo del niño, pudiendo trabajar a una edad temprana o por un periodo largo

de tiempo. Los padres quienes están inquietos debido al desarrollo lento de las habilidades motoras, o de la adquisición tardía del lenguaje, al primero que consultan es a un pediatra. Igualmente, en los años escolares posteriores, los pediatras frecuentemente brindan consejo a los padres quienes están tristes por la conducta de su hijo o sus dificultades académicas.

Esta ha sucedido durante algún tiempo donde los pediatras han sido reconocidos como un grupo que tiene un papel importante que puede servir la observación de los niños con problemas de aprendizaje (Garrard, 1973). Los médicos escolares han comenzado a enseñar las características de los niños con problemas de aprendizaje. Muchos pediatras quienes han venido trabajando y siendo conocedores de esta área han voluntariamente educado a otros médicos. Seminarios en problemas de aprendizaje ha comenzado a ser un lugar común en las reuniones de las sociedades médicas. Durante los últimos años se ha encontrado testimonio de un tremendo incremento en el cuidado y manejo de los problemas de aprendizaje dentro del campo de la pediatría. Los pediatras son reconocidos por su responsabilidad en el reconocimiento y la prevención de los problemas de aprendizaje.

Neurólogos. La neurología es la rama de la medicina que trata del sistema nervioso y sus problemas. El neurólogo es el individuo que frecuentemente consultado cuando se sospecha que una incapacidad puede tener una causa relacionada orgánicamente. Los neurólogos usualmente estudian la historia médica del niño, examinan sus reacciones y reflejos y ofrecen una prueba de ondas cerebrales o electroencefalogramas (EEG) para medir la actividad eléctrica del cerebro. El neurólogo puede prescribir tranquilizantes o drogas después de la evaluación.

Oftalmólogos. El médico quien se especializa en los ojos y sus enfermedades es denominado oftalmólogo. Muchos niños con problemas de aprendizaje, especialmente aquellos con problemas en el área de lectura, son llevados a exámenes oculares como parte de la batería completa de las pruebas de diagnóstico. Los oftalmólogos, sin embargo, raramente detectan cualquier enfermedad ocular como causa de los problemas de aprendizaje. Wagner (1971) además sugiere que cuando los anteojos son prescritos, el niño no necesariamente leerá mejor, aunque pueda ver mejor.

La confusión con respecto al papel del oftalmólogo y que el niño con problemas de aprendizaje es debido probablemente al énfasis temprano en el cual ha sido colocado los factores visuales y perceptuales. Los oftalmólogos son consultados erróneamente en estos problemas. sin embargo, los disturbios visual-perceptual son debido a disfunciones cognitivas o psicológicas, y no a dificultades oculares orgánicas con las cuales el oftalmólogo esto relacionada.

Psiquiatras. La psiquiatría es la rama de la medicina la cual trata con los desordenes mentales o neuróticos y los cambios patológicos asociados con ellos. Un psiquiatra es el médico quien trata con los problemas emocionales los cuales

comunmente aparecen como una reacción secundaria a las incapacidades específicas para el aprendizaje. La falta de éxitos académicos para un niño con capacidad intelectual promedio o arriba del promedio y la correspondiente frustración son manifestadas frecuentemente en varios tipos de problemas emocionales-sociales. Algunos tipos de desórdenes de la personalidad están asociados con problemas de aprendizaje (Rappaport, 1966).

Los psiquiatras son consultados por la ayuda adicional que proporcionan a los niños con problemas de aprendizaje a través de la terapia individual o grupal, por lo cual un gran número de padres de familia también los consultan. Muchos padres requieren de ayuda terapéutica para aceptar el problema de su hijo o para superar los sentimientos de culpa, rechazo o coraje los cuales algunas veces acompañan el diagnóstico inicial de su hijo.

El psiquiatra ayuda de muchas formas al niño quien frecuentemente recibe rehabilitación al participar en varios programas de remedio. El psiquiatra, en otras palabras, parece preparar al niño con problemas de aprendizaje para trabajar con sus frustraciones académicas. Los psiquiatras exploraron otros tipos de intervenciones terapéuticas (p.e. terapia de droga) la cual es disponible para los niños con problemas de aprendizaje. La eficacia de las alternativas adicionales, tales como la terapia de droga, brinda esperanzas para entender el problema más adelante. (Nichol, 1974).

Otras profesiones

Trabajadores sociales. Los profesionales en el campo del trabajo social han estado activamente implicados en muchos equipos interdisciplinarios dedicados a evaluar a los niños con problemas de aprendizaje. Los trabajadores sociales usualmente entrevistan a los padres del niño durante el trabajo de diagnóstico. Ellos reúnen la información pertinente al hogar y a la familia, ya que cualquier información puede estar relacionado con la incapacidad de aprendizaje del niño. El trabajador social puede también ser un agente que implemente los cambios necesarios en el ambiente del hogar.

Optometrista. Un optometrista está básicamente relacionado con la medida del poder refractorio del ojo. El proporcionará anteojos para corregir defectos oculares. El optometrista no es un médico especialista, y no es un médico. Los optometristas pueden prescribir ejercicios oculares o procedimientos de entrenamiento de los ojos para cualquier niño con problemas de aprendizaje. La contribución vital de algunos optometristas, como Galman (1965) sirve como un ejemplo excelente de la potencial relación entre los problemas de aprendizaje y el optometrista.

Terapeutas ocupacionales, físicos y recreativos. Muchos niños con problemas de aprendizaje severos quienes son evaluados y tratados en clínicas de salud mental u hospitales frecuentemente tienen prescritas terapias como parte de sus programas de remedio. La terapia ocupacional, física o recreativa puede ser sugerida dependiendo de la edad del niño, la severidad del problema y la disponibilidad de los servicios.

APROXIMACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN PERSPECTIVA

La utilidad y relevancia de la aproximación interdisciplinaria para los problemas de aprendizaje ha sido cuestionada recientemente por un número amplio de profesionales de este campo. Durante los últimos años han existido diversas razones para que los niños con problemas de aprendizaje comiencen a ser evaluados por profesionales que provienen de una amplia variedad de disciplinas; sin embargo, el uso de terapia de droga con algunos niños y el entrenamiento optométrico ha sido atacados duramente durante los últimos años. Algunas preguntas han surgido referentes a la aplicabilidad de muchos de los resultados del diagnóstico, mientras que otros sugieren que hay poca relevancia educativa en los ejercicios oculares. (Flax, 1973; Benton, 1973).

Al parecer hay poca confiabilidad para que los niños con problemas de aprendizaje sean evaluados por un equipo de 8 o 10 profesionales de diferentes disciplinas por un periodo de días. Asimismo, parece que hay pocas razones para colocar al niño con problemas de aprendizaje a base de tranquilizantes (Sprague & Sleator, 1973) o bajo cuidados de un optometrista; la poca utilidad para el niño, el padre de familia y para los mismos profesionales puede ser considerada en cada caso.

Todos los niños con problemas de aprendizaje pueden ser juzgados individualmente. Algunos niños, por ejemplo, no necesitarán un examen oftalmológico o una evaluación psiquiátrica. *Sin embargo, todos los niños con problemas de aprendizaje, requerirán de alguna intervención educativa breve.* Creemos que los educadores pueden tener un papel central en el trabajo con los niños con problemas de aprendizaje. Muchos de los hallazgos educativos tienen aplicabilidad directa para los procedimientos actuales en el salón de clases y el remedio de ciertos problemas específicos de aprendizaje. En contraste, las evaluaciones o procedimientos multidisciplinarios tienen poco efecto directo en la mejora de los problemas de aprendizaje.

La educación es *el componente más importante* en el proceso de los problemas de aprendizaje cuando la naturaleza de las aproximaciones multidisciplinarias son colocadas en la perspectiva correcta, aunque la contribución de otras profesiones para el desarrollo de este campo no pueden ser pasadas por alto. Por el contrario, creemos que los avances más importantes en este campo son debido a la cooperación mutua entre las diferentes disciplinas. La naturaleza de sus

responsabilidades, sin embargo, dictamina el papel muy importante que es asumido por los educadores.

RESUMEN

Este capítulo ha presentado una visión de las dimensiones de los problemas de aprendizaje. La heterogeneidad del niño con estos problemas fue demostrada en una discusión de los diferencios en la edad cronológica y el grado escolar, variabilidad de la incapacidad específica, diferentes formas de aprender y bajo ejecución. La confusión con respecto a la prevalencia de los problemas de aprendizaje fue también explicada. Finalmente, la naturaleza multidisciplinario de los problemas de aprendizaje fue discutida, y el papel de varios profesionales en educación, habla y lenguaje, psicología, medicina y campos auxiliares fue revisado.

REFERENCIAS

Anderson, L. E. (Ed.) *Helping the adolescent with the hidden handicap* Los Angeles: California Association for Neurologically Handicapped Children, 1970.

Benton, C. Comment: The eye and learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 1973, 6, 335-337.

Bruininks, R.H., Gloman, G. H., & Clark, C.R. *Prevalence of learning disabilities: Findings, issues, and recommendations*, Washington, D.C.: Department of health, education and Welfare, U.S. Office of Education, Project No. 332189, 1971.

Bryant, N. D. Subject variables: Definition, incidence, characteristics and correlates, In: N.D. Bryant & C.E. Kass, *Leadership training institute in learning disabilities* Vol. 1, Washington, D.C.: U.S. Office of Education, Bureau of Education for the Handicapped, 1972.

Chomsky, N. A. *Language and mind* New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1968.

Flax, N. The eye and learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities* 1973, 6, 329-334.

Garrard, S. Role of a pediatrician in the management of learning disorders, In H.J. Grossman (Ed.), *The Pediatric Clinics of North America* 20 (3), Philadelphia: Saunders, 1973.

Getman, G. N. The visuomotor complex in the acquisition in learning skills, In: J. Hellmuth (Ed.), *Learning disorders* Vol. 1. Seattle: Special Child Publications, 1965.

- Gleason, G. & Haring, N. Learning disabilities, In: N. Haring (Ed.) , *Behavior of Exceptional children: An introduction to special education* Columbus, Ohio: Charles e. Merrill, 1974, pp. 217-252.
- Johnson, D.J. & Myklebust, H.R. *Learning disabilities: Educational principles and practices* New York: Grune & Stratton, 1967.
- Kass, C. & Myklebust, H. Learning disabilities: An educational definition, *Journal of Learning Disabilities* 1969, 2, 377-379.
- Luria, A.R. *The functional organizations of the brain* Scientific American, 1970, 222, 65-78.
- McCortly, J.J. & McCortly, J.F. *Learning disabilities* Boston: Allyn & Bacon, 1969.
- McWhriter, J. & Cobanski, C. *Influencing the child: A program for the parents* Elementary School Guidance and Counseling, 1972, 7, 26-31.
- Meier, J. H. Prevalence and characteristics of learning disabilities found in second grade children, *Journal of Learning Disabilities* 1971, 4, 6-21.
- National Advisory Committee on Dyslexia and Related Reading Disorders, *Reading disorders in the united states*, Washington, D.C.: U.S. Department of Health, education and Welfare, 1969.
- National Advisory Committee on handicapped Children. *Special education for handicapped children*. Firts Annual Report, Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare, January 31, 1968.
- Nichol, H. Children with learning disabilities referred to psychiatrists: A follow-up study. *Journal of Learning Disabilities* 1974, 7, 118-122.
- Payne, J.S., Kauffman, J.M., Brown, G.B., & DeMott, R.M. *Exceptional children in focus* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1974.
- Rappaport, S. R. Personality factors teachers need for relationship structure, In: W. Cruickshank (Ed.), *The teacher of brain-injured children: A discussion of the bases of competency*, Syracuse, N. Y.: Syracuse University Press, 1966, pp. 45-46.
- Ringler, L. H. & Smith, I. Learning modality and word recognition of firts grade children, *Journal of Learning Disabilities* 1973, 6, 307-312.
- Skinner, B.F. *Verbal behavior*, New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

Sprague, R.L. & Sleator, E. Effects of psychopharmacologic agents on learning disorders, In: H. Grossman (Ed.), *The Pediatric Clinics of North America* 20(3), Philadelphia: Saunders, 1973, pp. 719-736.

Tarver, S. *Deficit vs. strength teaching. Is this a crucial issue?* Unpublished manuscript, University of Virginia, Charlottesville, Virginia, 1973.

Tompkins, J. Preface, In: N.J. Long, W. C. Morse & R. G. Newmans (Eds.), *Conflict in the Classrooms* (2nd ed.) Belmont, Calif.: Wadsworth, 1971.

Wollock, R.F. *Dyslexia and your child* New York: Harper & Row, 1971.

Wough, R. P. Relationship between modality preference and performance, *Exceptional Children*. 1973 6, 465-469.

TEMA 2. Los niños con problemas de aprendizaje

LECTURA: 1

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE: TREINTA AÑOS DE DEBATE*

La Doctora Silvia Macotela es Coordinadora de la maestría en Psicología Educativa y de la especialidad en Desarrollo del Niño que se imparten en la facultad de Psicología de la U N A M . Entre uno de sus trabajos más conocidos se encuentra el desarrollo del instrumento conocido como I D E A (Inventario de Ejecución Académica), el cual permite llevar a cabo la detección de niños con "problemas de aprendizaje".

El material que aquí se incluye, representa un esfuerzo de síntesis que la autora realizó para plasmar el desarrollo y prospectiva del campo de los "problemas de aprendizaje". Seguramente usted encontrará elementos que le faciliten una visión completa en cuanto al curso que ha seguido el estudio de los "problemas de aprendizaje", que le servirán de marco contextual del problema y otros que propicien la reflexión y análisis de su práctica docente con respecto a los niños con dificultades en el aprendizaje. Algunos de estos elementos le parecerán reiterativos con el resto de la antología, sin embargo es necesario que los recupere y centre su atención en la información que facilite el desarrollo de las actividades del tema.

* MACOTELO, Silvia, "Problemas de aprendizaje: treinta años de debate". U N A M. Facultad de Psicología. Mecanograma, s/f. 1 - 24

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE: TREINTA AÑOS DE DEBATE

El campo de los problemas de aprendizaje ofrece una historia de múltiples esfuerzos de naturaleza educativa y clínica y a la vez de numerosos desarrollos de investigación realizados desde principios de la década de los sesentas cuando se acuña el término. A pesar de ello, en 30 años de existencia, el campo no ha logrado consolidarse ni en lo que respecta a la explicación del carácter y naturaleza de los problemas de aprendizaje, ni en lo que se refiere a las formas de solucionarlos de manera que continúa marcado por la controversia, el conflicto y la crisis.

El presente trabajo tiene como propósito analizar los debates surgidos a lo largo de tres décadas en los aspectos que consideramos substanciales, a saber: la definición del campo, la etiología, el diagnóstico, el tratamiento y la investigación.

Para tal efecto se inicia con una somera revisión del desarrollo histórico del campo a manera de contextualización, se procede a detallar los puntos de conflicto en el área y se finaliza con la presentación de alternativas de solución a estos.

DESARROLLO HISTORICO

Wiederholt (1974) (c.p. Myers y Hammill, 1982): analiza el desarrollo histórico del campo en tres etapas 1.- La etapa de fundamentos; 2.- La etapa de transición y 3.- La etapa de integración.

La etapa de fundamentos (aproximadamente entre 1800 y 1940)

Esta etapa se caracteriza por la formulación de posturas teóricas apoyadas fundamentalmente en estudios con adultos que habían sufrido daño cerebral consecuencia de traumatismos. Las bases primarias sobre las cuales se construyeron dichas aproximaciones teóricas fueron las observaciones clínicas hechas por médicos.

Las primeras investigaciones sistemáticas se inician alrededor de 1800 con los estudios de Gall en individuos que, por efecto de lesiones craneales habían perdido la capacidad para expresar ideas y sentimientos a través del lenguaje. Actualmente a éste tipo de desórdenes se le denomina afasia.

Entre otros investigadores que siguieron la línea de Gall podemos mencionar a Bouillard, Brocca, Johnson y Wernicke, quienes refinaron y extendieron las primeras teorías sobre la afasia e intentaron descubrir las áreas cerebrales que, al resultar lesionadas, producían la pérdida del lenguaje.

Por su parte, Dejerine fué de los primeros que reportaron casos de una "incapacidad adquirida para la lectura" como consecuencia de daño cerebral, aún cuando no existiera pérdida para la comprensión y uso del lenguaje hablado. Hinshelwood extendió esta línea de estudio afirmando que cierto tipo de defectos cerebrales podían ocasionar que los niños tuvieran problemas en la lectura, a lo que llamó "ceguera congénita de la palabra".

Orton, por su parte formuló sus propias teorías respecto de las causas y el tratamiento de problemas específicos de la lectura a los cuales denominó "estrefosimbolia".

Para 1939, Goldstein planteó que los adultos con daño cerebral frecuentemente desarrollaban gran variedad de desórdenes conductuales. El postulado fundamental de Goldstein consistió en que el daño cerebral eventualmente afectaba varias áreas de ejecución. Strauss y Werner extendieron estos principios al estudio de niños con retardo mental y daño cerebral, concentrando sus estudios en un sub-tipo de problemas que llegarían a conocerse como "Síndrome de Strauss". Este se refería a niños con supuesto daño cerebral que experimentaban problemas perceptuales, distracción, y perseveración.

La etapa de transición (aproximadamente entre 1940 y 1963)

Durante esta etapa se realiza un intento por traducir diversos postulados teóricos a la práctica de tratamiento. El sujeto de estudio cambia del adulto al niño y por primera vez psicólogos y educadores se convierten en prominentes aportadores al área de problemas de aprendizaje.

Como parte del esfuerzo se desarrollan múltiples instrumentos de evaluación y programas de tratamiento. En su mayoría, los profesionales que se encontraban realizando trabajos diversos se definieron como expertos en lectura, en escritura, en lenguaje, etc.

Es en esta época en que se desarrollan instrumentos diversos en el área de lenguaje, tales como el de Wepman (Prueba de Discriminación Auditiva), el de Kirk y McCarthy (Prueba de Habilidades Psicolinguísticas de Illinois), y el de Aisenson (Examen para la Afasia).

En cuanto al tratamiento, se encuentran las aportaciones de Myklebust y McGinnis. Los postulados teóricos de Orton estimulan el desarrollo de los sistemas de remedio para la lectura de Gillingham, Stillman, Spalding, Hedge y Kirk. Las ideas de Strauss influyen en Lehtinen y Kephart quienes desarrollan programas de tratamiento para niños con daño cerebral e impedimentos perceptuales.

Cruickshank, por su parte, combinó la orientación de Strauss con las técnicas instruccionales de Lehtinen y la empleó para la enseñanza de niños hiperactivos y perceptualmente incapacitados. Asimismo, Frostig, con una influencia considerable de Strauss, dirigió su atención a la evaluación y enseñanza de niños con deficiencias perceptuales desarrollando la prueba y Programa de Desarrollo y Percepción Visual.

En el aspecto de desarrollo motor y destrezas visomotrices destacan los programas desarrollados por Getman, Barsch, Kephart y Delacato.

La etapa de integración (de 1963 a la fecha)

Wiederholt denomina a ésta etapa como tal, por el hecho de que refleja el surgimiento de un interés compartido entre representantes de las ramas médica, psicológica y pedagógica por integrar los desarrollos y aproximaciones ocurridos entre 1880 y principios de la década de los 60's.

La manifestación más importante de la integración se deriva de la aportación de Samuel Kirk, quien en una conferencia dictada en 1962 introduce el término "Problemas de Aprendizaje" (Learning Disabilities) para referirse a lo siguiente:

"...un grupo de niños que presentan desórdenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social y escolar. En este grupo no se incluyen niños que tengan impedimentos tales como ceguera o sordera, ya que tenemos métodos para manejar y entrenar al ciego y al sordo. Se excluyen también de éste grupo a los niños que tienen un retardo mental generalizado..." (c.p. Myers y Hammill, op. cit).

El área tuvo, a partir de entonces, un nombre genérico bajo el cual podía incorporarse una gran cantidad de manifestaciones, hasta entonces manejadas de manera aislada.

Abundando sobre el desarrollo histórico del campo, Bender (1992) distingue cuatro etapas que se resumen a continuación:

1.- **La Fase Clínica:** Esta etapa abarca las décadas de los 20's y los 30's y se caracteriza por el interés en diferenciar a los problemas de aprendizaje de otras atipicidades tales como la deficiencia mental y las incapacidades sensoriales visuales o auditivas. Surgen además en este período los primeros intentos por determinar factores causales de los problemas de aprendizaje.

2.- **La Fase de Transición al Salón de Clases:** Se refiere a las décadas de los 40's y los 50's. Se distingue de la etapa anterior en la que el trabajo con los sujetos se realiza ya en escenarios educativos, a diferencia del trabajo anterior en hospitales e instituciones. En consecuencia se inicia el desarrollo de propuestas instruccionales aplicables a estos problemas.

3.- **La Fase de Consolidación** que ocurre en las décadas de los 60's y los 70's y que fundamentalmente incorpora la creación de organismos de padres y profesionales que propugnaron por la obtención de recursos financieros para la investigación y el ofrecimiento de servicios profesionales para individuos con estos problemas.

4.- **La Fase de Expansión y Retracción:** Esta fase se inicia en la década de los 80's y se caracteriza por un crecimiento notable en el número de niños considerados como sujetos con problemas de aprendizaje. Se multiplican las acciones y servicios para atender problemas de aprendizaje, pero crece la preocupación de los investigadores y profesionales sobre los problemas de identificación y diagnóstico inadecuados. A la fecha, priva esta situación.

En lo que respecta a México, es en 1971 que se comienza a promover el interés por el nuevo campo, con la organización del Primer Congreso sobre Dificultades en el Aprendizaje al cual siguen traducciones y publicaciones de diversos trabajos, así como la generación de programas y servicios (Nieto, 1976; Ferreiro y Gomez Palacio, 1980, Jimenez y Macotela, 1983; SEP, 1979, 1985).

Características de los sujetos con Problemas de Aprendizaje

A continuación, y con objeto de abundar en elementos para clarificar a qué tipo de individuos se refiere el área, se mencionarán las características más importantes de las personas con problemas de aprendizaje.

El término características se refiere a todos aquellos rasgos o cualidades peculiares típicamente observados en ciertos individuos. Con respecto a los problemas de aprendizaje, se reconoce entre profesionales, la diversidad de manifestaciones específicas. La siguiente lista integra lo planteado por diversos autores (Johnson y Myklebust, 1967; Kirk, McCarthy y Kirk, 1968; Bryan y Bryan, 1975; Wallace y McLoughlin, 1979; Brueckner y Bond, 1980; Hallahan y Kauffman, 1985; Gearheart, 1987; Rourke y Fuerts, 1991, Bender, 1992).

- 1.- **Hiperactividad**, que se refiere a tasas de actividad motora excesiva que resulta incompatible con la adquisición de habilidades escolares.
- 2.- **Hipoactividad**; considerada como pasividad excesiva y que se manifiesta en bajos índices de participación en clase y en actividades de juego o sociales.
- 3.- **Distracción constante o labilidad atentaiva**. Esto se relaciona con las dificultades para concentrarse y prestar atención a los aspectos relevantes de las tareas que se solicitan.
- 4.- **Sobreatentividad** que significa la tendencia del sujeto a mostrar un exceso de atención o una atención indiscriminada a los aspectos no relevantes de las tareas que se solicitan.
- 5.- **Torpeza motriz o desórdenes de coordinación** que involucra las dificultades para manejar armónicamente el cuerpo tanto a nivel grueso como fino.
- 6.- **Desórdenes perceptuales** en donde se incluye problemas para organizar e interpretar los estímulos que impactan los sentidos.
- 7.- **Perseverancia** que tiene que ver con las conductas repetitivas o reiterativas que interrumpen una secuencia de actividad.
- 8.- **Trastornos de memoria**. Esto se refiere a la incapacidad para evocar estímulos visuales y/o auditivos.
- 9.- **Labilidad emocional** que implica cambios bruscos en el estado de ánimo frecuentemente sin aparente motivo real.

10.- **Impulsividad** que involucra la tendencia a actuar precipitadamente sin analizar las consecuencias de los actos.

11.- **Trastornos de pensamiento.** Este tipo de trastornos se refiere a las dificultades para analizar, organizar e interpretar la información, así como para solucionar problemas.

12.- **Problemas del habla y/o el lenguaje** que se relacionan con dificultades en los aspectos fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje, incluyendo también dificultades en la articulación.

13.- **Problemas en conductas auto-regulatorias,** que se refiere a la dificultad mostrada por los sujetos para monitorear su propio comportamiento.

14.- **Problemas de percepción social e interacción social** que se refiere a la insensibilidad a las claves sociales, a la falta de habilidad para percibir adecuadamente el estatus social personal y dificultad para adaptarse a situaciones sociales diversas.

15.- **Signos neurológicos presumibles.** Esto se refiere al daño o disfunción cerebral inferido de características conductuales.

16.- **Problemas académicos específicos** que se remiten a las dificultades para desempeñarse competentemente en la lectura, la escritura y las matemáticas. En el pasado, a estos problemas específicos se les denominó disgrafía, dislexia y discalculia.

Los especialistas en el campo reconocen que las características mencionadas pueden ocurrir en forma aislada o en combinación. Sin embargo, la última de las características es el punto de partida para la identificación del individuo con problemas de aprendizaje. Más aún, las 15 primeras características finalmente acompañan, son concomitantes o se asume que permiten explicar los problemas de lectura, escritura y matemáticas.

Controversias en el área de Problemas de Aprendizaje

La Definición

A partir del momento en que se acuña el término problemas de aprendizaje se han propuesto diversas definiciones que no han logrado total aceptación. Esto deriva en un problema de base para el desarrollo del área. Como señala Siegel (1988), el área no ha logrado consolidarse porque aun no se resuelve el aspecto de la definición. Para la autora, resulta evidente que no es posible estudiar cabalmente un fenómeno si antes no se está de acuerdo en lo que se está estudiando. Siegel señala asimismo, que sin un conjunto de definiciones operacional y lógicamente construidas, el campo no podrá avanzar.

Hammill, en 1990, realiza un análisis exhaustivo sobre los intentos por definir el campo y ofrece evidencia respecto de un posible consenso emergente alrededor de la definición más reciente del campo (Comité Nacional Conjunto Sobre Problemas de Aprendizaje de los Estados Unidos, 1988). No obstante, la definición sigue resultando limitada, porque no resuelve aún aspectos controversiales que discutiremos más adelante.

Esta definición a la letra dice:

".....término general que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados en dificultades significativas en la adquisición y uso de habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y manejar las matemáticas. Los desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso central y pueden ocurrir a lo largo de toda la vida.

Los problemas de aprendizaje pueden coexistir con problemas en conductas autoregulatorias, percepción social e interacción social, pero éstas últimas no constituyen en sí un problema de aprendizaje.

Aun cuando los problemas de aprendizaje pueden ocurrir concomitantes a otras condiciones incapacitantes (por ejemplo, impedimentos sensoriales, retardo mental y perturbación emocional severa) o con influencias extrínsecas, (por ejemplo: diferencias culturales, instrucción inapropiada o deficiente) no son resultado de estas condiciones o influencias." (Comité Nacional Conjunto para los Problemas de Aprendizaje, 1988, c.p. Hammill, 1990)."

Los aspectos subrayados se refieren a elementos en la definición que consideramos continúan siendo debatibles por la siguientes razones:

- 1.- En primer lugar se menciona el término "desórdenes". Desafortunadamente no se especifica a que tipo de desórdenes se hace referencia aun cuando en otras definiciones anteriores se ha discutido que los desórdenes se refieren a procesos psicológicos básicos (memoria, atención, percepción, etc.)
- 2.- Posteriormente se incluye el término "significativas". Tampoco se especifica qué tan significativas deben ser las dificultades, ni se ha logrado un acuerdo al respecto entre estudiosos. En términos generales, el término tiende a referirse al hecho de que las dificultades deben ser de tal naturaleza o magnitud que entorpezcan el aprendizaje del individuo, en términos de su ajuste a requerimientos escolares. Diversos autores como Gearheart (1987) caracterizan la magnitud de las dificultades en función de la discrepancia entre potencial intelectual y desempeño en tareas escolares. Sib embargo, no existe un parámetro confiable para determinar cuantitativamente la "significancia", lo cual no ha impedido que sobre esta base se postule que entre mayor la discrepancia, más significativas son las dificultades. En la definición el hecho de no especificar el criterio de "significativas" lejos de ayudar en la comprensión del fenómeno, lo vuelven ambiguo.
- 3.- Más adelante, en la definición, se menciona el término "intrínseco" que tiene relación directa con la llamada "clausula de exclusión" que se encuentra en el último parrafo. En otras palabras, dado que se postula que los desórdenes(?) no se deben a influencias extrínsecas, ni a su ocurrencia concomitante a otras incapacidades, se asume que los problemas de aprendi

zaje se refieren a un funcionamiento inadecuado del sujeto "presumiblemente" debido a una disfunción del Sistema Nervioso Central. Sin embargo cada vez es mayor la evidencia de la participación de influencias o factores extrínsecos, tales como los derivados de situaciones familiares o instruccionales, en la determinación de problemas de aprendizaje.

4.- Como puede observarse, tanto la "Cláusula de Exclusión" como el agregado de que estos problemas pueden coexistir con otros problemas como con las conductas auto-regulatorias, la percepción y la interacción social, pretenden definir un fenómeno acudiendo a lo QUE NO ES más que a clarificar lo QUE SI ES un problema de aprendizaje.

5.- Abundando sobre la mención de conductas auto-regulatorias, percepción social e interacción social, sorprende que, aún tratándose de procesos psicológicos, se les considere aparentemente independientes de los "desórdenes" mencionados en el primer párrafo de la definición.

Es evidente que a pesar de que Hammill sugiere el "consenso emergente" alrededor de la definición presentada, ésta sigue planteando más preguntas que respuestas.

Ahora bien, consideremos en orden cronológico las once definiciones que más influencia han tenido en el campo (Hammill, 1990) que a saber son:

- 1.- S. KIRK (1962)
- 2.- B. BATEMAN (1965)
- 3.- COMITE CONSULTOR EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE, E.U.A. (1968)
- 4.- UNIVERSIDAD DEL NOROESTE, E.U.A. ((1969)
- 5.- CONSEJO PARA NIÑOS EXCEPCIONALES, E.U.A. (1967-1971)
- 6.- J. WEPMAN Y COLABORADORES (1975)
- 7.- OFICINA DE EDUCACION DE E.U.A (1976)
- 8.- OFICINA DE EDUCACION DE E.U.A (1977)
- 9.- ASOCIACION AMERICANA DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE (1986)
- 10.- COMITE INTERAGENCIAL, E.U.A. (1987)
- 11.- COMITE NACIONAL CONJUNTO, E.U.A. (1988)

Al analizar lo expresado en cada una de ellas, podemos encontrar ocho indicadores que permiten aportar elementos para la construcción de una definición alternativa. Estos indicadores son:

- 1.- Bajo rendimiento escolar
- 2.- Disfunción del Sistema Nervioso Central
- 3.- Desórdenes en procesos psicológicos básicos
- 4.- Periodo de edad en que se manifiestan los problemas
- 5.- Desórdenes de lenguaje
- 6.- Dificultades en lectura, escritura y matemáticas
- 7.- Desórdenes de pensamiento
- 8.- Coexistencia con otros impedimentos.

En siguiente cuadro se incluyen las once definiciones y se indica cuántos de los ocho indicadores anteriores contempla cada una. En la base de las columnas de indicadores, se ofrece el porcentaje de definiciones que las mencionan.

ONCE DEFINICIONES DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y
SU RELACION CON INDICADORES

DEF.	BAJO REND.	DISFUNC. DEL SNC	PROC. PSIC.	EDAD	LENG.	LEC-ESC. MAT.	PENSAM.	MULTI- IMPED.
1.-	SI	SI	SI	SI	SI	SI	-	SI
2.-	-	-	SI	-	-	-	-	SI
3.-	SI	SI	SI	-	SI	SI	SI	SI
4.-	-	-	SI	-	SI	SI	-	SI
5.-	SI	SI	SI	-	-	-	-	-
6.-	SI	-	SI	-	-	SI	-	-
7.-	-	-	SI	-	SI	SI	-	SI
8.-	SI	SI	SI	SI	SI	SI	-	SI
9.-	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	-
10.-	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI
11.-	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI
%	73%	64%	73%	45%	73%	82%	36%	73%

Como puede observarse, es en el indicador que se refiere a los problemas de escritura, lectura y matemáticas en el que coinciden más definiciones (82%). Posteriormente, 73% de las definiciones coinciden respecto a los siguientes indicadores: bajo rendimiento, desórdenes en procesos psicológicos tales como atención, memoria, percepción, etc.; desórdenes de lenguaje y coexistencia con otros impedimentos. En un punto intermedio coinciden 64% de las definiciones en la disfunción del sistema nervioso central. Finalmente, la coincidencia más baja se encuentra en los indicadores relativos a la edad y a los desórdenes de pensamiento.

Más adelante retomaremos este análisis como parte de las consideraciones para presentar una reformulación de la definición del campo.

LA ETIOLOGIA

La Disfunción Cerebral y la Clausula de Exclusión:

Dos de los aspectos más relevantes que se discuten intensamente respecto a los problemas de aprendizaje se refieren a la causalidad adjudicada a una disfunción cerebral y a la llamada cláusula de exclusión que niega la participación de factores extrínsecos en la aparición de problemas de aprendizaje.

Como se mencionó con anterioridad, la presuposición de una disfunción cerebral implica que los problemas de aprendizaje son "intrínsecos al individuo" y en consecuencia no se relacionan con otros determinantes como pueden ser los instruccionales, familiares, sociales, etc.

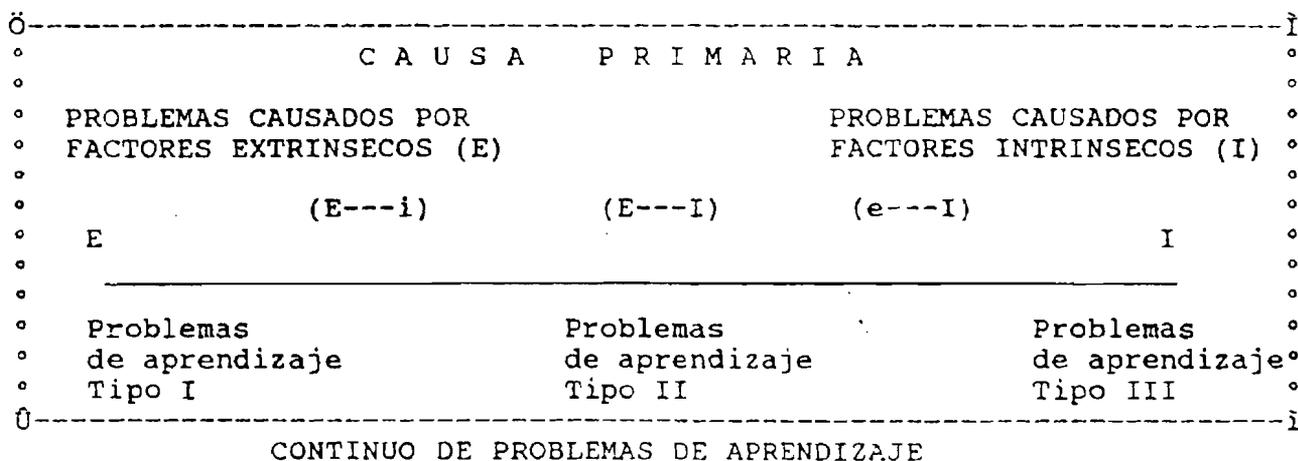
Al respecto de la disfunción cerebral, podemos mencionar, los cuestionamientos de Hallahan y Bryan (1981) quienes argumentan que no existe evidencia sólida de la existencia de una disfunción cerebral en la totalidad de los individuos clasificados bajo el rubro de problemas de aprendizaje. También señalan que cuando se ha demostrado tal disfunción, no existen tratamientos adecuados para el manejo de la misma. Además de que, aún cuando se demuestre la existencia de una disfunción cerebral, el individuo muestra mejorías con tratamientos de carácter psico-pedagógico.

En el mismo orden de ideas, Coles, (1987, 1989) alerta a investigadores y profesionistas respecto de la excesiva confianza depositada en las explicaciones biológicas de los problemas de aprendizaje. Propone en cambio, un abordaje que denomina interactivo y que en esencia apoya la noción de que los problemas de aprendizaje en muchos casos son el resultado de la combinación de factores y no de la determinación de uno sólo. En consecuencia, afirma que la corrección y prevención de los problemas de aprendizaje requieren de cambios generales en los sistemas y ambientes de aprendizaje. Estos últimos se refieren al ambiente familiar y al ambiente escolar.

En 1989, Adelman propone una conceptualización de los problemas de aprendizaje que permite referirse a un continuo de severidad en un extremo del cual se encuentran problemas de aprendizaje que en efecto pueden estar asociados a factores intrínsecos (cerebrales), en medio del continuo postula la existencia de problemas de aprendizaje debidos tanto a factores intrínsecos como extrínsecos (instruccionales, familiares, etc.) y en el otro extremo problemas de aprendizaje que pueden estar asociados a factores extrínsecos. Estos tres tipos de problemas de aprendizaje requieren de acciones de tratamiento diferentes.

ENTRA ADELMAN

El siguiente esquema ilustra el planteamiento de Adelman:



Por otro lado, en cuanto a la falta de relación entre factores extrínsecos y problemas del aprendizaje cabe señalar la evidencia en contra de esta afirmación, ofrecida en los trabajos que demuestran relaciones entre factores socioeconómicos y problemas de aprendizaje, (Cravioto y Arrieta, 1982),

problemas emocionales, funcionamiento psicosocial y problemas de aprendizaje (Chandler y Jones, 1983, Rourke y Fuerts, 1991), factores familiares y problemas de aprendizaje (Macotela, Diaz, y Perez, 1991). Todos estos trabajos apoyan los planteamientos teóricos de Coles y Adelman.

LA UBICACION DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Los Problemas de Aprendizaje como rubro de la Educación Especial:

Otra de las razones fundamentales por las cuales continúa el debate se refiere al hecho de que se trata de una categoría que vincula estrechamente a la Educación Regular con la Educación Especial. El individuo con este tipo de problemas se detecta en el aula "normal" y las acciones de tratamiento en su mayoría tienen por objetivo el ayudarle a permanecer en este ambiente.

En consecuencia, parte de los cuestionamientos se refieren a sí en efecto, se trata de una categoría de la Educación Especial, o de un tipo de problema que requiere de apoyo dentro de la Educación Regular. Una de las tendencias recientes en este campo se denomina precisamente "Iniciativa de la Educación Regular" que sostiene fundamentalmente que a medida que se tengan mejores escuelas y mejores maestros, habrá menos problemas de aprendizaje, (Will, 1986). De manera relacionada, los análisis respecto de las características de los individuos con este tipo de problemas así como de los factores que determinan estos últimos, han llevado a postular que contribuyen o forman parte de problemas educacionales más amplios como son el bajo rendimiento y el fracaso escolar (Otto y Smith, 1980; Kirk y Gallaher, 1987; Portellano, 1990.)

Incluso revistas especializadas de gran tradición en el campo como por ejemplo el *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International* cambia en 1992 su nombre a *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*. Al respecto, dos aspectos merecen mención:

1.- Se elimina el término "disabilities", que en español frecuentemente se traduce como "incapacidades" para el aprendizaje y se sustituye por el término "Learning Difficulties" que modifica radicalmente la forma de conceptualizar a este tipo de problemas. El término "disabilities" tiene su apoyo en el modelo médico, y sugiere que el problema tiene su origen en un inadecuado funcionamiento orgánico. El término "difficulties" se vincula con los desarrollos psico-pedagógicos que han cuestionado la causalidad adjudicada a la disfunción cerebral y abren la posibilidad a explicaciones alternativas.

2.- Al explicar el cambio de nombre indican: "el enfoque de la revista se redefine para reflejar los cambios importantes en el campo. Anteriormente el énfasis era centrado en alumnos de educación especial. Con el nuevo nombre se enfatiza la difusión de información para mejorar la instrucción en alumnos de educación especial y educación regular que tienen dificultades para leer y escribir. La nueva perspectiva proporciona directrices para la educación de una población integrada hacia la alfabetización (literacy)". Resulta evidente el énfasis en los problemas específicos que mencionamos al hablar de las características de los sujetos con problemas de aprendizaje.

Estos problemas se refieren al desempeño en tareas académicas como son la lectura y la escritura.

DIAGNOSTICO

El criterio de diagnóstico ha sido fundamentalmente la existencia de una severa discrepancia entre el potencial intelectual del sujeto y su rendimiento en una o más de las siguientes áreas: 1.-expresión oral; 2.-comprensión del lenguaje hablado; 3.-expresión escrita; 4.-destrezas básicas de lectura; 5.-comprensión de lectura; 6.-cálculo matemático y 7.-razonamiento matemático (Gerheart, 1987) .

El procedimiento típico para determinar la discrepancia consiste en la utilización de la escala de Weschler, contrastando el dato obtenido con el ofrecido por una prueba estandarizada de rendimiento. Una o dos desviaciones estándar más bajas en la medida de rendimiento en comparación con la medida de CI establece la discrepancia severa. Sin embargo, se han encontrado mayores discrepancias entre potencial y rendimiento a medida que aumenta el CI, y menor discrepancia cuando el CI disminuye. Bajo esta lógica, se ha llegado a absurdos tales como el plantear que los niños superdotados tienen mayores problemas de aprendizaje que los deficientes mentales. En tal virtud, se ha buscado corregir este sesgo a través del método de regresión explicando la regresión hacia la media. Este método parece tener la ventaja de tomar en cuenta el rango y variabilidad de los puntajes altos, la correlación entre rendimiento y CI y la regresión hacia la media, lo que no ocurre con el criterio de discrepancia aislado.

Si la medida de CI fuera totalmente válida, el método de regresión resultaría adecuado, pero hoy se cuestiona rabiosamente la utilidad de la medida de CI en términos de su validez (Siegel, 1992). La lógica del uso de medidas de CI implica que éstas miden algún tipo de potencial libre de los déficits cognitivos de la persona en lo que se refiere a memoria, lenguaje expresivo, destrezas motrices finas, conocimiento factual, etc. Sin embargo, esto no se ha demostrado y actualmente no existe acuerdo de qué tipo de medida usar, por ejemplo el Wisc-R, la escala verbal o la ejecutiva, o la total, o incluso alguna otra prueba alternativa de inteligencia.

En lo que respecta a México, problemas que se suman a los anteriores son los siguientes: 1) que no existe una prueba estandarizada de rendimiento contra cuyo dato determinar la discrepancia y 2) que el diagnóstico se basa en el dato de cociente intelectual normal o superior, reportes inespecíficos de bajo rendimiento provenientes de los maestros y deficiencias observadas en pruebas como Frostig o Bender cuya adecuación psicométrica y capacidad predictiva son altamente cuestionables.

Al respecto, cabe mencionar los hallazgos de Sheppard (1983) quien encuentra que a pesar de que los profesionales "prefieren" en teoría las herramientas técnicamente mejores, en la práctica continúan usando las menos adecuadas. Un problema adicional es que el diagnóstico no se apoya en parámetros de desarrollo y aprendizaje "normal". Es decir, existe la

tendencia a juzgar como desviados, los comportamientos que de hecho caen dentro del rango de las diferencias individuales esperadas en la variabilidad normal.

En la actualidad existen tantos defensores del uso del criterio de discrepancia como detractores. Estos últimos postulan como criterio alternativo el uso exclusivo de medidas específicas de rendimiento. En un estudio realizado por (Shaywitz, Fletcher, Holahan y Sahywitz 1992) en donde comparan las dos estrategias, encuentran más similitudes que diferencias entre niños definidos por discrepancia o por rendimiento. De ahí que hayan cobrado fuerza las propuestas de evaluación y diagnóstico que están directamente vinculadas a dominios académicos típicos de las situaciones escolares, tales como son la lectura, la escritura, y las matemáticas.

A pesar de que hemos hecho énfasis en las discusiones alrededor del criterio de discrepancia, es importante también resaltar el clima de insatisfacción y la falta de acuerdos en lo que respecta a los instrumentos de evaluación psico-educativa. Tal vez esta insatisfacción explique el por qué de la constante aparición de nuevos instrumentos para evaluar problemas de aprendizaje, al grado de que en 1981, Ysseldike y Shinn, reportan la existencia de más de 250,000 pruebas desarrolladas para este efecto. Esta cifra se refiere únicamente a los instrumentos documentados (publicados) hasta esa fecha. Habría que considerar los que se han producido desde entonces, además de un número indefinido de instrumentos y pseudo-instrumentos generados en la práctica clínica y escolar.

TRATAMIENTO

En lo que respecta al tratamiento de los problemas de aprendizaje, la diversidad de técnicas y procedimientos es tan abrumadora como la de las herramientas diagnósticas. En un intento de organizar esta diversidad, los diferentes enfoques pueden agruparse como sigue de acuerdo con la clasificación de Gearheart, (1987):

1.- **SISTEMAS RELACIONADOS CON EL LENGUAJE.** Se basan en la relación entre el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje en general, pero particularmente el aprendizaje relacionado con el desempeño en la lectura y la escritura. La determinación de la acción terapéutica se apoya en la localización de las etapas del desarrollo del lenguaje en las cuales el niño no ha logrado dominio, así como en el nivel del lenguaje (receptivo o expresivo) en donde se manifiestan las mayores dificultades.

2.- **SISTEMAS PERCEPTO-MOTRICES:** Suponen que los procesos mentales superiores se desarrollan después de y a partir de que ha ocurrido un desarrollo integral de las capacidades perceptuales y motoras (tanto gruesas como finas). Estas se consideran la base de habilidades conceptuales requisito para el dominio de tareas académicas.

3.- **SISTEMAS MULTISENSORIALES.** Su fundamento teórico enfatiza el fortalecimiento de habilidades discriminativas a través del uso de todos los sentidos, cuando el aprendizaje por vía visual o auditiva no ha permitido al niño dominar las tareas de índole académica.

4.- **SISTEMAS RELACIONADOS CON LA MEDICINA.** Vinculan directamente el desempeño académico con el funcionamiento orgánico en general y en particular con el funcionamiento del Sistema Nervioso Central. De aquí se desprenden los tratamientos medicamentosos a base de drogas psicotrópicas o antiepilépticas. También se derivan los tratamientos basados en la administración masiva de vitaminas y minerales (tratamientos megavitamínicos u ortomoleculares), y los tratamientos a base de control dietético con restricciones particulares en el consumo de químicos tales anilinas y salicilatos.

5.- **SISTEMAS DE CONTROL MEDIOAMBIENTAL.** Básicamente incluyen procedimientos dirigidos a niños hiperactivos. Promueven el establecimiento de orden y estructura en el contexto de aprendizaje del niño, ofreciéndole claves de qué hacer, cuándo y en dónde. Típico de estos procedimientos es la reducción de estímulos distractores en el salón de clases, establecimiento de horarios rígidos de actividades de aprendizaje, y el uso de carteles que señalen la actividad a realizar.

6.- **SISTEMAS RELACIONADOS CON LA MODIFICACION DE CONDUCTA.** Se basan en la noción de que la conducta inadecuada se aprende de la misma manera que se aprende la conducta adecuada. De ahí que se postule que un problema de aprendizaje se refiera a la existencia de conductas incompatibles con el aprendizaje, o la falta de destrezas específicas para el ajuste a los requerimientos escolares.

De acuerdo con Bender (1992) Los enfoques de tratamiento pueden clasificarse en los que han ofrecido evidencia empírica de su efectividad y los que carecen de este apoyo.

Entre los primeros se encuentran por un lado las aproximaciones generales y por el otro las aproximaciones específicas. Bender señala dos tipos de aproximaciones generales.

1.- Las que se refieren a las intervenciones de carácter conductual en los que se incluyen el manejo de reforzamiento positivo, economías de fichas, contratos conductuales, procedimientos de tiempo fuera, procedimientos de extinción, procedimientos aversivos, así como la enseñanza de precisión y la instrucción directa.

2.- Laa que se relacionan con los enfoques instruccionales metacognitivos que incorporan la enseñanza de estrategias de aprendizaje, la enseñanza recíproca, la autoinstrucción y el automonitoreo.

Con respecto a las aproximaciones de carácter específico, Bender menciona las siguientes.

- 1.- El empleo de compañeros como tutores de niños con problemas.
- 2.- La enseñanza cooperativa.
- 3.- El entrenamiento en atribuciones
- 4.- El entrenamiento derivado de técnicas de retroalimentación biológica y relajación.

En el rubro de las aproximaciones carentes de sustrato empírico, Bender incluye a las siguientes:

- 1.- El entrenamiento visual y percepto-visual.
- 2.- El entrenamiento percepto-auditivo
- 3.- Los enfoques multisensoriales
- 4.- Los enfoques de organización neurológica
- 5.- Las aproximaciones de orden bioquímico.

Es de subrayarse que en México, la mayoría de los tratamientos para niños con problemas de aprendizaje son precisamente cuatro de los cinco considerados como infundados desde el punto de vista de la evidencia experimental.

Al realizar un meta-análisis de un total de 642 investigaciones, Kavale y Forness (1985) ofrecen datos de eficacia de diferentes tipos de intervención a partir de mejorías en el rendimiento, determinadas en rangos de percentiles. Es decir, qué tanto se compara con un año de instrucción e efecto del período de tratamiento. En un año debe haber un incremento promedio de 1.00, lo que significa una mejoría que desplaza al sujeto de percentil 50 al percentil 84. El siguiente cuadro ilustra los resultados.

TIPO DE INTERVENCION	NUMERO DE ESTUDIOS	TAMAÑO DEL EFECTO (desplazamiento en percentiles)
Intervención temprana	74	.4
Reducción del número de alumnos en el salón	77	.31
Colocación del niño en salón especial	50	-.12
Modificación de conducta	41	.93
Entrenamiento psicoling.	34	.39
Entrenam. percepto-motriz	180	.08
Instrucción sensorial	39	.15
Drogas estimulantes	135	-.58
Intervención con dietas	12	.42
TOTAL	642	

Como puede observarse, el unico procedimiento que equipara sus efectos los equivalentes a un año de instrucción, es el de procedimiento relacionados con las modificación de conducta. Destacan los valores negativos asociados a la colocación del sujeto en salón especial y drogas estimulantes que lejos de mejorar las condiciones del sujeto las empeoran.

En otro orden de ideas, un problema importante respecto de las aproximaciones de tratamiento es es que se aproxima el problema desde perspectiva de la "cura" que implica que la meta es "arreglar lo que tie

descompuesto el sujeto". Kavale, (1988) afirma que esto puede ser una reminiscencia del apego al modelo médico, que considera el desorden como emanando de dificultades subyacentes dentro del niño. Bajo esta perspectiva, se realizan esfuerzos por eliminar la causa o fuente de dificultades dada la demanda de soluciones instantáneas y simples que en realidad no se han materializado aún. La búsqueda de la "cura" ha puesto en un segundo plano a la evidencia empírica, cuando ésta es la que debiera determinar la eficacia de la intervención.

Esta consideración nos conduce al último de los aspectos controversiales que habremos de tocar, la investigación en el área de problemas de aprendizaje

La investigación en el área de Problemas de Aprendizaje:

Desde sus inicios, el campo de problemas de aprendizaje ha producido todo tipo de investigaciones. De hecho, en un reciente análisis bibliométrico, Summers, (1986) demuestra que la investigación ha crecido de manera geométrica. Claramente, el problema no reside en la cantidad de investigación realizada sino en lo que ésta significa. La dificultad para determinarlo radica en la variabilidad observada en la investigación en el área. Las fuentes de variabilidad son numerosas, pero las más problemáticas de acuerdo con Kavale (1983) son las siguientes:

- 1.- Diferencias en los marcos de referencia teóricos que subyacen a los estudios (conductuales, biofísicos, cognoscitivos, psicodinámicos, de proceso, psicoeducativos, etc.).
- 2.- Diferencias en el tipo de estrategias metodológicas empleadas, (muestreo, selección de sujetos, asignación de los mismos a condiciones o grupos, métodos de levantamiento de datos, escalas de medición utilizadas y control experimental).
- 3.- Diferencias en los métodos de análisis de datos (es decir, la unidad de análisis empleada)
- 4.- Diferencias en el rigor procedural (es decir el grado de impresión en el protocolo experimental)
- 5.- Diferencias en el uso de categorizaciones por tipo de enfoque (por ejemplo para distinguir sutilezas entre modelos tales como los psicolingüísticos o percepto-motrices)
- 6.- Diferencias entre factores situacionales (quién participa, en qué circunstancias y con qué apoyos o recursos).
- 7.- Diferencias en las evaluaciones de efectividad (validez, confiabilidad, interpretación de normas y reactividad).
- 8.- Diferencias en el alcance de la investigación (por ejemplo, los fundamentos teóricos alternativos, y los diseños de investigación favorecidos por la psicología, la medicina o la sociología).

Todas estas fuentes de variabilidad limitan la investigación, pero el factor mas importante es la heterogeneidad resultante de las diferencias substanciales en las muestras. Estas diferencias son tan considerables que uno se pregunta, a quién se esta estudiando en realidad.

La naturaleza y características de las muestras de sujetos con problemas de aprendizaje varían a tal grado de un estudio a otro, que es virtualmente

imposible generalizar o replicar los hallazgos. En un estudio realizado por Morrison y McMillan en 1985, encontraron que en 300 estudios, en el 50% de ellos se habían seleccionado a los sujetos con base en diagnósticos previos, sin presentar los criterios que fundamentaron el diagnóstico.

Ahora bien, es un hecho reconocido hoy en día entre estudiosos de los problemas de aprendizaje, que la mayor parte de la investigación realizada en el área es de carácter empírico, considerablemente atórica y básicamente orientada hacia la práctica.

Resulta evidente que una gran cantidad de investigación en el área se genera por un interés de "emergencia", más que por un cuerpo cuidadosamente planeado de investigación guiada por consideraciones teóricas (Cruickshank, 1983; Keogh, 1986). La mayoría de los estudios han preferido la inmediata aplicación, y no se han generado sobre la base de un marco teórico coherente (Swanson & Trahan, 1986).

Se reconoce una productiva, pero dispersa investigación sobre problemas de aprendizaje. La mayoría de los estudios reportados en revistas especializadas, (v.g. Journal of Learning Disabilities, Learning Disabilities Quarterly) se caracterizan por un interés por resolver problemas "de golpe" o atóricamente (Harris, 1988). Una cita tomada de Barlow, Hayes y Nelson (1984), ilustra este tipo de tendencia: "la intervención con algún tipo de tratamiento, por inadecuado o falta de pruebas que éste sea, es preferible a dejar que el cliente dependa de sus propios recursos..."

La experiencia clínica sugiere que prácticamente cualquier tratamiento tiene cierto efecto solucionador y que algo de intervención es mejor que ninguna. Sin embargo, la efectividad global, no es suficiente, ni desde el punto de vista teórico ni desde el punto de vista aplicado.

Todo lo anterior se traduce en un problema conceptual fundamental relacionado con la investigación. El campo de problemas de aprendizaje se ha comprometido con un enfoque de tipo empírico entendiendo por esto el énfasis en la recolección de datos por los datos mismos. Sin embargo, los datos no son lo mismo que los hechos, porque los hechos implican mucho más que los datos y dependen de la teoría para su correcta interpretación. Los hechos representan la conjunción de los datos y la teoría (Goodman, 1955). El valor de los hechos se deriva de la factibilidad de la teoría que le subyace y no de los datos per se.

Un problema adicional (Swanson, 1988) es que en el área se carece de reconocimiento a la utilidad de la investigación básica, debido a situaciones relacionadas con la validez ecológica o externa. Las críticas se refieren a que este tipo de investigaciones se centran en fenómenos aislados y como resultado se producen planteamientos teóricos elegantes pero inútiles. Por otro lado, los datos de la investigación básica son pobres y cuando existen no permiten su pronta aplicación (Brown & Campione, 1986).

Sin embargo, la comprensión de los problemas de aprendizaje es fundamental para solucionarlos y esto solamente puede provenir, en primer lugar de

estudio de los procesos de aprendizaje y en segundo, en los desfazamientos que muestran algunos individuos respecto de estos procesos. Esto es tarea de la investigación básica y sus aportaciones debieran conducir a la investigación de cómo una persona, tarea, intervención o situación, influye en el desempeño de un sujeto con problemas de aprendizaje (Swanson, 1988). Esto ultimo es tarea de la investigación aplicada (o instruccional).

ALTERNATIVAS

A manera de reflexión sobre los problemas de aprendizaje, podemos señalar que se trata de una categoría que aparece en la escena de la Educación Especial hace 30 años, y desde su aparición ha estado sujeta a permanentes cuestionamientos. No solamente es una categoría nueva sino que, también probablemente sea la más controvertida y menos comprendida, tanto que incluso su ubicación en el terreno de la Educación Especial se cuestiona. Como señalan Hallahan, Kauffman y Lloyd, (1985) hasta el menos preparado de los estudiantes de psicología o de educación ha estado en contacto con el término. Sin embargo, hasta el más erudito investigador tendrá dificultades para explicar en qué consiste exactamente un "problema de aprendizaje".

Han transcurrido 30 años desde la aparición del término a lo largo de los cuales, representantes de disciplinas tales como la psicología, la medicina, y la pedagogía han discutido aspectos conceptuales, metodológicos y prácticos sin lograr resolver los puntos de conflicto. Algunos elementos que pueden contribuir a tal proposito se enuncian a continuación.

Como primer paso hacia la solución de los aspectos debatibles, consideramos necesario asumir la relación entre los problemas de aprendizaje y los problemas de rendimiento escolar, lo cual se apoya en el análisis de las condiciones que los determinan así como de las características de los individuos con este tipo de problemas. Lo anterior conduce a proponer una definición alternativa de los problemas de aprendizaje.

Definición Alternativa

.. "Término genérico, que aglutina un grupo heterogeneo de desórdenes en procesos psicológicos básicos particularmente los asociados al desarrollo del lenguaje hablado y escrito, que se manifiestan en dificultades específicas para razonar (planear, analizar, sintetizar y tomar decisiones), hablar, escuchar, leer, escribir, y manejar las matemáticas.

Las dificultades específicas:

- a) varían en grados de severidad que van de lo leve a lo profundo.
- b) están determinadas por la interacción entre factores intrínsecos y extrínsecos
- c) se manifiestan en cualquier edad y nivel escolar.

Los problemas de aprendizaje NO SE DEBEN a deficiencia mental ni a problemas sensoriales (de visión o audición) o físicos."

Como puede observarse en la definición propuesta, se hace énfasis en el tipo de desórdenes asociados a los problemas de aprendizaje, es decir en los procesos psicológicos básicos. Estos incluyen procesos tales como sensopercepción, atención, motivación, psicomotricidad, socialización, pensamiento, memoria, auto-regulación, afectividad, etc. Se particulariza en el papel que juega el desarrollo del lenguaje, debido a que los problemas relativos a hablar, escuchar, y manejar la lectura, la escritura y las matemáticas, involucran tanto al lenguaje hablado como al escrito.

Por otro lado, debe hacerse hincapié en que las dificultades específicas, se manifiestan fundamentalmente al enfrentar tareas de orden académico por lo que la identificación, diagnóstico e intervención ocurre mayoritariamente en situaciones escolarizadas.

En la definición propuesta, se reconoce que los problemas de aprendizaje se ubican dentro de un continuo de severidad. Es decir, que no puede asumirse que los problemas de aprendizaje son uni-causados e invariantes. Al aceptar que éstos pueden variar de lo leve a lo severo, se desprenden explicaciones causales y acciones de intervención diferenciales.

Además, la utilización de un concepto de continuo de severidad permite incorporar los planteamientos de Adelman (1989) y de Coles (1987, 1989) anteriormente mencionados, en el sentido de la participación interactiva de factores tanto intrínsecos como extrínsecos. En algunos casos con mayor preponderancia de los primeros y en otros, de los segundos.

Es de hacerse notar que este planteamiento difiere radicalmente de la suposición de que los problemas de aprendizaje se deben solamente a un factor de naturaleza orgánica (la disfunción cerebral).

Es evidente que a partir de esta concepción de los problemas de aprendizaje, el tipo de intervención será diferente, dependiendo de si se trata de problemas leves, moderados o severos. En el caso de problemas leves y moderados, las acciones involucran primordialmente a los ambientes escolares regulares. Sólo en el caso de problemas severos, se acudiría a la forma tradicional de trabajo individual con el sujeto, típica de la Educación Especial.

Resulta evidente que la noción de grado de severidad asociada a explicaciones causales y tipos de intervención diferenciales permite considerar a los problemas de aprendizaje como una modalidad de dificultades que contribuyen a un fenómeno más amplio, el fracaso escolar, tradicionalmente considerado independiente de los problemas de aprendizaje.

Al definir el campo es necesario considerar el período de vida en el que ocurren los problemas de aprendizaje. Aún cuando la mayoría de los trabajos relacionados con el diagnóstico y el tratamiento involucran a niños en edad escolar, la evidencia indica que éstos ocurren también en adolescentes y en adultos. Por esto es importante destacar en la definición que los problemas de aprendizaje se presentan en cualquier edad y nivel escolar.

Es necesario resaltar que se acepta dentro de la definición propuesta, que los problemas de aprendizaje no se deben a retardo mental, ni a problemas sensoriales o físicos. Esta aceptación representa un acuerdo con la

definiciones tradicionales, ya que en efecto, tanto la definición, como las características, el diagnóstico y tratamiento de estos problemas son lo suficientemente claros como para permitir distinguir éstos de los problemas de aprendizaje. En otras palabras, el individuo con problemas asociados a la lectura, escritura y matemáticas, los presenta por las razones que hemos venido mencionando y no por el hecho de carecer de potencial intelectual o de capacidades sensoriales (visuales o auditivas).

La definición, conduce a su vez a un modelo de trabajo que involucra al diagnóstico y al tratamiento, desde una perspectiva interactiva, es decir en la cual participan diversos niveles de explicación, y de intervención. En un modelo de éste tipo, no es solamente el sujeto con problemas de aprendizaje el que debe ser considerado, sino también los entornos y agentes sociales que lo circundan.

EL DIAGNOSTICO

En lo que respecta al diagnóstico, nos adherimos al movimiento iniciado en la década de los 80s y que sostiene que la evaluación educativa y psicológica debe estar orientada hacia el suministro de información relevante a la programación educativa. Bajo esta óptica, los puntajes de una prueba son espurios a menos que se puedan traducir en recomendaciones instruccionales. Esta tendencia se ha llegado a conocer como la enseñanza diagnóstico-prescriptiva (Peters, 1965, Ysseldike y Salvia, 1978; Hallahan y Kauffman, 1991). Esta modalidad de evaluación consiste en la presentación de prescripciones en forma de tareas educacionales sobre la base de información diagnóstica obtenida de los instrumentos y las observaciones. Un ejemplo de estas alternativas se refiere a la evaluación con referencia a curriculum atribuida a Deno y sus colaboradores (1985) que se diseña como objeto de medir la ejecución del niño con relación a un contenido curricular determinado, como puede ser, por ejemplo, el relacionado con la solución de problemas aritméticos típicos de un grado escolar. Los datos cumplen dos objetivos. Comparar el desempeño del niño contra el contenido específico y comparar el desempeño del niño contra el de sus compañeros de su misma edad y grado escolar. La utilidad de estos datos es evidente, dado que le son significativos al maestro y ofrecen la vinculación directa con el desarrollo de programas instruccionales o de remedio derivados del contenido de evaluación.

EL TRATAMIENTO

En lo que respecta al tratamiento, la evidencia favorece a los procedimientos derivados de la instrucción directa que encuentra sus orígenes en los trabajos de Lindsley y Bijou, y teóricos de la educación como Bloom. En esencia estos procedimientos constituyeron un movimiento de respuesta a los enfoques de proceso que han fracasado estrepitosamente por su falta de relación con el desempeño académico real. Bajo la perspectiva de la Instrucción Directa, se asume que si la persona tiene dificultades para aprender dominios específicos como lo son la lectura, la escritura, las matemáticas, lo correcto es enseñarle las destrezas individuales que requiere. La enseñanza se concibe como jerarquizada y factible a partir de las estrategias de cambio conductual.

La pregunta clave en lo que al tratamiento se refiere es la siguiente: cuáles son las condiciones instruccionales que deben existir para que un niño aprenda, retenga y generalice. En ausencia de respuestas a esta pregunta, los pseudo-tratamientos seguirán existiendo y desperdiciaremos nuestros esfuerzos en desacreditarlos. Esto obliga a la investigación básica

Desde una perspectiva general, el individuo con problemas de aprendizaje es aquel que, con un nivel normal de inteligencia, tiene dificultades para aprender a pesar de los esfuerzos por motivarlo o por instruirlo. El interés debiera dirigirse hacia los aspectos que interfieren con el aprendizaje y el desempeño efectivo. Por ejemplo, la falta de hábitos de estudio o la ausencia de destrezas específicas o de estrategias de aprendizaje pueden identificarse como causales de poca atención a la tarea o fracasos en la recuperación de información previamente aprendida. La suposición es que los hábitos inapropiados pueden superarse y que las destrezas faltantes pueden aprenderse. La perspectiva puede aceptar el desorden neurológico, pero reconoce la imposibilidad de atacarlo directamente, por lo que las destrezas o habilidades entrenadas tendrán como función contrarrestar o compensar el posible desorden.

LA INVESTIGACION

Un problema evidente en la investigación en el área lo constituye la diversidad de enfoques ofrecidos por los distintos representantes de disciplinas participantes: psicólogos, educadores, neuropsicólogos, patólogos del lenguaje y el habla, neurólogos, psiquiatras, oftalmólogos, optometristas, terapeutas ocupacionales, dietistas, y por si fuera poco los investigadores que se consideran en una categoría aparte. Hammill (1993) JLD 26, pp. 295-310) concluye con razón, que cada quien analiza los problemas de aprendizaje desde su particular punto de vista y deriva diagnósticos y tratamientos en consecuencia. Esto complica la tarea de investigación, puesto que al analizar las publicaciones, no se puede establecer comparaciones. Esto conduce a absurdos tales como que un niño con problemas de aprendizaje se cura en muchas ocasiones, por el solo hecho de cambiar de escuela, de clínica o de terapeuta, por efecto de la disparidad de criterios. Lo que sí se sabe en la actualidad, es que existen continuos de cada problema específico y no conjuntos genéricos definibles per se. De ahí que haya crecido el movimiento hacia el trabajo por subtipos de problemas de aprendizaje para propósitos de investigación (Cook Lyon 1993, JLD, vol. 26, pp. 282-294)

La propuesta de subtipos de problemas de aprendizaje consiste en el análisis de situaciones o tareas en las que el individuo muestra dificultades. Es un hecho que los problemas de aprendizaje no existen en el vacío, sino que son específicos a las demandas de aprendizaje y existen sobre una base contextual. Por eso, las dificultades en lectura difieren de las de escritura o matemáticas, no sólo porque los individuos difieren en habilidades personales, sino por que las demandas de las tareas difieren. Esta situación rebasa la noción de un déficit exclusivo al individuo (Torgensen, 1982)

Se necesita una taxonomía que organice la diversidad. Lo que existe es fracasado por que no se han operacionalizado los procesos psicológicos

involucrados en los estudios, además de que se han utilizado tratamientos inespecíficos e inapropiados amén de análisis estadísticos pobres. Si se pueden identificar subgrupos de problemas de aprendizaje de manera legítima y significativa, entonces se pueden desarrollar y probar, respuestas educativas o clínicas poderosas.

Por otro lado, es evidente que la participación de diversas disciplinas ha generado confusiones e inconsistencias en los desarrollos de investigación (Keogh). No siempre las diferentes perspectivas se traducen a la práctica educativa, y en su mayoría los esfuerzos son paralelos y desintegrados. Las técnicas basadas en los modelos biomédicos o neuropsicológicos carecen de validez en el contexto educativo, en tanto que los datos de importancia educativa pueden ser irrelevantes para la investigación básica. Esto es parte del problema de la falta de una concepción definitoria unificada.

Apoyamos sin embargo, los intentos por fortalecer la investigación básica como una fuente de conocimiento que permitiría el desarrollo de principios organizados acerca de los problemas de aprendizaje

Resulta evidente que la intervención efectiva para la solución de los problemas de aprendizaje requiere por principio, del apoyo de la investigación a diversos niveles. Un aspecto que consideramos central se refiere a la necesidad de investigar por qué el individuo con problemas de aprendizaje no aprende como el resto de sus compañeros. Este tipo de investigación obliga a analizar procesos de aprendizaje y su relación con la problemática de referencia. La evidencia ofrecida por una aproximación de este tipo puede traducirse, a su vez, en propuestas de intervención que a fortiori deben ser probadas, y no únicamente enunciadas.

Es imperante la necesidad de re-organizar y redirigir la investigación que se realiza en el campo, pero también de tomar en consideración que los hallazgos de investigación causan irritación cuando cuestionan técnicas populares o de uso común que se emplean, más por hábito o comodidad que por su demostrada efectividad. De ahí también, la necesidad de separar el estudio de los problemas de aprendizaje de las prácticas clínicas escolares.

CONCLUSIONES

El campo enfrenta un conjunto de problemas que impiden el progreso e inhiben el proceso de suministrar los servicios adecuados a personas que experimentan dificultades escolares. Experimenta paradójicamente y de manera simultánea, tanto la crisis como el crecimiento. Al presente, el campo consiste de una alianza conglomerada de esfuerzos intelectuales diferentes. En principio, cada esfuerzo estudia el mismo fenómeno, pero con variaciones en actitudes, técnicas y estándares y es difícil encontrar los aspectos comunes.

Hoy en día la visión de los problemas de aprendizaje es más globalizante en términos conceptuales y más específica en términos prácticos. En términos conceptuales, se concibe a los problemas de aprendizaje como una dificultad para ajustarse a los requerimientos escolares. En términos específicos, se

propugna por el ataque a la problemática concreta. Es decir, la determinación del dominio de conocimiento en que tiene dificultad el individuo. El énfasis se centra en subtipos de problemas de aprendizaje asociados a la solución de problemas de lectura, de escritura, de matemáticas, de auto-concepto, de hábitos de estudio, y de estrategias de aprendizaje.

En su origen, el área recibe aportaciones fundamentalmente de la rama médica, las cuales continúan representando considerable influencia al afirmar que los problemas de aprendizaje se deben a disfunción cerebral. Debe recordarse que los primeros trabajos se realizaron estudiando la pérdida del lenguaje en sujetos con lesión demostrada y extrapolando estos hallazgos a las manifestaciones conductuales de ciertos niños con dificultades para leer y escribir.

Actualmente sin embargo, ha ido tomando fuerza el modelo psicológico, que sostiene que los problemas de aprendizaje se deben a factores de otra naturaleza como pueden ser la influencia de condiciones familiares, o escolares.

En otro orden de ideas cabe remarcar que tradicionalmente el campo ha sido considerado parte de la Educación Especial. No obstante, es en la Educación Normal en donde se detectan a los individuos con problemas específicos, y los procedimientos que se emplean para ayudarles a superar sus problemas pretenden como fin último, el mantenerlos en la Educación Normal. En consecuencia, los problemas de aprendizaje representan una zona de frontera entre la Educación Normal y la Educación Especial.

Con apoyo en un planteamiento de naturaleza interactiva Adelman (1991), es evidente la necesidad de reconocer la existencia de un continuo de severidad en un extremo del cual se encuentran los casos de problemas de aprendizaje a los cuales "puede" adjudicarse influencia mayoritaria de una presumible disfunción cerebral. Estos casos deben ser abordados dentro del contexto de la Educación Especial. A medida que se avanza en el continuo, los individuos muestran problemas de aprendizaje que van de lo moderado a lo leve, y son aquellos que los muestran debido a influencias primordialmente de naturaleza extrínseca (familiares, escolares, etc.). Estos casos deben abordarse en el contexto de la Educación Regular.

En 1968, Raymond Barsch presentó una serie de reflexiones en su artículo "Perspectivas sobre los problemas de aprendizaje: vectores de una nueva convergencia". En éste, predijo: "conflictos disciplinarios, riñas semánticas, disputas teóricas y combates conceptuales". Tal vez puede criticársele por lo bélico de los términos empleados, pero no por su falta de visión. El campo de problemas de aprendizaje ha resultado, en efecto, un verdadero campo de batalla. Pero, Barsch también planteó un aspecto de extraordinaria importancia en la actualidad: "...en el último análisis, el aspecto central de los problemas de aprendizaje es su indiscutible naturaleza educacional".

En esta línea de pensamiento, es necesario reconocer que se trata de un problema personal y educativo. Si se acepta la determinación multifactorial de los problemas de aprendizaje en el sentido de la interacción entre

LECTURA: 2

EL DESARROLLO DE LA AUTOCONFIANZA*

Durante el trabajo cotidiano del maestro, éste frecuentemente puede caer en la desesperación al encontrarse con niños, quienes en apariencia pueden realizar las diversas actividades académicas y sin embargo, los resultados que se obtienen son desfavorables. Tal situación puede conflictuar al profesor, ya que al verse imposibilitado para solucionar la situación y ayudar al niño, puede llegar a pensar que éste "no sirve para la escuela".

Tratando de brindar ayuda a los profesores que se encuentran en esta situación, los doctores Patricia y Barry Bricklin le ofrecen al profesor en servicio el libro "Causas psicológicas de bajo rendimiento escolar", el cual se presenta como un auxiliar teórico y práctico respecto a los niños con problemas. El libro pretende estar estrechamente vinculado a la praxis escolar ya que permite analizar el problema atendiendo a sus múltiples variantes y modalidades.

El texto se divide en dos partes fundamentales: La primera explica las causas psicológicas de bajo rendimiento escolar y se refiere, por lo tanto, al análisis científico del problema. La segunda parte contiene las recomendaciones pertinentes que pueden aplicarse al tratamiento práctico de los casos en sus variantes fundamentales.

En la primera parte del libro se encuentra el texto que aquí se presenta, en éste los autores incluyen elementos que resultan fundamentales para la reflexión, desde el trabajo docente; que permitirán detectar aspectos que en su actuar cotidiano con los niños, debe cuidar y considerar para atender y fomentar un aspecto tan delicado como lo es la autoconfianza del niño con dificultades en el aprendizaje.

Considere a lo largo del texto los elementos que le aporten pautas de comportamiento positivo hacia los niños, para así reflexionar respecto a las actividades a desarrollar en su práctica docente.

* BRICKLIN, Patricia y Barry Bricklin. "El desarrollo de la autoconfianza", en: BRICKLIN, Patricia y Barry Bricklin *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. Pax - Mex. México, 1988 4a. Reimpresión. 115 - 123

El desarrollo de la autoconfianza

Un análisis general

Debe haber tres condiciones para que el niño desarrolle una adecuada autoconfianza. Primero, es importante que tenga una autoimagen relativamente consistente. Los que no tienen confianza en sí mismos en general y, en particular, los de rendimiento insuficiente, tuvieron o tienen padres que hacen las peticiones incompatibles, que les piden que sean dos o más personas diferentes al mismo tiempo. Normalmente, se espera que no se muestre enojado ni determinante y, al mismo tiempo, se le presiona para que sea un competidor determinante. Siguiendo la misma línea, el niño debe esperar de sí mismo actitudes razonables. Si existe una gran brecha entre lo que espera de sí mismo y lo que puede hacer, su autoconfianza sufrirá. Y la brecha existirá, si los padres hacen peticiones irreales e inconsecuentes.

En segundo término, debe evitarse el sarcasmo como arma de disciplina.

En tercer lugar es importante que no ligue todo su sentido del propio valor con su capacidad de rendimiento. He aquí algunas sugerencias prácticas que le ayudarán a desarrollar su confianza en sí mismo.

Una autoimagen consistente

Una autoimagen saludable debe estar a salvo de las contradicciones internas. Esto no significa que la persona sana sea rígida e incapaz de aceptar conscientemente los sentimientos contradictorios respecto a muchas cosas. Se ha hecho sentir al niño de bajo rendimiento físico, que debe reprimir la ira; pero, al mismo tiempo, que debe ser agresivo y terminante al competir.

El ser hombre significa convivir con algunas contradicciones, pero esto es cuestión de grados. Alguien forzado a abrigar muchas actitudes recíprocamente excluyentes pero también compulsivas, está condenado, a una vida de tensiones. Se sentirá angustiado ya que muchas de las situaciones que se le presenten evocarán al mismo tiempo dos o más respuestas excluyentes. Por ejemplo, cuando la persona de rendimiento insuficiente se enfrenta a un reto, parte de su personalidad quiere responder en una enérgica forma de competencia. Pero en vista de que teme tanto a las tendencias agresivas a la acción, otra parte de su personalidad le exige una ansiosa retirada. Ambas partes de su personalidad resisten una compulsión "igual" para actuar. La frustración que resulta de esta trampa psicológica causará una ira aún más agresiva y la angustia aumentará. La orientación pasivo-agresiva es un intento de compromiso para lograr esta situación "imposible". El organismo reacciona con ansiedad ante una situación cuando se exigen dos o más respuestas "opuestas" al mismo tiempo. Esta es la forma en la que el organismo muestra que algo marcha mal. La ansiedad es la vía mediante la que el organismo capta "órdenes" incompatibles de actuar, y no hay un solo camino "seguro" que elegir entre estos rumbos alternativos de acción. El niño de rendimiento insuficiente adopta una orientación pasivo-agresiva en su deseo de reducir la ansiedad. En esto consiste su compromiso insuficiente ante el hecho de que se le hagan demandas opuestas entre sí.

Sería bueno que el padre comenzara por detenerse a meditar y determinar lo que espera de su hijo, especialmente en el área de conducta general. Puede encontrarse con que se exige del

niño dos reacciones distintas al mismo tiempo. Tal vez quieran que el niño sea exhibicionista frente a otros adultos. Pero esos mismos padres pueden objetar las tendencias exhibicionistas cuando se encuentran solos con el niño. Otro aspecto de la cuestión residiría en que es muy probable que, al menos algunos de los padres del escolar de bajo rendimiento lo "empujen" a defender sus opiniones y derechos cuando se encuentra entre amigos. Estos mismos derechos pueden negárselo dentro del hogar. Se "ordena" al niño que se muestre inteligente y creativo en la escuela y los padres se molestan si el chico, aburre la casa con sus colecciones u otros materiales de juego. Pueden exigirle que sea en la escuela curioso y de espíritu explorador y, sin embargo, tal vez tienen un rígido conjunto de valores, que limite en forma muy severa la libertad del niño en el hogar. Estas son algunas de las más flagrantes inconsistencias que hemos encontrado en la familia de los escolares de bajo rendimiento (así como en la de otros neuróticos).

Más comentarios respecto a la disciplina

Los padres pueden averiguar si se exigen al niño cosas inconsistentes, al hacer una lista de sus propios gustos y disgustos. Resulta sorprendente que algunas de las pautas de conducta que gustan en determinadas situaciones, disgusten en otras contextos. El niño es agradable si responde en una situación, pero se le llama la atención violentamente cuando hace lo mismo en otra.

1). La idea de "correcto" e "incorrecto" no debe extenderse al dominio de los sentimientos internos. El niño nunca debe creer que un sentimiento en particular es incorrecto o impropio.

2). Cuando una reacción es la adecuada en un conflicto pero no en otro, hay que hacerle saber al niño.

La mayoría de los padres aplica las reglas y la disciplina indiscriminadamente. La administradora cuando están enojados o molestos en lo personal más que cuando es oportuna. Está indicado aplicarla cuando el niño hace algo que va en detrimento de sus propias metas o de las de los demás o bien de un peligro o su segu-

fecto, también lo verá el niño. Por otra parte, la sana admiración y el respeto se "contagian".

El sarcasmo y su relación con la autoconfianza

Una de las formas más brutales con que un padre puede castigar a su hijo, es el sarcasmo, es decir la crítica sádica y burlona. Si se descubre abrumando al niño en esta forma, debe meditar detenida y profundamente en sus propósitos. Por lo general, el frustrado e inadecuado, es quien hace este tipo de cosas. El que se subestima utiliza el sarcasmo aplicándolo a su hijo. Este padre es una persona insignificante que quiere imaginarse que sus hijos son "perfectos". Quiere que sean ejemplos y no como es él, contra sus deseos. Se siente ofendido ante cualquier cosa que hagan y que, a su juicio, resulte tonta. Se muestra burlón y sarcástico, cuando se comete un error (a menos que él lo cometa). Esta orientación es superlativamente negativa. Si un padre se descubre utilizando el sarcasmo, debe preguntarse por qué lo hace. Primero encontrará que se siente ofendido o insultado por los actos del niño. Hallará que, en realidad, está menos interesado por la verdadera efectividad de las acciones de él y más preocupado por el hecho de que esos actos lo insultan en lo personal. Si reflexiona lo suficiente en el asunto, verá que espera secretamente que los demás lo critiquen a él por todos los imaginarios defectos de su hijo, así se trate de los más pequeños e insignificantes. Si su discernimiento es suficiente, tal vez pueda llegar a descubrir que sus valores personales son demasiado estrictos y que se aferra a ellos, identificándolos idealmente con su bienestar psicológico.

Este padre no da a su hijo la oportunidad de vivir su propia vida. Le ordena afrontar los valores de los adultos con respecto a la perfección cuando esto no es sólo imposible, sino también indeseable. Si un padre se da cuenta de que no puede dejar de ser sarcástico, debe buscar ayuda profesional. Tal vez éste no padezca ningún problema serio, pero si se trata de un problema que

riedad física. Deben disciplinarse las acciones (no los sentimientos), si esos actos son potencialmente nocivos para el niño o los otros. El propósito de la disciplina es enseñar al niño ciertas formas de adaptarse a la vida. No debe administrarse con malicia la ira o el disgusto personal. Aun cuando un padre pueda estar razonablemente molesto o enojado por ciertas actitudes la ira no necesita exhibirse abusivamente o llevarse al campo de la disciplina.

Identificación de las esperanzas contradictorias de los padres

Consideramos que los padres de los niños de bajo rendimiento encontrarán las contradicciones siguientes cuando hagan la lista de sus gustos y disgustos:

"Me agrada el niño cuando hace las cosas bien."

"Me agrada el niño cuando defiende sus derechos."

"Me disgusta que el niño cometa errores tontos."

"Me disgusta el niño cuando está enojado".

Las contradicciones son evidentes. No es posible hacer bien las cosas sin cometer errores. No se puede defender los propios derechos sin sentir ira algunas veces.

Haga su propia lista y medítela.

Otro comentario acerca de la autoimagen

Aunque las actitudes del niño con respecto a sí mismo determinan y forman su autoimagen y su sentido de lo valioso, probablemente estas actitudes personales sean copia al carbón de las actitudes de sus padres. La mejor manera de asegurarse de que el niño asume actitudes positivas respecto a sí mismo, consiste en que los padres asuman actitudes positivas hacia él. Mucho de lo que el niño piensa de sí mismo corresponde a lo que los padres piensan de él. Si los padres "ven" un espécimen inepto e imper-

debilita particularmente al niño. Con menor frecuencia ocurre que la madre sea menos abiertamente sarcástica, pero el hecho está lejos de ser imposible. Lo mismo que hemos dicho de los padres se aplica a las madres. Las madres reprimean a sus hijos en otras formas, por lo general al negarles libertad personal y la identidad individual.

Un espejo para odiar

Tal vez ya hayan escuchado ustedes muchas veces el término "proyección". Una de las aplicaciones de este término se refiere a aquellos casos en los que a alguna persona le disgusta algo de otra, pues teme que ese defecto sea real en su propio caso. Los padres que temen la debilidad personal respecto a sí mismos, no pueden soportar nada que se parezca a la debilidad en sus hijos. Cuando el niño muestra signos de debilidad, este padre se enfurece. Se vale del sarcasmo para castigar y herir al niño. Uno que era notoriamente sucio gritaba incesantemente cuando su hijo mostraba signos de este defecto. Constantemente molestaba a su hijo a causa de su aspecto. Aquel no se daba cuenta de que su vestido y grado de aseo eran muy similares al de su hijo. Y se asombró cuando se le señaló tal hecho.

Otro, permitiásemos decirlo, no puede soportar que su hijo pierda en algo, ya sea en una competencia deportiva o en un examen escolar. Resiente el hecho de que, aparentemente, su hijo es débil. Esto lo aterra, ya que teme que el débil pueda ser él. Castiga a su hijo en forma sarcástica cuando éste no aparece en el cenit de la superfuera masculina.

El sentido del propio valor y el temor al fracaso

Los padres de los escolares de bajo rendimiento creen que su sentido del propio valor depende de lo que puedan hacer. Más aún: la mayoría de los padres desean "probar algo" a sus re-

pectivos procreantes. Muchos de ellos, especialmente las madres, quieren mostrar a sus padres que ellos, a su vez, son padres ideales. Irving Hartzel, en el libro *Emotional Blocks to Learning* (Free Press, 1961), informa que la mayoría de los niños de buen rendimiento teme padres que también lo son. De aquí que aparentemente sea "bueno" que un padre sea persona de alto rendimiento. Nuestra información corrobora este hallazgo. Sin embargo, una cosa es que una persona sea así y otra muy distinta que resulte un perfeccionista que exija lo "máximo" de su hijo.

La primera recomendación general: debe hacerse sentir al niño que se le quiere por sí mismo y que cada afectuoso sentimiento adicional que sobreviene como premio a un buen trabajo es secundario. Para lograr que sienta esto, son inútiles los discursos opuestos a las actitudes emocionales. Los padres deben considerar el trabajo escolar con interés amistoso, aunque no indicar que piensan que todo depende de la capacidad de logro. Notarán que esto depende mucho del grado de rendimiento. Así que, léxamo puede un padre conocer el grado correcto o la medida de estas actitudes?

Junto con la apreciación de la excelencia, los padres deben buscar otras áreas de interacción con sus hijos, además de las relativas al aprovechamiento y la competencia con éxito. La mayoría no tiene mucho de qué hablar con sus hijos y, a fin de cuentas, terminan charlando del trabajo escolar o del éxito que el niño ha tenido al conquistar algo. Otras áreas de interacción pueden incluir la televisión, el cine, los libros, y casi cualquier cosa. Estas discusiones deben ser amistosas y tal vez "intelectuales", pero no deben incluir, como tema principal, la idea de "ser mejor que cualquier otro". Si el niño desarrolla un intelecto sano, y una mente investigadora, su competencia individual será la adecuada.

Es importante que cada padre dedique más tiempo a sus hijos. La calidad (emocional) de dicho tiempo es más importante que la frecuencia de tales encuentros. Buen número de esposas consideran que sus maridos no dedican bastante tiempo a sus hijos, pero aun así no pasa muchas horas con los niños, al menos podrá estar de buen humor cuando lo haga. Uno debe ser emocional-

mente accesible con respecto a su hijo. Si el niño se le acerca cuando está leyendo el periódico, el padre acaso reaccione airadamente y diga al niño, en tono violento, que se marche. Sin embargo, podría exponerle en tono casual que cuando termine su lectura podrá prestarle atención.

Los padres racionalizan sus actos de exigencia diciéndose que la situación del trabajo se rige por la competencia hoy en día y que los colegas superiores se han vuelto muy selectivos. Tratan de convencerse de que sus exigencias con los niños son en bien de los intereses de éstos. Dirán que sólo los mejores estudiantes obtienen los mejores empleos, que es cierto que las universidades se han vuelto más selectivas y que la situación del trabajo cambia gradualmente en favor de las personas con mejor educación. Empero, aunque esto sea cierto, no contradice lo que hemos dicho. Las universidades son más exigentes que antes y los empleados se contratan más cuidadosamente; pero también es cierto que las constantes demandas de perfección desembocan en todo, salvo en un buen rendimiento. El padre sólo podrá conocer de cierto su situación en esta materia una vez que se haya examinado a conciencia. Si sobresale el rendimiento, las circunstancias deben cambiar con vistas a que el niño se dé cuenta que, a pesar de que en su hogar se aprecia el buen rendimiento, no se le ordena que sea perfecto. El niño debe llegar a percatarse de que sus padres no piensan dejar de amarlo si no es un escolar de rendimiento perfecto. Sus padres deben mostrarle que están más interesados porque goce de su trabajo, más que por cualquier otra cosa.

El desarrollo de la independencia

La verdadera independencia psicológica significa que el niño ha de aceptar la responsabilidad que implica la evaluación de sus acciones, lo cual no es tarea fácil para el niño de rendimiento insuficiente. Chantajea a sus padres por miedo de sus muestras de inepticia para que lo traten como a un niño dependiente, aun- que no esté consciente de ello. Aun los padres poco exigentes ter-

minan de algún modo por agobiarlo exigiéndole que haga su tarea, que prepare sus exámenes y entregue sus trabajos a tiempo. El niño se resiste, inconscientemente, ha planeado todo el arreglo.

El niño recupera su autorresponsabilidad cuando se usa el enfoque no directivo formulado por el psicólogo Carl Rogers. En caso de que el niño grite, se queje, lllore, proteste, provoque, rete, ataque, se retire, o se niegue a trabajar, los padres deben responder a las palabras y sentimientos del niño en forma emocionalmente neutral.

"No quiero hacer mi tarea!" grita. Los padres dicen: "Te molestas porque crees injusto que te pidamos que hagas tu tarea". Más tarde, pueden añadir: "Estás molesto porque decimos que hagas lo que sabes que debes hacer por ti mismo." Sin importar cuál pueda ser la respuesta, los padres la reflejan. Si esto no sucede de manera emocionalmente neutral o si el niño se siente manipulado, nada se logrará. Este enfoque no resultará un recurso a breve plazo. Se requiere tiempo y la filosofía que respalda esta práctica y que consiste en dar al niño el derecho a la autode- terminación, debe convertirse en una parte real de la perspectiva de los padres.

Si el niño aboca la puerta, furioso, los padres pueden decir simplemente: "Estás enojado". Si la acción requiere un "hasta aquí", deben añadir: "Pero no debes hacerlo". Al principio, el niño se alejará de ellos, porque habrá visto sus pensamientos o acciones reflejados. Pronto —no inmediatamente— el niño se dirá: "Pero, ¿por qué lo hice?". Fucero que no se le araca verbalmente, ni con el tono de voz ni con gestos, dejará a la postre de sentir la necesidad de interrumpir la conversación o de rehusarse a darse cuenta de lo que hace. Gradualmente, aceptará la responsabilidad de preparar y evaluar lo que hace por sí solo. En este momento, el enfoque, que ahora se ha convertido en una filosofía guía, habrá logrado su propósito.

TEMA 3. Los problemas de aprendizaje en el niño y su relación con el rendimiento escolar

LECTURA: 1

DIAGNOSTICOS DIFERENCIALES Y DESCRIPCIONES*

El material que a continuación se le presenta corresponde al libro "Problemas de atención y aprendizaje en los niños" de Kinsbourne y Kaplan; el texto se encuentra ubicado en la segunda parte del libro dedicada a los trastornos de poder cognoscitivo.

El material le presenta elementos interesantes relacionados con la definición y causas del aprovechamiento bajo. Notará que dentro del texto los autores establecen una fuerte relación entre los problemas académicos del niño y los estilos cognoscitivos que éste emplea para aprender. Este tipo de enfoque ha predominado durante mucho tiempo en el campo de los problemas de aprendizaje y para cualquier profesional relacionado con la educación de estos niños, le aporta elementos valiosos para poder, en un primer momento, identificar a los niños, y en un segundo momento, planear estrategias que le ayuden al niño a llevar a cabo su aprendizaje.

También notará que dentro de la lectura se establecen una serie de "inaptitudes selectivas" que pueden tener los niños para realizar actividades de lectura y escritura, entre éstas se encuentran la atención visual, memoria, atención auditiva, asociaciones de modalidad cruzada, factores lingüísticos. Al respecto de lo anterior, es necesario que usted tenga presente que un niño con problemas de aprendizaje, en cualquiera de las actividades arriba presentadas, no necesariamente tendrá inaptitudes de todos los tipos, sino que puede presentar alguna y otras las desarrolle sin ninguna dificultad. Esto en muchas ocasiones puede confundir a los especialistas, ya que no se explican porque algunas áreas las ejecuta de forma perfecta mientras que otras no las domina, impidiéndole la realización exitosa de las actividades escolares.

Analice desde su punto de vista y desde sus habilidades docentes la utilidad del conocimiento que le ofrecen los autores para llegar a la conceptualización e identificación de los niños con problemas de aprendizaje dentro del aula regular.

* KINSBOURNE, Marcel y Paula J. Kaplan. "Diagnósticos diferenciales y descripciones". En: *Problemas de atención y aprendizaje en los niños*. La prensa médica mexicana. México, 1990. 45 - 74

3 • Diagnósticos diferenciales y descripciones

¿TRASTORNO COGNOSCITIVO O APROVECHAMIENTO BAJO?

Cuando algunos niños de una inteligencia normal muestran dificultades para aprender una o más materias escolares, se piensa que no están aprovechando en la medida de sus potenciales (aprovechamiento bajo) o que su potencial para formas específicas de aprendizaje es anormalmente limitado (trastorno cognoscitivo). El aprovechamiento bajo puede tener causas ambientales o emocionales (véase cuadro 2). El trastorno cognoscitivo, como se presentará en la sección que sigue, puede relacionarse ya sea con problemas de poder cognoscitivo o de estilo cognoscitivo.

El "aprovechamiento bajo" se ha definido de diversas maneras. Usamos este término para describir la falla de los niños para aprender a la altura de su potencial intelectual (el potencial que habrían de realizar mediante el uso completo de sus poderes cognoscitivos cerebrales). El fenómeno del retardo mental demuestra que este aprovechamiento bajo no puede juzgarse sobre la sola base de la edad. Sería injusto decir que un niño retardado tiene aprovechamiento bajo si logra aprender a un nivel que corresponde aproximadamente a su edad mental. Desde el momento que existen incapacidades para la lectura, este potencial no puede medirse simplemente de acuerdo con la edad cronológica del niño; ni siquiera con su edad mental, medida por los resultados de una prueba de inteligencia estándar. Debido a sus dificultades para la lectura, un niño de inteligencia superior puede aprender mal algunas materias académicas y, sin embargo, no estar aprovechando mal. Esto se debe a que un alto nivel de inteligencia general no es una base suficiente para el éxito en los estudios.

El niño necesita, más bien, poseer las funciones específicas que requiere el proceso de la instrucción. Si el niño no cuenta con estos recursos, su falta escolar no puede considerarse como falta de aprovechamiento, ya que el niño fracasa debido a un potencial limitado y no por desperdiciar un potencial más alto.

Poniendo las cosas de otra manera, los niños que aprovechan mal lo harían normalmente si se aplicaran a sus estudios con diligencia constante. En cambio, al niño con dificultades de aprendizaje no le basta hacer esto; necesita esforzarse mucho más y estudiar durante más horas para lograr éxitos comparables. Los niños desaprovechados no usan sus capacidades de aprendizaje en toda su extensión. Esto se debe a que les falta motivación, están preocupados, se les enseña en forma inadecuada o son incapaces de comunicarse en el salón de clases (cuadro 2).

Los niños procedentes de medios culturales extranjeros suelen sentirse extraños en el salón de clases sometidos a exigencias que no entienden. Pueden pensar, en forma fatalista, que nunca tendrán acceso a las oportunidades para las que se supone que la escuela prepara al niño y, por lo tanto, no creen que sea importante hacer un esfuerzo. Los niños que provienen de hogares empobrecidos pueden también ser pesimistas o cínicos acerca de lo que será su porvenir, independientemente de su aprovechamiento en la escuela. Los niños culturalmente enajenados, o criados en medios carentes de toda cultura, pueden tener tendencias anti-intelectuales, habiendo oído en sus hogares que aprender en los libros tiene poca importancia, si es que no resulta opresivo y sin sentido. Los niños de familias muy pobres pueden ir a la escuela con hambre, lo que naturalmente hace difícil que se concentren en lo que está pasando en el salón de clases. Los niños que estén aquejados de enfermedades debilitantes, como anemia crónica o parasitosis, pueden sentirse demasiado cansados para hacer el esfuerzo de aprender. Y a los niños que están crónicamente angustiados, siempre tristes y deprimidos, o preocupados por ideas psicóticas, les será difícil poner su atención en lo que pasa en el salón de clases.

Cuadro 2 Causas de aprovechamiento deficiente

Emocional	Ambiental		
Preocupación	Baja motivación	Escolaridad inadecuada	Comunicación deficiente
Miedo	Enajenación cultural	Enseñanza deficiente	Escasa socialización
Ansiedad	Pobreza	Hacinamiento en el salón de clases	Lengua extranjera
Depresión	Debilidad	Ausentismo de la escuela	
Trastorno de personalidad		Cambio frecuente de escuelas	

Además, una enseñanza torpe o descuidada, en un salón de clases amonontonado, deja a los niños sin instrucción. Lo mismo pasa si los niños están a menudo ausentes debido a vagancia o enfermedad, o si sus familias cambian con frecuencia de domicilio, como sucede muchas veces en las familias pobres o donde el jefe de familia es un militar o un ejecutivo.

Es más, los niños que tienen pocos contactos sociales debido a que sus padres no los guían o los decañan, pueden carecer de la habilidad para adaptarse a las situaciones del salón de clases. Los hijos de familias inmigrantes pueden no conocer bastante bien el idioma del país para entender lo que se dice en la clase.

El primer paso para diagnosticar un trastorno cognoscitivo es excluir las diversas causas de mal aprovechamiento. Esto no siempre es fácil; además, es posible que coexistan un trastorno cognoscitivo y la falta de motivación. En ese caso, será difícil determinar qué tanta culpa tiene un factor o el otro, y algunas veces sólo se puede descubrir la existencia de un trastorno cognoscitivo basta que se corrija la falta de aprovechamiento.

La historia y el examen pediátrico descartarán los posibles defectos de oído, limitación visual, trastornos motores y enfermedades rónicas debilitantes. Una historia clínica bien hecha descubrirá la existencia de carencias culturales o económicas. Una entrevista con los padres y el niño revelará si se trata de una familia bilingüe, y puede ofrecer claves acerca de la incompetencia o desánimo de los padres (lo que la investigación de las trabajadoras sociales podrá corroborar). Los informes de los padres y de la escuela señalarán el mal aprovechamiento. Finalmente, deberán darse los pasos necesarios para descartar el posible maltrato y negligencia del niño en el curso de la investigación pediátrica.

El segundo paso para diagnosticar un trastorno cognoscitivo es demostrar que el patrón de fracaso escolar no tiene relación con los patrones de aprovechamiento bajo. En éste, el fracaso suele ser generalizado, lo que no sucede en un fracaso debido a un trastorno cognoscitivo, aunque la falta de aprovechamiento puede ser más espectacular en algunas materias que en otras. La angustia o la depresión, por ejemplo, a menudo interfieren de manera desproporcionada en el aprendizaje de la aritmética, comparada con la lectura. Además, en vista de que aún los niños normales tienen fuerzas y debilidades en las habilidades que se requieren en la escuela, cualquier causa de tensión o dificultad puede aumentar la disparidad entre los logros en las áreas para las que se tiene mayor o menor disposición, afectando a estas últimas más que a las primeras. La evaluación de los maestros acerca del progreso de los niños por lo general corresponderá estrechamente a los resultados de las pruebas de aprovechamiento. En cambio, la falla de un niño con un trastorno del poder cognoscitivo es selectiva. En los trastornos de estilo cognoscitivo, aunque el fracaso es más extenso que en los trastornos de poder cognoscitivo, el grado de fracaso es más variable de tiempo en tiempo y depende más de si la evaluación la hizo el maestro de clase o se basa en pruebas de aprovechamiento. Los resultados de las pruebas de aprovechamiento, aunque también son variables,

tienden a ser más altos que los de evaluaciones del profesor respecto al acopio de conocimientos del niño.

Los déficit cognoscitivos están relacionados con el desarrollo y por lo tanto, son perdurables. Casi todos los niños afectados mostrarán signos de dificultad al ingresar a la escuela, y en muchos casos el problema perdurará por años. Si el fracaso escolar no aparece sino hasta el último año de primaria, o en la secundaria, y una investigación diligente no revela ningún dato de que haya habido problemas de aprendizaje en los primeros años, habrá razón para dudar de un diagnóstico de trastorno de poder o de estilo cognoscitivo.

¿ES EL TRASTORNO DE PODER COGNOSCITIVO O DE ESTILO COGNOSCITIVO?

Entre más selectiva sea el área del fracaso escolar, más probabilidades hay de que se deba a un trastorno de poder cognoscitivo (cuadro 3). Si sólo afecta a una materia—como la lectura y la escritura, o la aritmética— es especial.

Cuadro 3 Algunas características básicas del comportamiento de niños con trastornos de estilo y poder cognoscitivos

Área académica afectada	Trastornos de estilo cognoscitivo	
	Subenfocado	Superenfocado
Trastornos de poder cognoscitivo		
Específica	Generalizada	Generalizada
Constante en un plazo corto	Variable de una prueba a otra	Variable de una prueba a otra
Congruente	Incongruente	Incongruente
Prueba de aprovechamiento v.l. informe del maestro	Bajo	Alto
Esfuerzo aparente del niño	Inicialmente elevado	Completadas
Tareas asignadas	Completadas	Completadas
Deseo de llamar la atención	Regular, inicialmente	Poco
Problema de disciplina	Ausente al principio	No reconocido siempre
Efecto de los (armos) estimulantes	Ninguno	Positivo

mente probable que se trate de un trastorno del poder cognoscitivo. Pero, sobre todo en niños de mayor edad, un fracaso de tipo más generalizado pudo también surgir de un trastorno de poder cognoscitivo que afectó la lectura, ya que la lectura se vuelve cada vez más importante para poder aprender virtualmente todas las materias, y también porque la tardanza en aprender a leer deja al niño desanimado e impreparado para hacer un esfuerzo en cualquier otra materia escolar.

Un niño que está atrasado en sus estudios debe haber dejado de entender la materia en un punto definible del programa. Para poder entender la materia a partir de entonces, el niño necesita explicaciones detalladas adicionales. Las explicaciones, sin embargo, toman tiempo, y el nivel de aprovechamiento del niño no cambiará mucho en un plazo corto.

Los niños con trastornos de estilo cognoscitivo difieren de los otros en que su forma de viaja de aprender depende mucho de la situación en que se encuentran, de modo que los resultados de las pruebas de aprovechamiento pueden diferir mucho de un muestreo al otro. En general, los niños impulsivos, con problemas de atención, dan más de sí bajo la presión de las pruebas de aprovechamiento, practicadas por una persona extraña, que lo que logra el maestro en el ambiente familiar del salón de clases. Lo contrario ocurre en niños cautos y superenfocados. Por eso, es difícil definir lo que es un niño sabón y lo que no saben.

Hasta que los niños con déficit de poder cognoscitivo se resguan al fracaso inevitable, por lo general se esfuerzan mucho en aprender. Los niños superenfocados también lo hacen. Pero los niños impulsivos y subenfocados son torpes y descuidados en sus deberes. Mientras que los niños con déficit de poder cognoscitivo se esfuerzan en sus tareas diarias, como lo hacen los niños superenfocados, los niños impulsivos rara vez completan una tarea a menos que sus padres estén sobre ellos. Los niños con problemas de poder cognoscitivo buscan la atención que necesitan; los niños subenfocados buscan demasiada atención, y los superenfocados a menudo tratan de arreglárselas solos aún cuando necesitan de la atención del maestro. Los déficit de poder cognoscitivo conducen a problemas disciplinarios sólo después de fracasos repetidos, mientras que la falta de disciplina es desde el principio una característica primaria del niño subenfocado. El niño superenfocado persevera con calma, y esto es visto como un problema disciplinario sólo por el maestro que quiere ejercer un control muy estricto sobre el tiempo y la dirección de los esfuerzos de sus alumnos en el salón de clases.

Las drogas estimulantes prolongan la concentración sobre un tema especial; por lo tanto, ayudan al niño subenfocado a mantener la atención, pero tendrán poco efecto sobre los problemas de poder cognoscitivo que no dependen de mantener la atención, y agravarán el superenfocamiento de los niños propensos a concentrarse demasiado.

Los trastornos de poder cognoscitivo y de estilo cognoscitivo pueden algunas veces coexistir. Este cuadro confuso se puede aclarar cuando el tratamiento mediante el empleo de drogas elimina el problema de estilo. Las dificultades

de aprendizaje residuales según el resultado del problema de poder cognoscitivo coexistente.

Si, de acuerdo con el criterio anterior, el problema del niño cae en la categoría de poder cognoscitivo, queda todavía por escoger entre los diversos subtipos de esta categoría. De estos subtipos vamos a ocuparnos enseguida.

TIPOLOGIA DE LOS TRASTORNOS DE PODER COGNOSCITIVO

Los trastornos de poder cognoscitivo han sido clasificados de acuerdo con su etiología, especificidad y patrón de déficit cognoscitivo.

Etiología

Se ha hecho una distinción entre *dillexia constitucional* y un déficit cognoscitivo hereditario selectivo para la lectura, y *dillexia cerebral mínima*, una serie de insuficiencias neurológicas atribuidas a lesión temprana del cerebro que pueden afectar el desarrollo de las habilidades para la lectura. La distinción depende de encontrar antecedentes de dillexia en la historia familiar, pero ningún antecedente de lesión cerebral temprana —o en encontrar algún antecedente de lesión cerebral temprana, pero no de una tendencia familiar a la dillexia. Es difícil saber qué pensar cuando coexisten datos de dillexia familiar y de daño cerebral temprano, o cuando no hay antecedentes de una cosa o la otra. Tampoco es fácil confirmar retrospectivamente que haya habido una alta frecuencia de dillexia en la familia; existen muchos factores que entorpecen el aprendizaje de la lectura, y no se puede saber en realidad cuál fue el problema de un antepasado hace muchos años. Asimismo, nadie sabe qué tan grave debe ser el daño prenatal o perinatal para dar lugar a un defecto cerebral que cause un déficit cognoscitivo selectivo. Por lo tanto, el diagnóstico de base etiológica nunca puede ser más que especulativo, y puesto que dicho diagnóstico no ayuda a escoger entre las opciones de tratamiento, resulta inútil en la práctica.

ESPECIFICIDAD

La dicotomía entre especificidad y disfunción cerebral mínima es semejante a la anterior. Es específico el déficit para la lectura, o existen otras deficiencias similares causadas por disfunción cerebral mínima? Aquí, de nuevo, queda impensado que un déficit aislado es genético, mientras que un grupo de deficiencias es resultado de una lesión cerebral. Nada argumenta no puede sostenerse. Una lesión cerebral limitada puede afectar sólo a un sector muy estrecho de espectro cognoscitivo. Además, mientras más se examinan los casos "aislados" más se encuentran déficit agregados. En cambio, en un caso con varias síndromas neurológicas y de conducta, pueden coexistir antecedentes genéticos y de daño cerebral. Finalmente, como se dijo al hablar del diagnóstico etioló-

gico, la distinción de la especificidad no tiene implicaciones en el tratamiento y, por lo tanto, es inútil.

Patrón de déficit cognoscitivo

Se han distinguido patrones de déficit cognoscitivo de largo alcance, ya sea sobre la base de hallazgos ajenos a la propia lectura, o relacionados con la calidad de la misma.

Patrones ajenos a la lectura

Como se describirá en detalle en el capítulo 4, la Escala de Inteligencia de Wechsler, para Niños, (WEIN) contiene dos series de subpruebas: las que constituyen la subescala "verbal" y las que constituyen la subescala de "ejecución." Se puede calcular por separado un CI diferente para cada escala. En algunos niños con dificultades selectivas para la lectura existe una discrepancia abismal entre los resultados de la prueba verbal de inteligencia y los de la prueba de ejecución. A menudo el CI verbal es relativamente bajo. Esto implica que el niño padece un desarrollo de lenguaje retrasado, que no se limita a la lectura y a la escritura. Algunos niños muestran una discrepancia opuesta: un CI verbal alto en relación al CI de ejecución. Tales niños pueden quizá sufrir de dificultad máxima con algunos ingredientes visuo-motores de la lectura y la escritura, más que con los ingredientes específicamente lingüísticos. La habilidad deficiente para aprender a leer sería el resultado común final de ambos tipos de déficit en las habilidades prelectoras.

La distinción que acabamos de describir es más convincente cuando la disparidad entre el CI de ejecución y el verbal es profunda. Discrepancias de 25 puntos o más parecen impresionantes (aunque ocurren con bastante frecuencia aun entre individuos que no tienen problemas escolares). Las discrepancias menores resultan ambiguas. En particular, se podría pensar que los niños que son incapaces de leer acumulan la información verbal con relativa lentitud, porque mucha de esta información generalmente se obtiene a través de la palabra escrita, y por esta sola razón podrían mostrar un déficit exagerado en su CI verbal. O bien, un niño puede tener un CI de ejecución relativamente bajo debido a torpeza manual u otra razón no conectada con la lectura. Finalmente, lo más intrigante de todo es que cuando se comparan los dos resultados de las pruebas, uno con otro, generalmente ambos están dentro de la escala normal. Sin embargo, estos resultados normales se usan para concluir la normalidad de la ejecución académica normal. Por lo tanto, no puede suponerse que exista una relación causal entre un perfil WEIN inusual y las problemáticas escolares. La experiencia demuestra que aun algunos niños mentalmente subnormales (con un CI inferior a 65) aprenden a leer bastante bien.

¿Cómo, entonces, explicarse el papel del CI verbal relativamente bajo en un cuadro clínico donde, por ejemplo, un niño con un CI de ejecución de 115 y un CI verbal de 85 tiene problemas para aprender a leer? Habrá que anti-

tir que la prueba de CI es como una red de tejido laxo: cada prueba de CI sólo da un indicio del problema específico que existe dentro de la esfera verbal o la de ejecución. Este problema específico hace descender hasta cierto grado la subescala del CI, pero si contamos con una prueba para el problema específico, encontraríamos que los resultados del niño en esa prueba serían muy bajos.

En resumen, las discrepancias entre las aptitudes verbales y de ejecución son un dato circunstancial, que adquiere significado sólo en el contexto de hallazgos asociados que tienen implicaciones similares —esto es, como parte de un síndrome. Tales hallazgos asociados se discutirán más adelante.

Además de identificar dichas discrepancias, puede uno especificar las pruebas individuales que muestran el déficit mayor. Existe una dicotomía característica entre los niños que muestran deficiencias en las pruebas de tipo principalmente verbal y aquellos niños a quienes se les dificultan las subpruebas de aritmética, diseño de bloques y ensamblaje de objetos.⁶ En el contexto de los hallazgos relacionados, que veremos más adelante, esta distinción adquiere importancia. Sin embargo, la clasificación basada en perfiles psicométricos esclarezca, cuando más, sólo una parte de los casos de retraso selectivo para la lectura. La mayoría de esos niños no muestran perfiles reconocibles en las pruebas de Wechsler u otras pruebas de CI.

Patrones de lectura y escritura

Aquí debemos distinguir entre aquellos niños que sólo tienen un problema de escritura, debido a carencias de control visuo-motor (por ejemplo, habilidad para guiar sus movimientos de acuerdo con un plan visual) y aquellos niños cuyas dificultades abarcan tanto la lectura como la escritura. Entre los últimos, se han sugerido dos posibles dicotomías.

Una de estas dicotomías enfoca la atención sobre la dificultad de aprendizaje máxima. La pregunta que se hace es si la dificultad está centrada en el reconocimiento de las palabras o en la comprensión del párrafo. En un estudio hecho con niños retrasados en lectura se pudieron identificar dos grupos: el más numeroso tenía dificultad para reconocer las palabras, y el menor, para comprender la lectura.⁶ Esta distinción dependía de la habilidad de los niños para entender el material impreso, en comparación con material que se les leía en voz alta.

Los niños con problemas para reconocer las palabras no tenían dificultad en entender el material leído en voz alta, pero tanto su reconocimiento de las palabras como su comprensión del material impreso eran deficientes. Sus dificultades no radicaban sólo en derivar el sentido de las palabras; también les era difícil repetir secuencias y asociaciones auditivas sin sentido, y sus resultados eran más bajos en las pruebas verbales, que en las de la ejecución, de la escala de Wechsler. Su dificultad probablemente implicaba la etapa de descodificación (visual y auditiva) del comienzo del aprendizaje de la lectura, a la que estaba relacionada, en cierta medida, una mala memoria auditiva mecánica.

En contraste, los niños con problema de comprensión oral tenían perfiles de Wechsler normales. Su problema de comprensión se hallaba a un nivel sintáctico y semántico. Su problema de memoria no afectaba los materiales sin sentido, sino solamente aquellos que tenían sentido. Como les pasa a los adultos afásicos, eran incapaces de usar la *simaxis* y el significado del lenguaje para facilitar el recuerdo de frases o grupos de palabras. En forma interesante, estos niños no mostraron deficiencia en las pruebas de vocabulario, demostrando con ello que estos componentes lingüísticos diferentes —la comprensión de las palabras y la de las frases— son disociables y pueden, por lo tanto, estar representados separadamente en el cerebro.

Los problemas para reconocer las palabras son sin duda heterogéneos y pueden surgir tanto de problemas de percepción como de asociación. Las dificultades para comprender párrafos (usando palabras cuyos sonidos son conocidos del niño) incluyen tanto las palabras escritas como las habladas; por lo tanto, se relacionan a un problema del uso del lenguaje que afecta a la vez las modalidades visuales y auditivas.

Otra dicotomía surge del análisis de la manera de leer de los niños. Se puede distinguir entre el niño con un vocabulario visual relativamente bueno pero poca habilidad para pronunciar las palabras (es decir, habilidad para reconocer pronto las palabras, pero dificultad para descodificarlas); el niño con vocabulario visual limitado pero con habilidad para la pronunciación de palabras, que podían descodificar muchas más palabras, si se le diera el tiempo de hacerlo, usando un método fonético sistemático.⁷ El primer tipo de niño tiene al parecer una debilidad de tipo visual anterior a la lectura y el segundo una debilidad de tipo auditivo anterior a la lectura. Un tercer tipo de niño tiene ambas deficiencias. Aun si estas dicotomías son válidas, no sabemos el grado al que son interdependientes. El problema que representan es manifiesto al incluir los dos síntomas que veremos en la siguiente sección.

Otros patrones relacionados con la lectura y la escritura

Un patrón de este tipo puede denominarse el "síndrome del lenguaje". Abarca lo siguiente: antecedentes de un desarrollo de lenguaje lento, un CI verbal de Wechsler bajo, comprensión deficiente de la palabra hablada (medida por la prueba de Token, que estudia la habilidad de los niños para obedecer instrucciones verbales de dificultad graduada), y errores de ortografía, especialmente del tipo de sustitución (o sea, utilizando letras que no pertenecen a la palabra y que ni siquiera suenan parecido, al modo de los adultos afásicos).⁸

¿Tiene un niño, con este síndrome, especial dificultad para distinguir los fonemas y carece, por lo tanto, de habilidad de pronunciar palabras? ¿Tiene el niño una comprensión deficiente de la palabra oral o escrita? Acerca de esto no hay, hasta ahora, ninguna información.

Otro patrón dentro de esta categoría es el llamado "síndrome de Gerstmann". Los niños afectados por este síndrome tienen un problema de secuencia: muestran deficiencia en las subpruebas de aritmética, diseño de bloques y

ensamblaje de objetos antes mencionadas. También tienen dificultad para identificar los dedos y diferenciar la mano derecha de la izquierda. Al deletrear cometen errores, principalmente en el ordenamiento de las letras; en la aritmética confunden el valor del lugar de los dígitos.⁹ Tienen los niños con este síndrome otras dificultades visuospatiales? Tienen impedimento para dibujar así como para leer? Se ponen en duda sus facultades de visualización? ¿Se resisten al método de instrucción por medio de palabras enteras? Todo esto tampoco lo sabemos.¹⁰

Mientras las preguntas anteriores tratan de clasificar a los niños en términos de las diferencias que los distinguen, otro enfoque subraya las diferencias que existen en un mismo niño a diversas edades y etapas de desarrollo.¹¹ Este punto de vista que echó la culpa del problema a una relativa inmadurez general del hemisferio cerebral izquierdo, supone que el niño no está listo a una edad determinada, para el nivel de instrucción de lectura acostumbrada a esa edad. Al principiar a leer, las habilidades perceptuales-motoras son muy importantes, y su inmadurez podría ser la causa de las dificultades de un niño a una edad temprana. Algunos años después (quizá algunos años demorado tarde) este mismo niño podría adquirir estas habilidades perceptuales-motoras, pero estaría todavía relativamente atrasado, en relación a sus compañeros, en las materias más complejas que se estudian en los libros, en los grados más avanzados (quizá con problemas lingüísticos más francos). Por lo tanto, el patrón de las deficiencias de los niños incapacitados para el aprendizaje difiere según su edad, más que de acuerdo con el niño particular que se está estudiando.

En nuestro intento de integrar estas clasificaciones patológicas, llegamos a un enunciado provisional que con seguridad será rectificado con el tiempo, pero que por ahora representa el nivel de nuestra comprensión corriente de la tipología de los trastornos de poder cognoscitivo que tienen importancia para la lectura. El enunciado es el siguiente:

La adquisición de la lectura y la escritura pueden verse estorbadas por indebido retraso en el desarrollo de:

1. La habilidad de entender el lenguaje hablado (y a su turno el escrito), con dificultad para pronunciar y encontrar las palabras.^{12, 13, 14}
2. La habilidad para descomponer los sonidos de las palabras en sonidos del habla, y reconstruirlos a partir de estos sílamos (los niños afectados también tienden a equivocarse en la secuencia de los sonidos del habla cuando pronuncian las palabras en voz alta).¹⁵
3. La habilidad para aprender a deletrear bien las palabras que se pueden leer, lo que constituye, quizá, un déficit residual después de que el punto segundo ha mejorado.¹⁶
4. La habilidad para formar palabras, con letras, de una manera clara e inteligible, y asociarlas con problemas en la articulación de la palabra hablada.¹⁷
5. La habilidad para recordar secuencias de letras en las palabras, sobre una base visual, en relación con otros elementos del síndrome de Gerstmann.¹⁸

Seguramente será un fracaso cualquier intento de formular una tipología de las deficiencias de poder cognoscitivo que utilice la misma batería de pruebas para todos los niños. No se puede evitar el análisis detallado de cada caso individual para determinar el mecanismo básico de la dificultad implicada. Si muchos análisis individuales de este tipo acaban por tener un parecido familiar indudable, tanto mejor; pero no estamos obligados a pensar que esto sea necesario. El poder leer y escribir es resultado de una interacción compleja, pero precisa, de muchas operaciones mentales, cada una de las cuales, por su combinación, es, posiblemente, vulnerable a influencias adversas y capaz de producir un déficit. Debe, por lo tanto, esperarse que en lugar de llegar a concebir la distesia constitucional y del desarrollo como una sola entidad, acabemos por adquirir una rica tipología de variantes de dificultades para la lectura. La forma que tome dicha tipología puede inferirse a partir de la naturaleza del desarrollo mental normal. Si se adopta el punto de vista de que cualquier niño con una deficiencia selectiva para lectura está funcionando como un niño normal más joven, en relación a una operación mental importante, podemos en la sección siguiente considerar las varias razones por las que los niños preescolares encuentran tan difícil el aprender a leer.

INAPTITUDES SELECTIVAS PARA LA LECTURA

El aprendizaje de la lectura es acumulativo. Cada fase sucesiva se basa en una creciente variedad y un sofisticado repertorio de habilidades mentales. El maestro introduce nuevos conceptos cuando el niño está mentalmente listo para manejarlos. Entonces, cada nueva habilidad se practica hasta que el niño la puede ejercer sin esfuerzo. Pero, en cualquier etapa, un niño puede mostrar que está inmaduro selectivamente en alguna operación mental que es necesaria para progresar al siguiente nivel de instrucción. Esto es lo que llamamos *apropiación selectiva para la lectura*. Aunque cierta impropiedad puede manifestarse por primera vez en cualquier etapa del aprendizaje de la lectura, los mismos niños generalmente exhibirán dificultad en los niveles sucesivos. En otras palabras, actuarán como si pertenecieran a una corriente de niños más jóvenes a medida que pasan por las etapas sucesivas del aprendizaje de la lectura.

¿Cuáles son las habilidades que se requieren para empezar a leer? Cuando le pedimos al niño que aprenda a leer, le estamos pidiendo que haga cosas muy nuevas que no eran necesarias en el período preescolar. Por lo tanto, la manera como los niños manejan las retas mentales en el período preescolar indica siempre la forma en que empezarán a aprender a leer. A fin de aprender a leer, el niño debe ser capaz de pensar de una manera que podríamos llamar *emulativa*. Al aprender el lenguaje hablado y el lenguaje escrito son dos apropiaciones de lenguaje y, superficialmente, la única diferencia es que uno se basa exclusivamente en el sonido, mientras que el otro incluye la vista. Pero al aprender a hablar y el aprender a leer son cosas muy distintas una de otra.

En niño pequeño, que aprende el lenguaje hablado, está rodeado por personas que lo usan y no puede evitar oírlo. Al principio, las frases son ininteligibles para el bebé; pero nadie, incluyendo el bebé, se preocupa por esto. Entonces el niño empieza a notar que hay palabras y frases que se repiten y comienzan a tener sentido. No se necesita mucha atención selectiva para pescar palabras sueltas cuando las oye uno constantemente. El lenguaje hablado es también secuencial; en contraste con las cosas que se ven, que generan muchos estímulos que compiten simultáneamente para atraer nuestra atención, las cosas que se oyen tienden a suceder una a la vez. Por lo tanto, no se necesita seleccionar, y en un ambiente natural los inicios del lenguaje oral son fáciles. Cosa muy distinta es la que se refiere a las más finas y abstractas distinciones auditivas y visuales que se requieren para los procesos de leer y de escribir.⁵

ATENCIÓN VISUAL

Tres o cuatro meses después del nacimiento, los niños pueden ver tan bien como los adultos. Para entonces, ya pueden diferenciar los colores, poseen una agudeza visual comparable a la del adulto, y pueden enfocar a voluntad sus ojos sobre cosas próximas o lejanas. Ellos ven lo que los adultos ven; pero no miran lo que ven como lo hacen los adultos.

El adulto está muy avezado a seleccionar lo que ve. Esto es necesario, porque en casi todos los ambientes naturales sus ojos tropiezan con una abrumadora riqueza de impresiones visuales. Gracias a su habilidad, los adultos fijan selectivamente su atención en cualquier parte de lo que los rodea. Pueden contemplar superficialmente un amplio espacio u observar de cerca un detalle insignificante. Sin hacer caso de estímulos llamativos o sobresalientes, pueden escoger y examinar matices de ubicación, relación y textura; rasgos visuales que fácilmente escapan a la atención de los niños pequeños.

Los adultos pueden atender selectivamente no sólo a las características grandes y notorias, sino también a detalles de categoría y aun a las relaciones entre las características visuales. Ante un gran auditorio, el cineasta a la caza de talentos busca una serie de características, el agente de policía percibe otras y el conferenciante desoso de causar una buena impresión descubre otras distintas. Este último, por ejemplo, indiferente al lujoso vestuario y atractivo personal de muchas de las personas que llenan el salón, descubre de inmediato el bostezo reprimido, la mirada dirigida hacia un periódico escondido o el involuntario cierre de los párpados que sugieren que la conferencia ya ha durado bastante. Para el conferenciante experimentado, tales características parecen sobresalir automáticamente de la compleja escena observada, gracias a un proceso automático e inconsciente que sólo se obtiene después de una larga práctica.

Los niños pequeños que se encuentran ante una escena semejante no pueden distribuir su atención de una manera tan experta. Un detalle sin importancia (como una mancha sobre el piso o un traje llamativo) desvía sus ojos de lo que en realidad necesitan percibir. Eso no quiere decir que la atención

de los niños pequeños se dirige en forma indiferente y al azar hacia todos los atributos visuales que los rodean. Más bien, su atención es rápidamente captada por ciertos atributos visuales en los que se fija a exclusión de todo lo demás. Se dice que estos atributos visuales tienen una alta jerarquía perceptual. El término jerarquía perceptual se usa para indicar el hecho de que, por razones biológicas, el individuo tiende a fijarse preferentemente en ciertos atributos sensoriales, más que en otros. En lo que respecta a la visión, las dimensiones de forma y color ocupan los lugares más altos en esta jerarquía. Tamaño, ubicación, orientación secuencial y textura son relativamente rasgos no sobresalientes, y que posiblemente pasen inadvertidos a los observadores inmaduros, quienes permanecen atraídos por las formas y colores llamativos que se les presentan. A medida que ocurre el desarrollo mental, va siendo más fácil desprender la atención de los atributos visuales sobresalientes, si éstos no son lo que el observador está buscando. Los adultos pueden enfocar su atención en rasgos menores hasta llegar al punto crítico que les permite decidir lo que harán después. Por lo tanto, la habilidad para desprender y redirigir la atención acompaña a la maduración cerebral. La experiencia determina aquello en lo que el individuo se fija exactamente.

Puesto que la atención de los niños pequeños está atraída por lo sobresaliente, cuando miran las cosas utilizan estrategias que son ineficaces. Esto se explica por tres razones: 1) La manera como los niños pequeños inspeccionan las cosas es incompleta; su mirada se fija en las características más llamativas, de modo que ignoran las otras partes de lo que se presenta a sus ojos. 2) Su forma de ver es también redundante: algunos rasgos se inspeccionan repetidamente aunque se entendieron desde la primera ojeada. 3) Y no es irremediable: la atención pasa de un rasgo sobresaliente a otro rasgo sobresaliente, sin que tenga una dirección constante o ningún otro tipo de organización. Por todas estas razones, la velocidad a la que los niños recogen información visual es limitada y varía de una ocasión a la siguiente.

El niño pequeño distribuye su atención de manera muy diferente a como lo hace un adulto. En un estudio, se pidió a niños pequeños que compararan los dibujos sencillos que representaban la fachada de una casa y que dijeran si les parecían "iguales" o diferentes.⁶ Los niños a menudo encontraron que las casas, en realidad diferentes, eran iguales, y viceversa. Mediante el registro de los movimientos de sus ojos (descubrimos así qué es lo que miraban) se encontró que a veces miraban dos casas diferentes de manera tan incompleta que sólo observaban aquellas posiciones que eran similares, y sobre esta información incompleta juzgaban que las casas eran idénticas. Otras veces, sólo miraron diferentes partes de los dos dibujos (el techo de una casa, la puerta de otra) que eran en realidad iguales, y por haber visto desde direcciones diferentes partes diferentes, juzgaban que las casas eran diferentes. A los adultos les cuesta trabajo entender esto, porque cuando miran tales dibujos tienen la impresión de ver toda la casa simultáneamente, y no comprenden cómo es posible que puedan cometerse tales errores. En cambio, para los niños es normal hacerlo así.

Un ejemplo aún más sorprendente fue observado por nosotros. Pedimos a niños de 4 a 6 años de edad que compararan dos líneas rectasadyacentes y vieran si eran del mismo largo. Cuando las líneas estaban en el mismo nivel y eran paralelas a los niños les fue fácil juzgar que eran "iguales". Pero cuando una línea se trazaba un poco más arriba de la página (aunque no cambiara de largo) la mayoría de los niños creyó que esta línea era más larga que la otra. Estudios subsecuentes revelaron que esto sucede porque los niños pequeños basan sus juicios sobre la información que obtienen de uno de los extremos de las dos líneas trazadas, precisamente el extremo que queda más lejos de los ojos. En este extremo, una línea sobresale de la otra. Basado en esta información parcial (que no corrige mirando el otro extremo del trazo donde hay un desplazamiento semejante de la otra línea) el niño juzga que se vea de las dos líneas es más larga. A un adulto le es difícil imaginarse que se vea algo tan sencillo sin observar con claridad los dos extremos en forma casi instantánea.

Estas consideraciones nos permiten entender por qué los niños pueden darse cuenta de sólo algunas palabras sobre una página, de algunas letras en una palabra, o de una parte de una letra individual, haciendo así errores de lectura que de otra manera serían inexplicables, y que también cometen al recordar los nombres, formas y agrupamiento de las letras cuando tratan de escribir. En cuanto este hecho se reconoce, el remedio resulta evidente. El instructor proporcionará a los niños la estructura que ellos mismos no pueden proporcionar: enfocará su atención sobre los rasgos más importantes y presentará posibles distracciones, señalando así: bases de una educación efectiva desde el primer nivel de la enseñanza.

Un tipo de error de lectura y escritura que ha obtenido mucha notoriedad es la inversión de una letra o de una palabra. Esto es peculiar porque, de todos los errores, la inversión es el menos específico como un indicador del tipo de dificultad que experimenta el niño. La clase de inversiones que hacen los niños con dificultades de aprendizaje son exactamente las mismas que cometen la mayoría de los niños cuando tratan de aprender a leer o escribir precozmente. Un pequeño de 4, 4 ó 5 años, por lo general, invertirá las letras al copiarlas y recordará las cosas al revés. Las personas que se empeñan en que los niños aprendan a leer y escribir más pronto suelen tropezar con estos problemas.

¿Por qué los niños normales invierten las letras? ¿Por qué algunos de ellos persisten en hacerlo? No es porque el niño vea las letras de manera diferente a como las ve un adulto, porque, si así fuera, la copia también sería vista de una manera diferente y no habría ninguna diferencia entre la copia y el modelo. Más bien, el niño no sabe que tenga importancia: la disposición de una forma; le asombra el hecho de que los adultos que dibujaron nuestra abecedario fueran tan limitados de formas que tuvieron que usar la orientación de los rasgos para distinguir algunas letras de otras. En realidad estas formas son tan escasas que algunas se usan hasta cuatro veces, como las minúsculas *b*, *d*, *p*, y *q*. En cuanto a las otras letras de forma única, es por pedantería que el adulto insiste en que se escriban en cierta disposición; la mayoría de las letras son fácilmente identificables, cualquiera que sea su colocación.

La noción de que la identidad de las cosas depende de su orientación es algo que contradice lo que el niño aprendió al observar la "constancia de los objetos." De cualquier lado que vea a su madre, es siempre su madre. Desde cualquier ángulo que vea una botella, siempre es una botella. De pronto, el niño descubre que la constancia de los objetos no es cierta tratándose de las letras. Por alguna razón, al niño un poco mayor está le sorprende menos que a un niño pequeño, y se le hace más fácil enfocarse su atención sobre la orientación. Es así que los niños un poco mayores pueden copiar directamente formas sencillas sin invertirlas; pero si se les pide que recuerden la forma de una letra y hacia adonde apunta, entonces se comprobará que recuerdan la forma y recordar su orientación son dos pasos diferentes del proceso mental. El niño puede recordar una cosa y olvidar la otra (como nosotros podemos recordar la forma de una taza pero no de qué lado estaba el asa).

En términos de jerarquía perceptual, no sólo los niños sino también los animales confieren precedencia a la forma más que a la orientación. Cuando se ocupan las energías mentales en recordar, el esfuerzo principal se acordarse de la forma; la orientación suele pasarse por alto. La frecuencia de los errores de inversión aumenta de acuerdo con la dificultad de la palabra que el niño está tratando de recordar. El niño puede orientar correctamente una sola letra, pero equivocarse cuando trata de escribirla dentro de una palabra de difícil ortografía. El niño está tratando de recordar "¿Qué letras son?" y no "¿Cómo están dispuestas?" En el fondo, las inversiones de letras dentro de una palabra son una señal de que al niño se le está dificultando recordar cómo se escribe la palabra.

El *patrón* de las inversiones es constante. Nuestros datos acerca de niños de 4 a 8 años muestran que, con mucho, los errores más comunes son los que llamamos inversiones de imagen en espejo (). Vienen después las inversiones de arriba y abajo (), las de uno y otro lado (), y, por último, las rotatorias (). Hay algo básico acerca de esta jerarquía de los errores; se ha observado en ratones que aprenden a escoger entre diversas formas a fin de obtener una recompensa, y se observa en adultos normales cuando se les enseñan rápida y simultáneamente más formas de las que pueden retener.

Cuando tratamos de recordar hacia dónde apunta una forma (como con las letras *b*, *d*, *p* y *q*), hacemos, inconscientemente, una serie de decisiones binarias. Primero, ¿está en postura vertical u horizontal? Segundo, si vertical, ¿está la voluta arriba o abajo? Si está horizontal, ¿de qué lado queda la voluta? Tercero, ¿está vertical, con la voluta arriba o hacia la izquierda? Si está horizontal, ¿está la voluta a la izquierda o a la derecha? y así sucesivamente. Existen con claridad tres decisiones sucesivas, de las cuales las últimas son las que con más facilidad se equivocan cuando el sujeto está bajo presión. Por eso, la inversión sencilla de imagen en espejo (falto de la tercera decisión) es la más común. En el capítulo 7 exponeremos una manera fácil de enseñar a los niños a no invertir las letras.

Hemos utilizado una prueba especialmente diseñada para evaluar la capacidad de atención visual de los niños que ingresan a primer año de primaria. Se

muestran a los niños, en forma arbitraria (carente de sentido), figuras dibujadas sobre tarjetas, y en seis subpruebas separadas se les pide lo siguiente:

1. Que distingan dos figuras, una de otra
2. Que reconozcan la diferencia entre estas dos figuras
3. Que digan en qué se diferencian dos formas idénticas pero colocadas en dirección diferente
4. Que recuerden la diferencia del punto 3
5. Que distingan una secuencia de figuras de otra
6. Que reconozcan la diferencia en el punto 5

En esencia, se pide a los niños que distingan entre las figuras dibujadas sobre las tarjetas y que recuerden su forma, orientación y secuencia. No hemos encontrado ningún niño que fuera incapaz de distinguir entre dos de estas figuras cuando se les mostraban ya fuera simultánea o sucesivamente; pero a algunos se les dificultó cuando se les mostraron las figuras como miembros de dos pares (un miembro de un par difiriendo de un miembro del otro par). Estos últimos niños habían visto de manera incompleta y se les había escapado la distinción crucial —un problema no de discriminación sino de atención (Como cuando un niño no logra comparar con precisión dos estampas de casas, véase página 57). Con respecto a la orientación, sólo la distinción más complicada, de imagen en espejo, suele ser difícil para los niños. Este problema se presentó especialmente cuando la comparación se hacía en forma sucesiva en lugar de simultánea. Las secuencias fueron las más difíciles de manejar, especialmente en series de tres. La mayoría de los niños pasan por alto las diferencias en la posición de secuencia de las figuras en algunas de las tarjetas.

Bajo ciertas circunstancias, basta una limitada cantidad de información para fines prácticos y, por lo tanto, estas formas inmaduras de ver las cosas no constituyen una gran desventaja. Así, las diferencias entre la mayoría de los objetos sólidos son fáciles de determinar. Aun una mirada incompleta y superficial permitirá a los niños distinguir y recordar diferencias entre, por ejemplo, la mayoría de los animales de diferentes especies, o entre los utensilios de la casa. Esto, sin embargo, no se aplica a las letras y a la palabra escrita. Las diferencias menores dentro de dimensiones perceptuales no sobresalientes, como la orientación de una letra o las posiciones relativas de dos letras en una secuencia, pueden tener significados completamente diferentes (*b, d; el, le*).

MEMORIA

Para poder hacer distinciones críticas se necesita utilizar la atención de una manera analítica y finamente ajustada, y para recordar estas distinciones se requiere, además, una estrategia de visualización sistemática e invariable. Esto se debe a la manera como la exposición repetida a la misma información permite el que sea aprendida. A fin de recordar determinada información después de una experiencia única, es preciso conjurar en la imaginación los aspec-

tos de la situación (un episodio) en el que se produjo inicialmente el suceso. Así, cuando se aprende algo por primera vez, suele ser útil recordar el contexto en que se oyó o se leyó. Se recuerda el cuarto, la iluminación, la hora y el día, los atributos del maestro, el estado de ánimo, las asociaciones mentales relacionadas. La siguiente vez que se presenta la información y que se recuerda, puede ser necesario de nuevo acordarse de algo del contexto, pero no tanto, y la respuesta probablemente sea más correcta y se pueda dar con mayor rapidez. A medida que la experiencia se repite en diferentes situaciones, los contextos se cancelan uno al otro, y es posible recordar el punto específico de información sin acordarse de estos contextos. Así, por ejemplo, acaba uno por recitar el alfabeto con fluidez, pero se olvida cuando, cómo y dónde se aprendió.

Este desarrollo de la fluidez se obtiene a través de la exposición repetida a una información que cada vez se percibe de la misma manera. Si las estrategias de observación de una persona son inmaduras, ella observará diferentes aspectos de una cosa cada vez que la vea, y así, el proceso de familiarización y la disminución de la necesidad de recordar todo el contexto del aprendizaje será muy lento.

Cuando se muestra repetidamente a los niños la misma información pero se trata cada vez como si fuera nueva, es lógico suponer que ellos están variando, en forma poco sistemática, sus estrategias de observación de una lección a la otra. El maestro puede mostrar al niño la palabra "pan" cinco veces, pronunciando cada vez la palabra; pero un niño muy pequeño o un niño algo mayor, pero con estrategias de observación inmaduras, pueden una vez observar la *a*, otra vez la *p*, otra vez la *n*, y en otra vez observar *pa* o *an*. Para el niño será como si hubiera visto cinco diferentes palabras.

No vale la pena tratar de distinguir entre la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. La información generalmente es tratada de una de dos maneras: se le presta atención o se la ignora. Aquello a lo que prestamos nuestra atención y lo que ocupa nuestra atención presente puede ser algún aspecto de lo que nos rodea, o puede ser un recuerdo generado internamente. Cuando la atención cambia hacia otra cosa, esta información inicial abandona la esfera de nuestra atención. Recordar es el proceso de reexperimentar la información de la que nuestra atención se había antes apartado. El proceso de devolver esta información a nuestra atención no difiere, en principio, si dicha información había quedado sin atenderse durante segundos o durante años. Por supuesto, la manera como vuelve a nuestra atención por la reconstrucción contextual diferirá en los detalles, porque cuando tratamos de recordar algo después de un intervalo corto es probable que estemos aún dentro del contexto (cuarto, estado de ánimo, etcétera) en el que primero observamos la información; pero después de un período largo, el contexto será muy diferente. Por lo tanto la reconstrucción del contexto se hace más difícil y menos confiable para recordar eventos sucesivos que ocurren mucho tiempo.

Generalmente uno recuerda mejor lo que se ha experimentado con mayor frecuencia y a lo que se ha prestado más atención. Una atención efectiva significa, por supuesto, la observación de aquellos aspectos de la experiencia que

mas la diferenciación de otras experiencias comparables. Pensamientos y acciones que pudieran acompañar a la experiencia podrían hacerla más distintiva y hasta única. De esta manera, tanto el interés por lo que se experimenta como la riqueza de lo que uno piensa acerca de la experiencia contribuyen a hacer el evento memorable. Estos procesos están en gran parte bajo nuestro control. Cierta grado de interés y curiosidad es condición necesaria para recordar, y la gente recuerda mejor lo que más le atrae. De hecho, cuando las personas que supuestamente poseen una buena memoria reflexionan sobre ello, describen que su memoria no es universal sino más bien selectiva; es buena para aquellas cosas que les importan. De esto se deduce que no puede considerarse a la memoria como un proceso separado, y que de poco sirve tratar de elaborar ejercicios de memoria. La única manera como un profesor puede mejorar la memoria de un niño, para cualquier tipo de materia, es esforzándose por accionar, en primer lugar, su interés por esa materia.

La *rapidez* de cosas recordadas también depende de cómo se experimentó el evento y de la situación en el momento que sucedió. Entre más parecido sea el contexto presente y el de la época evocada, más fácil será llenar las diferencias y recordar, así, el episodio o la información deseada. Si ambos contextos son totalmente diferentes, el individuo tiene que abstrerse del presente y usar su imaginación para reexperimentar el pasado. El desprender la atención del presente significa alejarla de lo que es más sobresaliente en ese momento. Para los niños, esto es muy difícil, especialmente cuando son muy pequeños. Por lo tanto, un instructor que desea ayudar a un niño a recordar alguna experiencia previa tratará de hacer la situación actual tan parecida como sea posible a la de la experiencia previa. Solo después de que el niño haya recordado bien la información varias veces, puede el maestro permitir que el contexto se aparte lentamente de lo que fue durante la experiencia inicial. Esto se logra porque, con la práctica, el acto de recordar, que al principio depende del contexto, se vuelve independiente de él, y así la cosa puede al fin recordarse bajo cualquier circunstancia. Alcanzado este punto, se habrá llegado a tener una memoria fluida o completamente automática, que es la ideal para cualquier ejercicio complicado, como es el de la lectura.

ATENCIÓN AUDITIVA

Consideraciones semejantes se aplican a la recordación de los sonidos. Es mucho más fácil oír y reproducir una palabra entera que identificar los sonidos, los fonemas, que la constituyen. La habilidad para decir *pan* se obtiene muy pronto, pero el decir *p-a-n* es muy difícil y antinatural: los niños necesitan una enseñanza especial para aprender a deletrear —no lo hacen espontáneamente. Esto se debe a que las palabras enteras pueden aprenderse de oído, mientras que el descomponerlas requiere una actitud auditiva analítica y un esfuerzo deliberado. Las estrategias de atención, esta vez auditivas, pueden ser imitadas en el niño que ingresa a la primaria. Cuando los niños con esta imaturidad tratan de descomponer una palabra en sus sonidos constituyentes, lo hacen

en forma incompleta, redundante y desordenada. Les resulta difícil desmenuarse a los sonidos separados, porque no los escuchan siempre iguales. Cuando analizan una palabra que oyen, los niños pueden ignorar completamente sus partes, aunque pronuncien bien toda la palabra. Son especialmente propensos a omitir el sonido o la sílaba final. Los sonidos del habla que perciben en la palabra completa pueden ser producidos fuera de su secuencia. El niño puede oír la misma palabra, pero escucharla de manera diferente cada vez. En tales casos, poco retienen de una lección a la otra.

La prueba de aptitud para aprender a leer, que hemos diseñado para valorar el grado de desarrollo, incluye una serie de subpruebas auditivas que tratan de determinar la habilidad del niño para escuchar en forma selectiva. La dificultad de la prueba es ascendente, de manera que los niños que fallan en las primeras subpruebas tienen pocas probabilidades de acertar en las siguientes. Las últimas, de hecho, presuponen la existencia de las habilidades previamente sometidas a prueba.

En estas pruebas se pide a los niños, primero, que repitan dos palabras y, después, que junten dos palabras que oyen. Las palabras que deben aparecerse son todas monosilábicas y son o bien idénticas o difieren en relación a un solo fonema (un fonema es un sonido básico del habla, como el de *b* o *ch*). El repetir las palabras es una tarea a la que los niños están acostumbrados, y por lo tanto les es más fácil que apartarlas. Las diferencias en la consonante inicial se advierten con más facilidad que las diferencias en la consonante final. Aquellas palabras que sólo difieren en su último sonido son juzgadas erróneamente como "iguales" por niños de grados inferiores, más a menudo que las palabras que difieren en la consonante inicial.

Las dos siguientes tareas consisten en repetir una palabra y un fonema, por ejemplo, *swi* y *d*, y después aparcar la palabra con el fonema, o sea, decir si dicho fonema está presente en la palabra hablada. Aquí, de nuevo, el repetir la palabra es más fácil que apartarla, ya que lo último requiere analizar lo que se escucha y, asimismo, la tarea es más fácil cuando el fonema/implicado se encuentra al principio de la palabra.

La quinta prueba pide a los niños que retengan en su mente series de tres fonemas; en la sexta prueba deben descomponer las palabras en sus fonemas constituyentes, y la séptima consiste en formar palabras con sus fonemas constituyentes. Estas dos últimas pruebas, que son con mucho las más difíciles, constituyen breves ejercicios de fonética. La mayoría de los niños que ingresan a primer año y a quienes no se les han dado clases de fonética no pueden resolver estas pruebas.

Hemos aplicado nuestras pruebas de aptitud para el aprendizaje visual y auditivo a varios cientos de niños recién ingresados a la primaria, y las hemos repetido a intervalos de seis meses. Todos los niños obtuvieron mejores resultados, tanto auditivos como visuales, a medida que crean mayores. Pero fue el grado de mejoramiento auditivo —no el visual— el que estuvo más estrechamente relacionado con la facilidad para aprender a leer. Pate resultaba señalaba el papel crucial que desempeña el oído selectivo para hacer que los niños nor-

males estén listos para leer. Esto, no excluye el papel de las dificultades visuales (mirada selectiva) en niños con dificultades selectivas para la lectura.

Por último, aunque sólo sea para descartarla, debe señalarse una aprensión injustificada pero sorprendentemente persistente. Algunos niños de primaria fallan en los exámenes de apareamiento auditivo de las palabras, como el que se usa en la prueba de Wepman, en la que se les pide que digan si palabras que, oralmente, se les presentan en pares son "iguales" o "diferentes." Ha habido la tendencia a pensar que los niños que fallan en esta prueba tienen problemas de discriminación auditiva, como si en realidad no pudieran oír la diferencia entre los fonemas. Pero no es así. Los niños pueden fácilmente diferenciar entre dos fonemas que escuchan en forma aislada, es sólo cuando los sonidos simples forman parte de palabras que se presenta la dificultad.

Nosotros sospechamos que el problema radicaba en la atención. Así, como cuando a los niños se les muestran dos líneas rectas paralelas y sólo se fijan en un extremo de las líneas, es posible que los niños sólo pongan atención a una parte de lo que los adultos consideran como algo muy sencillo: las palabras de tres letras. Por ejemplo, un niño que fija su atención únicamente en el principio de las palabras podría pensar que *pan* y *par* son iguales. Pensamos, entonces, si podríamos inducir a los niños que tienen esas dificultades a poner atención en la palabra completa. En la prueba de Wepman el examinador pronuncia las palabras; el niño sólo tiene que decir "iguales" o "diferentes." Nosotros modificamos este procedimiento pidiendo a los niños que repitieran las palabras dichas por el examinador, después de decir si eran iguales o diferentes. Bajo estas circunstancias, los errores de los niños se redujeron en forma espectacular (especialmente en palabras que difieren en su fonema terminal). Parece probable, por lo tanto, que el pedir a los niños que repitieran las palabras añadió precisión, lo que les ayudó a mantener su atención lo bastante para escuchar las dos palabras completas. Una vez hecho esto, generalmente se daba cuenta de la diferencia en los sonidos; se trataba, pues, de una dificultad de atención selectiva. Cuando uno sabe esto, deja de pensar en términos de problemas periféricos (como sordera o incapacidad para percibir las diferencias de los sonidos) y se concentra uno, en cambio, en estrategias de audición, cuyo enfoque es más fructífero.

La manera adecuada de enseñar a los niños que tienen un problema de audición selectiva surge naturalmente en cuanto se entiende que proviene de un desarrollo inmaduro. El niño es incapaz de escuchar selectivamente en forma amplia, sistemática y no redundante. El profesor, por lo tanto, tiene que presentar la información de una manera que sortee esta inmadurez de atención, haciendo que destaque lo bastante para poderse revisar. Esto se hace segmentando las palabras para el niño, llamando su atención sobre los fonemas aislados y construyendo sílabas y palabras cortas (así como palabras más largas formadas de sílabas) para vencer las estrategias auditivas insuficientes. Aquí también se aplican los dos principios del remedio: destacar más la información principal y suprimir la información que no tiene importancia inmediata y puede producir distracción.

Obévese que este método no trata de corregir la dificultad forzando a los niños a actuar como si usaran ya estrategias auditivas apropiadas y efectivas. De nada serviría. El maestro debe más bien tener en mente el propósito principal, que es familiarizar al niño con la información útil, no necesariamente cambiando la manera como piensa el niño, sino adoptando todas las medidas que sean practicables. El profesor arregla así la situación para que el niño pueda aprender a pesar de sus deficiencias cognoscitivas. El método es útil, pero con una salvedad importante. Aunque el niño aprenda, sus operaciones mentales siguen siendo inmaduras. Si se pretende enseñarle otras materias que requieran dichas operaciones, el niño seguirá siendo incapaz de aprenderlas de una manera normal, y será necesario aplicar de nuevo la ayuda que hemos descrito.

ASOCIACIONES DE MODALIDAD CRUZADA

El leer y escribir requieren un análisis dirigido a descodificar la palabra aislada (en la lectura) y recodificarla (en la escritura). Pero no es suficiente el pensamiento analítico; también se necesita formar asociaciones entre puntos correctamente analizadas, apareándolos en modalidades cruzadas (de manera que la aptitud en la palabra esté apareada con la manera como suena). Algunos investigadores han considerado la habilidad para formar estas asociaciones como una habilidad cognoscitiva separada, con su propia historia de desarrollo, y potencialmente sujeta a inmadurez selectiva en un niño cuyo desarrollo es normal en los demás aspectos.

Sabemos que las asociaciones pareadas se aprenden con más facilidad cuando los pares en cuestión son similares en estructura y significado. Pero tales similitudes están ausentes del código arbitrario que representa el lenguaje hablado como palabras escritas e impresas; o sea, las convenciones que relacionan el signo escrito con el signo hablado son muy arbitrarias. La palabra así no tiene la forma del son. Esto hace que sea difícil recordar las combinaciones de habla-sonido-letra-grupo.

Es dudoso que la naturaleza de modalidad cruzada de las asociaciones tengan alguna importancia, aparte del hecho de que aparecen experiencias muy disímiles. No sabemos qué es lo que se necesita, además de la participación analítica del signo y el sonido, para aprender su asociación. En cierta forma, la relación ha sido dramatizada para hacerla memorable. Cualquiera que sean los detalles del proceso, en principio éste debe basarse en algún acto de imitación. Así, de nuevo, la capacidad de fijar la atención es lo crucial en esta etapa del aprendizaje de la lectura.

Algunas veces encontramos niños que parecen incapaces de recordar con exactitud aun las asociaciones de modalidad cruzada más elementales, como los nombres de las letras del alfabeto. A esos niños se les puede haber enseñado dicha información muchas veces, sin resultado. Tienen claramente dificultades para hacer asociaciones de modalidad cruzada, pero, en términos funcionales ¿qué significa esto?

En forma típica, tales niños no sólo son incapaces de nombrar la letra, diciendo "no sé," o confunden las letras con cosas totalmente diferentes, como los números o los colores, sino que responden con un nombre de letra *equívoco*, confundiendo un símbolo con otro. Estas confusiones provienen, en primer lugar, de un exceso de información. Quizá el profesor pretendió que aprendieran demasiadas letras (y aun todas) a la vez, y que retuvieran sus nombres. En esos casos, el niño memoriza la forma de las letras y su nombre, pero fracasa al tratar de asociarlas con propiedad.

Por muy inmadura que sea la habilidad de asociación del niño, esta interferencia de asociaciones puede evitarse reduciendo al mínimo la cantidad de información inicial que se le imparte. No se necesita usar letras mnemotécnicas especiales, basta con presentar simplemente la primera letra, su forma y su nombre, e ir añadiendo las que siguen, de una en una: *a, b, c; a, b, c, d; a, b, c, d, e*, etcétera, teniendo cuidado de asegurar que cada una sea bien aprendida antes de introducir la siguiente, y confirmando todo el tiempo que las primeras letras aprendidas no se han confundido con las que se introdujeron después.

Hay dos requisitos: uno es que la secuencia de las letras debe variarse continuamente (*a, b, c; b, a, c; b, c, a; etcétera*), a fin de que los niños no sólo aprendan una serie de respuestas mecánicamente. La otra es que cuando el niño cometa un error, se interrumpa la progresión y se repita la serie en cuestión. Por ejemplo, si al aprender *d, a, b, c*, el niño comete un error en la *c*, habrá que corregir este error y no introducir la *e* hasta confirmar que el niño ya conoce las letras *d, a, b, c*. De esta manera, nunca se agregará más de una nueva información a las que ya posee el alumno, el cual, en un momento dado, habrá hecho repetidas veces cada una de las asociaciones aprendidas, lo que hace más distintiva cada asociación y menos probable que se confunda.

En un estudio llevado a cabo con niños de primero, segundo y tercer año, encontramos que la asociación arbitraria símbolo-dígito se aprendía casi dos veces más aprisa por este método acumulativo que por el método estándar, en el cual todos los números que hay que aprender se presentan una y otra vez hasta que se memorizan.

Obsérvese que la lectura —como cualquier otra tarea que incluya material que el alumno necesita reconocer al instante— requiere un adiestramiento que va más allá de la respuesta, "correcta pero precitante" (que todavía se atiene a la reconstrucción del "episodio" en que el material se aprendió) hasta alcanzar el punto de fluidez automática, que se caracteriza por una respuesta rápida emitida sin esfuerzo. Esta es la mejor garantía de que la información aprendida será retenida hasta la siguiente lección.

En general, este método de aprendizaje debe usarse para cimentar cualquier habilidad automática, como es que un adulto adquiere un vocabulario en lengua extranjera o una pianista domine una secuencia musical. Si el individuo fue mal enseñado y se ve acosado de confusiones persistentes, el proceso de aprendizaje debe emprenderse de nuevo, y las confusiones suprimirse por medio de una práctica diferencial inherente al aprendizaje acumulativo.

A fin de alcanzar, digamos, el nivel de tercer año, los niños necesitan ser unos observadores y oyentes razonablemente buenos. Para leer por encima de ese nivel, requieren habilidades de lenguaje adicionales. Hasta un niño que ha aprendido a decodificar unidades cortas (usando audición y visión selectivas para descomponer las palabras y volverlas a reunir) puede tener una comprensión muy deficiente del párrafo. El niño puede no entender el contenido del párrafo, a pesar de ser capaz de decodificar cada palabra aislada. Es aquí donde las habilidades lingüísticas —que comprenden las restricciones del lenguaje y la estructura gramatical— entran en juego. La memoria verbal descansa en un conocimiento de la estructura del lenguaje. Entre mejor se entienda la estructura del lenguaje, con más facilidad y eficacia se podrá recordar el material implícito, porque algunos de los agrupamientos de palabras son tan familiares que pueden ser codificados como unidades, más que elemento por elemento. Un lector de mayor edad, selectivamente atarado, puede haber progresado más allá de la etapa decodificadora, pero tener un problema de lenguaje independiente de cualquier modalidad auditiva o visual.

Niveles buenos preparando unos párrafos de comprensión auditiva comparables a párrafos de comprensión de la lectura. Se dan a cada niño algunos párrafos a leer y una persona lee en voz alta otros párrafos para que los niños los escuchan. Después se comparan los niveles de comprensión para los párrafos leídos, en oposición a los párrafos escuchados. Hemos encontrado que muchos niños mayores, con problemas de aprendizaje, no comprenden mejor lo que escuchan que lo que leen. Un problema de lenguaje madurado, de este tipo —una leve dificultad para entender lo que se dice— para finalmente traducirlo en la vida diaria. El problema es menos obvio cuando un niño no logra entender un pasaje hablado completo, que cuando el mismo niño deja de entender un pasaje escrito igualmente complejo, porque problemas determinados con más precisión lo que se le escapa al niño en el pasaje escrito.

Es un supuesto que el trabajo de enseñar a leer incluye dos categorías separadas, una o ambas de las cuales pueden necesitarse en un caso individual. Uno es el trabajo de decodificación, que hace hincapié en leer las palabras, pronunciarlas correctamente y deletrearlas bien; dicho trabajo requiere facilidad para ver, escuchar y recordar, y es altamente estructurado. La otra categoría, menos bien entendida, es el uso del lenguaje. Más que conocer el significado de las palabras individuales, es necesario internalizar las reglas gramaticales a fin de ser capaz de explorar sus redundancias durante la lectura fluida. Una percepción eficiente no registra rigurosamente cada detalle discernible, sino que enfoca más bien la atención sobre los detalles más importantes. En forma similar, la lectura (y la audición) eficiente se fija en las palabras y la forma gramatical lo suficiente para detectar su significado. El poner más atención que la mínima necesaria estorbaría la fluidez; la lectura se volvería lenta y literal. Más que comprender directamente las palabras escritas, el lector tendría que repetirlas primero a fin de entender la subsistencia de la frase. (La "lectura

rápida" proporciona una forma de concentrar el esfuerzo mental del modo más eficiente). Los niños que leen con variaciones pueden retardarse en su adquisición de habilidad lingüística, pueden percibir cada palabra por separado, sin agruparlas o dadas un énfasis coherente, de una manera que no es selectiva ni sistemática (como los niños de menor edad perciben la información visual y auditiva).

Los lectores que leen con rapidez, también pueden leer en forma selectiva. A veces leemos un texto sin enfocar selectivamente nuestro interés, lo que nos deja abiertos a cualquier información que pueda contener. Otras veces leemos buscando una información particular y desatendemos el resto.

No contamos todavía con una forma satisfactoria de medir la habilidad de comprensión selectiva en lo que respecta a leer o escuchar. Sin embargo, la habilidad para leer selectivamente es un índice útil de buena lectura. Cuando se ha pedido a niños pequeños que lean selectivamente en busca de uno o dos tipos de información, se ha visto que, los tomaba tanto tiempo hacerlo en busca de uno como de ambos. Lectores más hábiles y de mayor edad necesitan relativamente menos tiempo para hacer la primera tarea (más selectiva). En su forma extrema, la lectura selectiva es superficial; permite leer con eficiencia textos de limitado interés.

DIFICULTADES SELECTIVAS PARA LA ARITMÉTICA

Cualquier área académica puede resultar inesperadamente difícil para algunos niños normalmente inteligentes, debido a una inmadurez selectiva de una función cognoscitiva importante. Después de la lectura y la escritura, la aritmética ocupa el lugar más importante en la educación primaria y secundaria, y se ha encontrado que muchos niños tienen una dificultad selectiva para aprender esta materia. Sin embargo, comparada con la habilidad para leer y escribir, la dificultad para la aritmética y su remedio han recibido poca atención sistemática. La razón de esto parece ser histórica y social.

Aunque ahora nos parece algo sencillo y evidente, la noción de "dificultad educacional selectiva" es nueva dentro de la pedagogía. En el pasado, los educadores tenían más tendencia a culpar al medio ambiente o a los factores ambientales para explicar el fracaso desproporcionado de los escolares en determinadas áreas. El concepto de "dificultad para el aprendizaje" como una realidad biológica llegó a los educadores a través de los esfuerzos de los médicos que insistían en la existencia de la "dislexia" como una entidad patológica. El enfocar la atención sobre una deficiencia específica para el aprendizaje, de origen cerebral, sirvió a un propósito útil, pero el énfasis exagerado sobre un "modelo médico de enfermedad" opacó el hecho de que la lectura es tan sólo una de las áreas académicas afectadas por la deficiencia selectiva y, en cambio, enfocó la atención a la lectura excluyendo virtualmente las otras materias. Además, nuestro sistema educativo ha hecho tanto hincapié en la lectura y la escritura que todo lo demás parece secundario.

No obstante, la dificultad selectiva para la aritmética es bastante común. Suele ser particularmente frecuente entre los niños con parálisis cerebral, y es en este contexto que ha recibido la mayor atención. Sin embargo, niños que no padecen una deficiencia neurológica demostrable pueden tener problemas para la aritmética en una forma indistinguible de niños con parálisis cerebral.

La debilidad en la aritmética es anterior en los casos de retraso mental y debe diferenciarse de la dificultad selectiva para la aritmética. En el perfil de las pruebas de ejecución, la edad aritmética de los niños mentalmente retardados suele ser menor que la de la lectura y la escritura. Esto se debe a que generalmente es más fácil compensar, mediante esfuerzo constante, la incapacidad nativa para la lectura que para la aritmética. Mucho del material de lectura se puede aprender de una manera mecánica, como se ha demostrado en algunos casos en que un niño retrasado mental ha alcanzado un nivel apropiado y aun superior de lectura. El problema con esta "hiperlexia" es que tiende a reflejar habilidades en la lectura mecánica, pero no en comprensión. En realidad, existe el riesgo de que un adiestramiento entusiasta y persistente lleve a estos niños a un nivel de lectura inútilmente alto, o sea, un nivel en que leen palabras y frases que no pueden entender. Hay poco riesgo de obtener un resultado comparable en la aritmética (aparte de la memorización mecánica de las tablas de multiplicar) ya que aquí tienen que emplearse operaciones mentales que es imposible grabar en la mente de un niño inmaduro.

Es también frecuente que los niños que padecen ansiedad crónica tengan en aritmética un aprovechamiento desproporcionadamente bajo. La explicación es similar. El efecto de la ansiedad sobre la conducta es hacerla rutinaria. Las personas ansiosas se comportan en formas muy conocidas y predecibles, y lo hacen por cuando se enfrentan a una situación insólita. Aunque a diferencia del retardado, poseen el potencial mental, su ansiedad produce un estado de "señaldemencia." No usan su mente. Conservan la habilidad de aprender en forma mecánica, pero se inhibe su capacidad para resolver problemas (como en la aritmética).

La situación opuesta es común entre los niños delincuentes, que rara vez experimentan ansiedad. A menudo son deficientes para la lectura y la escritura simplemente porque no están preparados para hacer un esfuerzo sostenido.

Las dificultades selectivas para la aritmética pueden presentarse aisladas o junto con problemas para leer y escribir. De esta categoría es el "síndrome de desarrollo de Gerstmann," un tipo de problema poco común pero bien estudiado. Los niños con este síndrome tienen dificultad para aprender todas las materias de primaria, pero lo hacen peor en aritmética y escritura que en lectura. La clase de errores que cometen es reveladora. Niños-niños no parecen de sentido de los números, entienden la noción de una escala cardinal y son capaces de ordenar los números en una progresión correcta. Su dificultad se relaciona de manera específica con el "valor del lugar" de los dígitos en cifras de más de un lugar; esto es, la convención de que, en una cifra de varios números, el dígito del extremo derecho corresponde a las unidades, el siguiente dígito a las decenas y el siguiente a las centenas, etcétera. A estos niños les

cuenta mucho trabajo "llevar" un número de una columna a otra, especialmente en las restas y en operaciones aritméticas mentales, y tienen propensión a revertir los números cuando escriben cifras completas escritas oralmente. Es interesante observar que la razón de su dificultad para escribir es similar: olvidan el orden correcto de las letras. En general, el problema no tiene que ver con la dirección; no tienden a leer o a escribir las palabras de atrás para adelante, ni tienen una tendencia especial a revertir las letras. Pueden escribir *sol* como *lso* pero no como *los*. Su defecto radica en la falta de habilidad para ordenar la información, incluyendo las letras y los números.

Otros niños tienen dificultades matemáticas relacionadas con problemas de dibujo y construcción espacial. Es posible que estos niños tengan una dificultad excepcional para la visualización espacial, una habilidad que es evidentemente importante para dibujar y que, supuestamente, también es necesaria para aprender ciertos conceptos aritméticos. Algunos niños parecen tener una dificultad para la aritmética aislada, que, cuando es grave, llega a incluir un sentido deficiente de los números (no saber qué número es mayor que el otro). Estos casos no han sido suficientemente estudiados.

En el diagnóstico diferencial de progresos inadecuados en aritmética, también es necesario considerar que al nivel de cuarto año de primaria y en años superiores, los problemas y las operaciones aritméticas a menudo se presentan y explican en el pizarrón. Debido a esto, un problema de lectura por lo general se extenderá a una deficiencia en aritmética a merced de la pérdida de instrucción primaria.

Un factor en problemas de aritmética puede ser el estereotipo social-sexual que insiste en que las mujeres no son aptas para las matemáticas. Por sí solo este prejuicio probablemente no cause un déficit grave, pero una chica que sufre de alguna dificultad para la aritmética debida a un retraso selectivo en su desarrollo cerebral puede suspender sus esfuerzos debido al estereotipo, lo que hará que el problema se vuelva más grave.

Cuando por los resultados de las pruebas de aprovechamiento se valora una dificultad selectiva al iniciarse el aprendizaje de la aritmética, deben registrarse por separado los datos acerca de qué tan bien entiende el niño lo que es un número, el valor del lugar, su facilidad para sumar, restar, multiplicar, dividir, manejar quebrados, medidas y resolver problemas. La facilidad para llevar a cabo estas operaciones requiere la posesión de algunos conceptos de número.

Los conceptos de número preceden a muchas habilidades. Existe una sucesión ordenada de conceptos que el niño debe dominar a fin de tener una base para adquirir habilidades de computación. Los maestros que limitan su instrucción a incluir habilidades mecánicas dan por hecho la existencia de un repertorio de conceptos básicos, que el niño incapacitado para el aprendizaje puede no poseer. Tales deficiencias fácilmente pasan inadvertidas a menos que se busquen de manera específica.

La habilidad para agrupar los objetos en series es básica; presupone la habilidad de atender selectivamente a una cosa a la vez, y de apagar una cosa

con otra de acuerdo con algunas dimensiones perceptuales relevantes. Cuando se pone a prueba la habilidad de agrupar y apurar, deben usarse primero las dimensiones perceptuales salientes (forma-color) y ejemplos familiares concretos. Sólo cuando el concepto ha sido demostrablemente dominado en tales términos, puede usarse un criterio de clasificación no sobresaliente y de ejemplos abstractos.

Los conceptos de relación suelen adquirirse bastante tiempo antes de la entrada a la escuela. Las experiencias de cada día proporcionan ejemplos de cosas más pequeñas y más grandes, más largas y más cortas, más pesadas y más ligeras, etcétera; pero estas distinciones, así como otras menos salientes, no deben presuponerse; se adquieren en el curso de la maduración mental y pueden reforzarse en casos de déficit de poder cognoscitivo.

Adquirida ya la habilidad para definir grupos y comparar cosas individualmente, el siguiente paso es comparar los grupos. Por ejemplo, el niño asigna bombones a la gente, formas a los espacios de un tablero, y por último, da un número diferente a cada cosa de la serie.

La última actividad lleva a contar. Muchos niños memorizan mecánicamente los nombres de los números, antes de ser capaces de contar en forma sistemática, pero omiten algunos en una secuencia y cuentan otros más de una vez. Cuando están suficientemente maduros en el aspecto cognoscitivo, pueden contar en secuencia sistemática.

Posteriormente, los niños aprenden secuencias adicionales de una naturaleza concreta: el valor del dinero, las edades relativas de los miembros de la familia, las unidades de peso, longitudinal, tiempo, y partes que contienen el mismo número de elementos (pares, tríos y cuartetos concretos, etcétera). De esta manera se familiarizan con la generalidad del concepto de número.

Las relaciones de la parte con el todo pueden ahora manipularse. De dos partes dadas, una puede indicar el todo. Si se conoce el todo y una parte, puede uno inferir la parte que falta.

Una vez que se han dominado estos conceptos, primero en circunstancias concretas y después en toda su generalidad, el niño está listo a operar sobre series simbólicamente. Puede ahora aprender el sistema decimal, y después que dicho principio ha sido entendido, se le facilita al niño usar la anaclora en para fines de computación. Está entonces en posición de aprender aritmética básica, el vocabulario de la aritmética, las definiciones y variedades de las series, los conceptos de los números cardinales y ordinales y las operaciones básicas que se ejecutan con los números.

LA SELECTIVIDAD DE LA IMPREPARACION

El desarrollo perceptual —en la forma de capacidad de atención progresivamente más diferenciada y flexible— acontece en todos los niños, pero esto no quiere decir que su habilidad de ver y escuchar en forma analítica se desarrolle paralelamente, o que, aun dentro de una modalidad, su atención selectiva

tiva sea simultáneamente posible para todas las dimensiones perceptuales. Por ejemplo, los niños no distinguen necesariamente las secuencias de letras sólo porque pueden distinguir las formas de las letras, ni recuerdan secuencias de letras sólo porque pueden recordar secuencias de números. Más bien, parece que diferentes partes del cerebro controlan no sólo diferentes modalidades sensoriales sino aun diferentes dimensiones perceptuales dentro de una modalidad. Así, algunos niños serán capaces de usar elaboradas estrategias de atención en una modalidad, pero no pueden lograr habilidades comparables en otra modalidad sino mucho tiempo después. Algunos pueden tener dificultad en percibir un atributo perceptual pero no otro, mientras que con otros niños sucede lo contrario.

Las diferentes partes del cerebro, a medida que maduran, refinan sus modos de procesar la información de acuerdo con principios generalmente aplicables, pero cada una tiene que ver con fases diferentes del análisis perceptual, y estas partes maduran a velocidades notablemente diferentes en algunos niños. La habilidad de procesar información en cualquier dimensión no puede presuponer una habilidad demostrada para manejar con eficiencia otras dimensiones.

LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO

En conjunto, la perspectiva del desarrollo arroja luz no sólo sobre aspectos del diagnóstico detallado y tratamiento de niños con trastornos de poder cognoscitivo, sino también sobre la naturaleza fundamental de tales trastornos. Estos parecen provenir de una inmadurez cognoscitiva parcial, de manera que los principios que hemos delineado en relación al desarrollo perceptual y motor se aplican con igual fuerza a otros aspectos del intelecto, tales como el desarrollo del lenguaje y la habilidad de razonar. La habilidad de resolver problemas, más allá de los estrictamente elementales, depende de ser capaz de apartar la atención de la respuesta más obvia (saliente) que no es correcta (porque si lo fuera no habría problema), y enfocarla a respuestas menos probables (no salientes) y aun contraintuitivas, hasta encontrar la respuesta adecuada. Estamos ocupándonos aquí de una jerarquía de soluciones potenciales, comparable a la jerarquía perceptual. Entre más maduros y mentalmente ágiles sean los individuos, más capaces serán de descartar la respuesta obvia, pero inapropiada, en favor de una respuesta sutil pero apropiada.

¿Cómo hacemos los planes? Abstractamos de nuestra experiencia local aquellas percepciones que representan la situación con es, y mentalmente las reorganizamos en diversas combinaciones hasta que el resultado embona con la meta que tenemos en mente. La utilidad de nuestra habilidad de abstracción es enseguida aparente: Podemos rápida y fácilmente recomodar representaciones abstractas de objetos, y de ahí determinar cómo pueden trabajar, en casos en los que sería molesto o impráctico recomodar los propios objetos. La habilidad para abstraer y representar mentalmente las cosas se refina durante el desarrollo mental, requiere cierta capacidad de abstracción (hemisferio izquierdo) y

capacidades de representación (hemisferio derecho). Aquí, como en el desarrollo perceptual y mental vamos gradualmente de lo concreto, *holístico* y *exteroceptivo*, a lo abstracto, diferenciado y flexible.

Con frecuencia, las diversas habilidades cognitivas maduran en forma paralela, pero no siempre sucede así. Algunas habilidades pueden retrasarse o nunca madurar del todo. Cuando aquellas que se retrasan tienen relación con los progresos académicos, se producen fracasos escolares, pero no difieren en su naturaleza básica de los retardos en el desarrollo de otras habilidades cognitivas que no se reflejan sobre las áreas del aprendizaje a las que la sociedad presta mayor atención. Personas que sufren retraso en el desarrollo de una operación mental que no se usa para leer, escribir o resolver problemas de aritmética no tienen (por definición) una dificultad para el aprendizaje, pero su inmadurez cognoscitiva selectiva es similar tanto desde un punto de vista psicológico como fisiológico; sólo difiere en lo que respecta a su implicación adaptativa, en cuanto que no afecta habilidades cuya falta es socialmente embarazosa.

TIPOLOGIA

¿Qué implicaciones tienen los intentos de tipología que hemos estado discutiendo sobre la perspectiva del desarrollo? No basta decir que un niño tiene dificultad para aprender a leer debido a problemas de lingüística, de secuencia, de visoespaciales, etcétera, porque, dentro de cada uno de estos dominios, ¿cuál es la naturaleza exacta de la dificultad? Encontramos la respuesta si enfocamos la cuestión como un problema de desarrollo, o sea, que consideramos al niño incapacitado selectivamente como inmaduro, y por lo tanto comparable al niño normal más joven, con respecto a la operación mental de que se trata. Dicha respuesta concuerda con lo que sabemos sobre el desarrollo mental tal como ocurre normalmente. Si recordamos estos principios, podremos entender los obstáculos con que tropiezan los niños a quienes se atribuye una memoria visual deficiente o dificultad para aprender a leer por el método fonético; entenderemos cómo el no aplicar un enfoque analítico a la secuencia de letras puede hacer que se manejen como si fueran intercambiables y no se diferencien las unas de las otras; podremos suplar la vaga generalidad de la palabra "lingüística" y apreciar con más exactitud lo que es el lenguaje escrito, o el lenguaje general, que el niño no logra comprender al tratar de aprender a leer o a escribir.

Hemos hablado de los diversos componentes del desarrollo mental que son relevantes para las habilidades académicas, y de la manera como el niño aborda las tareas cuando algunos de estos componentes está inmaduro. Si estudiamos el resultado de una evaluación *psicoeducativa* completa, que incluya tanto los resultados de las pruebas como los patrones de error, podremos generalmente destacar alguna de las operaciones mentales básicas que el niño parece no estar usando con propiedad (véase capítulo 4). Mediante la pers-

pectiva del desarrollo, puede uno ponerse en el lugar del niño, mirar y escuchar a través de sus ojos y sus oídos, y entender lo que la tarea representa para él. Este es el camino racional y sensato de hacer algo efectivo acerca de la dificultad de aprendizaje implicada.

Referencias

1. Boder, E. Developmental Dyslexia: Prevailing Diagnostic Concepts and a New Diagnostic Approach through Patterns of Reading and Spelling. En H. R. Myklebust (Ed.), *Progress in Learning Disabilities*, Vol. 2. Nueva York: Grune & Stratton, 1971.
2. Crichtley, M. *Developmental Dyslexia*. Londres: Heinemann, 1964.
3. Denkla, M. B., y Rudel, R. G. Naming of pictured objects by dyslexic and other learning-disabled children. *Brain Lang.* 3:1-15, 1976.
4. Kinsbourne, M. Looking and Listening Strategies and Beginning Reading. En J. T. Guthrie (Ed.), *Aspects of Reading Acquisition*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1976.
5. Kinsbourne, M., y Warrington, E. K. Developmental factors in reading and writing backwardness. *Br. J. Psychol.* 54:145-156, 1963. Reimpreso en J. Money. (Ed.), *The Disabled Reader*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1966. pp. 59-71.
6. Lavers, R. A. Auditory Verbal Deficits Associated with Two Types of Reading Disorder. Ph.D. Tesis, McGill University, 1971.
7. Mattis, S., French, J. H., y Rapin, I. Dyslexia in children and young adults: Three independent neuropsychological syndromes. *Dev. Med. Child Neurol.* 17:150-165, 1975.
8. Nelson, M. E., y Warrington, E. K. Developmental spelling retardation. En R. M. Knights y D. J. Bakker (Eds.), *Neuropsychology of Learning Disorders*. Baltimore: University Park Press, 1976.
9. Satz, P., y Sparrow, S. Specific Developmental Dyslexia: A Theoretical Reformulation. En D. J. Bakker y P. Satz (Eds.), *Specific Reading Disability: Advances in Theory and Method*. Rotterdam, Holanda: University of Rotterdam Press, 1970.
10. Vurpillot, E. The development of scanning strategies and their relation to visual differentiation. *J. Exp. Child. Psychol.* 6:632-650, 1968.

Lecturas sugeridas

Gibson, E. J. *Principles of Perceptual Learning and Development*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1969.

Knights, R., y Bakker, D. J. (Eds.). *The Neuropsychology of Learning Disorders: Theoretical Approaches*. Baltimore: University Park Press, 1975.

Lecturas sugeridas en español

Berruecos, M. P. *Experiencias y relatos para la enseñanza del lenguaje*. México: ediciones científicas La Prensa Médica Mexicana, 1982.

Berruecos, M. P. *Terapéutica del lenguaje*. México: ediciones científicas La Prensa Médica Mexicana, 1982.

Berruecos, M. P. y Sánchez Gavito, P. *El adiestramiento auditivo en edades tempranas*. México: ediciones científicas La Prensa Médica Mexicana, 1982.

Duane, D. D. y Rome, P. D.: *Dyslexia: Un problema que afrontar*. México: ediciones científicas La Prensa Médica Mexicana, 1980.

Nieto, M. *El Niño disléxico*. México: ediciones científicas La Prensa Médica Mexicana, 1978.

SEGUNDA UNIDAD

**FACTORES RELACIONADOS CON LOS PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE**

PRESENTACION

Identificar los factores que intervienen en las dificultades de aprendizaje que presentan algunos niños en el aula, se ha considerado como un facilitador para la adecuada atención educativa de estos niños. Es así como se han desarrollado, desde diferentes campos disciplinarios, estudios sobre la incidencia de factores/causas de carácter social, familiar, individual y del ámbito escolar.

Considerar un enfoque multifactorial de los "problemas de aprendizaje" en estrecha relación con el trabajo docente, es el punto de partida para el desarrollo de la presente unidad, ya que se considera que de esta forma se propicia la autorreflexión de usted, maestro, ante los niños con dificultades en el aprendizaje y así facilitar la determinación de su actuar docente ante la inclusión de éstos en el aula regular.

Para el logro del propósito mencionado, en la presente antología se incluyen diferentes textos donde los autores, desde su campo disciplinario, abordan la explicación y reconocimiento de los factores que inciden en las dificultades para el aprendizaje. Callabed y Moraga parten de la relación entre las dificultades y el rendimiento escolar, bajo la consideración de un enfoque multidisciplinario para la atención de niños con dificultades de aprendizaje.

Los textos de Monedero y Wallace incluyen una explicación muy amplia con respecto a la etiología de los "problemas de aprendizaje", haciendo énfasis en el papel del maestro ante este hecho.

Incluir los textos de Romeu y Brennan se fundamenta en la estrecha relación que hay entre el currículum y las dificultades para el aprendizaje, cuestionando y aportando elementos de análisis y reflexión sobre la función de la escuela y las necesidades de un currículum "especial" para los niños con dificultades para el aprendizaje; lo que facilita la fundamentación de la inclusión de estos niños en el aula regular.

Por último, los textos de Kaplan y Walloway, en el análisis de las concepciones y reflexiones que presentan, propician la autorreflexión del docente ante su propio actuar y concepciones propias hacia los niños con dificultades de aprendizaje, a través de los cuestionamientos que presentan en relación de hasta donde las interacciones dentro del aula determinan también las dificultades de aprendizaje en los niños.

Estas lecturas permiten retomar los diferentes planteamientos de la unidad, presentados en la guía del estudiante, poniendo énfasis en la reflexión del quehacer docente ante la inclusión de los niños con "problemas de aprendizaje" en el aula regular, con la perspectiva de buscar las condiciones apropiadas de atención a estos niños y la transformación de la práctica docente.

TEMA 1: Factores individuales y sociales

Lectura: 1

Pórtico*

"El niño y la escuela. Dificultades escolares", es una obra donde se abordan las dificultades escolares y el fracaso escolar, a decir de los autores, con una óptica multidisciplinaria, bajo los postulados del Forum de Pediatría Psico-social. Se estudia el problema bajo un triple aspecto: niño, familia, escuela, íntimamente relacionados. Precisamente inician la obra con el apartado "Pórtico", que aquí se presenta, donde además de lo mencionado, enumeran las diferentes causas y factores que en cada uno de los aspectos, arriba descritos, están en estrecha relación con el problema presentado, y que posteriormente son analizados por diferentes participantes en los capítulos que integran la obra. Es así como se considera iniciar el desarrollo de esta unidad, con esta presentación, que de entrada, despierta al debate y la reflexión sobre los factores que originan "problemas de aprendizaje" en los niños y el papel del maestro ante éstos.

* CALLABED, J, Fernando Moraga y Jordi Sasot. "Pórtico". En: CALLABED, J y Fernando Moraga. *El niño y la escuela. Dificultades escolares*. Laertes. Barcelona, 1994 p. 7 - 9

"Educar no es HACER sino DESPERTAR personas. Una persona se suscita por invocación, no se fabrica por domesticación"

MOUNIER

Las dificultades escolares y el fracaso escolar es un tema de gran actualidad y muy apropiado para ser abordado con óptica multidisciplinaria. En este tema se desarrollan a la perfección los postulados del FORUM DE PEDIATRIA PSICO-SOCIAL que pretende:

-La aproximación constante a las ciencias humanas como psicología, pedagogía y psiquiatría y también a la antropología, etología y etnología.

-Orientar a nuestros pacientes en las alteraciones del comportamiento y en las dificultades cognitivas. Debemos intentar describir, relacionar y modelar los factores que intervienen y aplicar terapéuticas pedagógicas, psicológicas y farmacológicas si fueran precisas.

-Comprender la importancia y el impacto de la evolución normal y de los factores de relación afectivos y cognitivos precoces o actuales.

-Comprender al niño sano o enfermo en función del grupo humano donde procede y del ambiente en que se desarrolla.

En el presente libro intentamos estudiar este problema bajo un triple aspecto: niño, familia, colegio, íntimamente relacionados.

En el niño pueden existir causas biológicas, neurológicas o psíquicas como:

- Enfermedades repetidas que impiden la asistencia a clase.
- **Descanso nocturno insuficiente, muchas veces debido a exceso de televisión.**
- Alimentación inadecuada en el desayuno que puede ocasionar hipoglucemia matinal y reducir la capacidad de atención y de rendimiento intelectual.
- Tartamudez e inhibición verbal.
- Trastornos de lecto-escritura y cálculo mental (dislexias, disgrafías y discalculias).
- Trastornos de psicomotricidad (niños torpes, débiles motores).
- Niños mal lateralizados (zurdos débiles).
- Niños con déficit de atención e hiperactividad.
- Niños con trastornos depresivos.
- Niños con retrasos intelectuales.
- Niño con enfermedad crónica etc.

En la familia, está la clave de muchas dificultades escolares

- Familias disociadas, incompletas o marginadas.
- Cambios frecuentes de residencia que conlleva a su vez cambios de sistemas educativos y de amigos.
- Excesiva permisividad televisiva.
- Actitud negativa de los padres respecto al colegio, criticando y desvalorizando la enseñanza que recibe su hijo.
- Padres sobreprotectores o madres hipermaternas productoras de fobia escolar.
- Desinterés de los padres en la supervisión de la marcha escolar y escaso o nulo apoyo a los estudios en el hogar.
- Deficiente nivel de estudios de los padres.
- Expectativas paternas exageradas e

incapacidad del niño para cumplirlas...

El colegio puede tener su parte en las dificultades escolares.

J. Levine y G. Vermeil, consideran causas importantes:

- Clases constituidas por alumnos con aptitudes muy diferentes, que un profesor sigue considerando como grupo homogéneo.
- La valoración excesiva del lenguaje escrito, en detrimento de otros modos de incorporación y de expresión de conocimientos y saberes diferentes.
- Una pedagogía, insuficientemente diversificada.
- Anacronismo en el modo de selección, formación y funcionamiento de los profesores.
- Irracionalidad en los ritmos de vida y de trabajo de los alumnos.

Otros factores que pueden incidir son:

- Mala calidad de la enseñanza y falta de recursos.
- Personalidad inestable del maestro.
- Poca estabilidad del cuadro de profesores por sustituciones, ausencias, traslados, etc.
- No utilización de técnicas pedagógicas adecuadas, o suficientemente contrastadas

En las ocasiones que nos corresponde ejercer labor docente pediátrica, nunca olvidamos aquellos consejos que nos prestara una vez un maestro:

- Lo fácil antes que lo difícil.
- La cosa antes que el signo.
- Una sola cosa cada vez y la más común en primer lugar.

- No mencionar excepciones hasta que se entienda la norma general.
- Lo concreto antes que lo abstracto.
- Lo elemental antes que lo complejo.
- Procede de lo conocido a lo relativamente desconocido.
- Que cada lección emane de la anterior y lleve a la siguiente.
- Invita a la comprensión para facilitar el desarrollo de la destreza.
- Que la primera impresión sea la correcta, no des margen al malentendido.
- No enseñes algo que el alumno pueda descubrir solo.
- Que se aficione a saber. El interés se mantiene por el sentido creciente de la autonomía.

Es fundamental que se distinga la faceta de *profesor* y *educador*. Todo profesor debe estar preparado para impartir los conocimientos de su disciplina pero también para distinguir la diferencia entre educar y enseñar. No se aprende a educar por intuición, autodidactismo o generación espontánea.

Todo profesor debe tener conocimientos suficientes de:

- Desarrollo psico-motor.
- Desarrollo del lenguaje.
- Desarrollo de la sociabilidad.
- Desarrollo emocional y afectivo etc.

Consideramos que el problema de las dificultades escolares pertenece a varias disciplinas pero la acción conviene que sea global, para no añadir a los factores de riesgo los de parcelación y reducción tan perjudiciales para el niño y la familia.

Y para finalizar, merece la pena recordar aquel pensamiento de Bertrand Russell

“No hay más que un camino para el progreso humano en la educación, como en todas las cosas humanas, y es la ciencia guiada por el amor. Sin ciencia el amor es impotente; sin amor la ciencia es destructora”

Joaquín Callabed

Presidente del Forum de Pediatría Psico-social

Fernando Moraga

Vicepresidente del Forum de Pediatría Psico-social

Jordi Sasot

Secretario del Forum de Pediatría Psico-social

Lectura: 2

Consideraciones etiológicas*

Carmelo Monedero, neuropsiquiatra, catedrático de Psicología Evolutiva en la Universidad Autónoma de Madrid, busca profundizar en el entendimiento del hombre a través del conocimiento de la mente y la esencia de éste. En su obra "Dificultades de Aprendizaje escolar. Una perspectiva neuropsicológica", presenta a través de diez capítulos, un estudio sistemático de las dificultades del aprendizaje en los niños y la etiología de éstas desde una perspectiva neuropsicológica, sin dejar de lado a la escuela misma. Es así como en el capítulo tres de su obra, incluido en esta antología, aborda un enfoque multifactorial de las dificultades de aprendizaje.

En el desarrollo de este capítulo se encuentra la concepción de aprendizaje de diversas categorías, y por lo tanto, los factores que intervienen en su ejecución son de diversas categorías, que el autor agrupo en cinco tipos: cognitivos y verbales, emocionales y personales, socioculturales, pedagógicos y, biológicos. Al incluirlos para el desarrollo del curso, se prende que usted, profesor alumno de la licenciatura, vislumbre este enfoque, básicamente analizándolos a la luz de su práctica docente. Se considera dar énfasis al estudio que presenta el autor sobre los factores individuales y sociales a desarrollar en el primer tema de esta unidad.

* MONEDERO, C. "Consideraciones etiológicas". En: MONEDERO, C. *Dificultades de aprendizaje escolar. Una perspectiva neuropsicológica*. Pirámide. Madrid, 1989. Pp 41 - 52

3

Consideraciones etiológicas

3.1. La concepción multifactorial

Antes de entrar en la neuropsicología de las dificultades de aprendizaje escolar, que es la finalidad específica de este trabajo, conviene que hablemos de las causas de estas dificultades. Es cierto que cada investigador acentúa alguna o algunas de ellas, pero ninguno suele llevar su énfasis tan lejos como para negar la importancia o el papel que juegan las demás. Cada uno, a su manera, admite la existencia de múltiples factores en la etiología de las dificultades de aprendizaje, lo que ocurre es que sobrevalora algunas o las pone en primer plano, de forma que las restantes son visualizadas a partir de esa alteración considerada fundamental, llegando a ser olvidadas.

Los aprendizajes escolares son de naturaleza bastante compleja, debiendo darse cita multitud de factores para culminar su adquisición. Por si esto fuera poco, cada aprendizaje escolar incluye aprendizajes de muy diversa categoría. Es el caso, por ejemplo, de la escritura. Escribir es copiar un texto, reproducirlo al dictado o escribirlo espontáneamente, por citar sólo tres formas de conducta diversas que solemos unificar bajo el amplio, y al parecer unívoco, concepto de «escritura». Pero el niño que copia puede estar realizando una actividad visomotora, en la que el lenguaje no está comprometido. Por lo que puede copiar palabras, lo mismo que puede copiar figuras geométricas o dibujos. El que escribe al dictado tiene necesariamente que transformar los fonemas en grafemas mediante movimientos intencionales de la mano. En el que escribe una narración espontánea la transformación debe hacerse partiendo de sus ideas o pensamientos. Conductas mucho más diversas se encubren bajo el término de calcular o manejo de números. Manejar números es recitar la serie numérica, escribirla, el cálculo mental automático, el cálculo mental reflexivo, la repetición directa o inversa de cifras, la resolución de problemas, etc.

Si los aprendizajes escolares son de tan diversa categoría no debe extrañarnos que los factores que intervengan en su ejecución sean también de muy diversa categoría. Ésta es la razón última de que las causas de las dificultades de aprendizaje denunciadas por los diversos autores sean de lo más variopintas y difíciles de sistematizar. Nosotros, sin pretensión de exclusividad alguna, vamos a distinguir cinco tipos de factores: los cognoscitivos y verbales, los personales, los biológicos, los socioculturales y los pedagógicos. No trataremos de polemizar sobre las diversas teo-

rias, ni siquiera de las más importantes. El lector interesado en el tema puede consultar la exposición de las *teorías etiológicas* que, entre nosotros, ha hecho Aguilar (1983) para las dislexias¹.

Nuestra intención no es tanto crítica como enumerativa. Tratamos de citar las causas más frecuentemente apeladas en las dificultades de aprendizaje escolar, para más adelante hacer una consideración de estas mismas causas desde la perspectiva neuropsicológica, que es la que desarrollaremos en este libro.

Conviene decir que, aunque la concepción multifactorial parece imponerse por su evidencia, no faltan aún autores que pretenden demostrar por todos los medios que se trata de una causa única o fundamental. En la actualidad, la causa única más veces citada son los factores verbales.

3.2. Factores cognitivos y verbales

Ya hemos visto que el déficit intelectual, por definición, no se considera causa de las dificultades de aprendizaje escolar. Pero de la crítica que hicimos de este planteamiento se deduce claramente que entre los subnormales y los que muestran dificultades de aprendizaje no puede establecerse una línea divisoria. Ésta es la razón de que, en la práctica, día a día diagnostiquemos más niños con dificultades de aprendizaje escolar con cocientes intelectuales cada vez menores, y de que las deficiencias cognitivas sean apeladas cada vez con más frecuencia como causa de dificultades de aprendizaje.

No cabe duda que la llamada *aptitud para la escolaridad*, que hace posible que el niño en un momento determinado de su desarrollo psicológico pueda aprender a leer, escribir y calcular, no es independiente de su evolución cognitiva. Algunos han querido ver en la adquisición de la «descentración» piagetiana la frontera que marca la aptitud para la escolaridad.

Facetas importantes de este desarrollo cognitivo son la *percepción*, la *memoria* y la *atención*. Son múltiples los trabajos que muestran correlaciones entre las alteraciones de la percepción visual, auditiva y táctil, y las dificultades de aprendizaje escolar. Lo mismo podemos decir en relación a los diversos tipos de memoria: inmediata, a corto plazo y a largo plazo. El aprendizaje escolar parece muy relacionado con el predominio de la atención voluntaria sobre la involuntaria, algo que acontece en la evolución psicológica poco antes del ingreso en la escolaridad.

Las alteraciones repetidamente constatadas de percepción, memoria y atención, que son conductas estrechamente relacionadas, son, sin duda, el reflejo científico de las observaciones cotidianas de padres y profesores, que explican las dificultades de aprendizaje que el niño muestra como siendo la consecuencia de que no se «fija», se le «olvida» todo y se «distrae».

Las alteraciones cognitivas solemos conocerlas mediante *pruebas de inteligencia*. Ya hemos visto que en el perfil mental de estos niños, en una prueba como el WISC, es posible detectar déficits más o menos aislados que deben ser puestos en relación con sus dificultades de aprendizaje escolar. Pero lo que repetidamente ha

ido puesto de manifiesto con esta prueba, es que las puntuaciones son más bajas en la escala verbal que en la manipulativa para los niños con dificultades de aprendizaje escolar específicas. También los niños que tienen un cociente intelectual manipulativo bajo presentan dificultades para el aprendizaje escolar, pero éstas resultan más generalizadas. Accardo (1980) concluye que el cociente intelectual manipulativo es más predictivo del éxito escolar en los primeros cursos y que el verbal lo es del de los siguientes². No faltan autores, como más adelante veremos, que tratan de adscribir diversos perfiles mentales a las diversas dificultades de aprendizaje. Parece como si cada dificultad de aprendizaje tuviera su «estilo cognitivo» propio.

Relacionadas, sin duda, con las menores aptitudes verbales de los niños con dificultades de aprendizaje, se encuentran sus bajas puntuaciones en las pruebas de lenguaje. Desde antiguo se sabe que los niños con dificultades de aprendizaje suelen contar con un desarrollo del lenguaje significativamente alterado, por lo que su bajo rendimiento escolar podría ser interpretado como consecuencia de sus deficiencias lingüísticas, máxime si tenemos en cuenta que las materias escolares suelen gravitar sobre lo verbal.

Hoy día tiende a darse cada vez más importancia a las características verbales. Se han constatado deficiencias en los aprendizajes asociativos verbales, en la discriminación auditiva fonética, en el procesamiento semántico, en las estructuras sintácticas y en otras muchas facetas del lenguaje en los niños con dificultades de aprendizaje escolar. Para algunos, como Vellutino (1979), las deficiencias verbales serían las protagonistas en la etiología de las dificultades de aprendizaje, y las demás deficiencias constatadas terminarían remitiendo, en último término, a una deficiencia verbal fundamental³.

La investigación actual no se limita a constatar la presencia de alteraciones del desarrollo del lenguaje en los niños con dificultades de aprendizaje. Su aspiración es averiguar cómo interaccionan las unas con las otras. De todos es conocida la dificultad que entraña cualquier investigación sobre el lenguaje y que los psicólogos cuentan generalmente con conocimientos insuficientes en este área. Ésta es la razón de que los psicólogos recurran a los lingüistas cuando quieren hacer una investigación seria sobre la interacción entre el lenguaje y las dificultades de aprendizaje⁴. Nos encontramos ante un tipo de investigación psicolingüística de extraordinaria complejidad.

De otra parte, la adquisición del lenguaje no es autónoma. Para que el lenguaje se desarrolle son precisos una serie de presupuestos biológicos, psicológicos y sociales, por lo que su alteración remite a otros factores, cuyo papel en cada sujeto concreto no siempre es fácil de delimitar. Otro tema es el ya clásico de las relaciones entre pensamiento y lenguaje, que todos las admiten y pocos son capaces de ofrecer un modelo adecuado de sus interacciones. Para algunos, el aprendizaje escolar sólo es posible tras el nacimiento del lenguaje interiorizado. Otros consideran las dificultades de aprendizaje como una manifestación de un proceso de simbolización alterado.

3.3. Factores emocionales y personales

Los factores emocionales y personales han sido citados frecuentemente como causa de dificultades de aprendizaje. En las últimas décadas, sin embargo, la explicación emocional de las dificultades de aprendizaje, al menos de las consideradas más específicas, ha ido perdiendo progresivamente terreno, de forma que son ya raros los trabajos de investigación que apelan a los factores emocionales o de personalidad. La razón fundamental de esta infravaloración no es otra que la constatación de que la dificultad de aprendizaje es un verdadero hándicap que el niño tiene que soportar. Hecho que cuadra mal con la inestabilidad atribuida a las emociones y estados de ánimo. De otra parte, los mismos trabajos de investigación encuentran que las actitudes emocionales de los niños con dificultades de aprendizaje no parecen ser explicaciones válidas de sus trastornos.

Pero es un hecho que encontramos continuamente niños que fracasan en la escuela como consecuencia de sus características personales. Precisamente para ellos, como hemos visto, destinamos el concepto de fracaso escolar. Se trata de niños tributarios de los diagnósticos de neurosis y psicosis. En los niños psicóticos no cabe duda que su comportamiento autista resulta poco compatible con una adecuada atención por las materias escolares. Algo análogo, si no en tan alto grado, podemos decir de los niños neuróticos, a los que sus problemáticas internas no les dejan interesarse por las situaciones externas.

Esto que estamos afirmando parece excluir, por definición, como quieren algunos, a los niños con problemas emocionales del diagnóstico de dificultad de aprendizaje. Esta actitud estaría justificada en los casos graves, pero en los leves la situación podría no estar tan clara, y los diagnósticos de dificultad de aprendizaje y de fracaso escolar, que nosotros artificialmente hemos separado, encontrarse mucho más próximos de lo que pensamos.

Cuando surgieron las pruebas de inteligencia y empezaron a diagnosticarse niños con dificultades de aprendizaje, los clínicos constataron una y otra vez que estos niños parecían tener muchas más manifestaciones psicopatológicas y desequilibrios emocionales que sus compañeros. Estas alteraciones parecían estar también en relación a su ambiente familiar, pues en él podían constatarse un mayor número de desequilibrios que entre las familias de los niños normales. Estas repetidas observaciones de los clínicos fueron tomadas durante mucho tiempo como una demostración de la importancia de los factores emocionales en el rendimiento escolar. Sin embargo, los estudios mejor controlados tendían a aproximar las características personales de los niños con dificultades de aprendizaje a las de sus compañeros, aunque las diferencias pudieran seguir constatándose. Había ocurrido, como otras muchas veces, que el clínico había estudiado sólo lo que pudiéramos llamar grupo experimental, sin haberle dedicado la misma atención a un grupo control, con lo que el punto de referencia quedaba oculto.

Pero, como hemos dicho, también los estudios más controlados constatan diferencias significativas entre los caracteres personales de los niños con dificultades de aprendizaje y los de los niños que no las tienen. El problema con que se enfren-

tan los investigadores ahora es el de determinar si estas diferencias deben ser interpretadas como la causa o como la consecuencia de las dificultades de aprendizaje. Si hace unas décadas se optó por la primera posibilidad, en las últimas se decide por la segunda. En efecto, parece que estos desequilibrios emocionales, que no suelen ser muy llamativos, podrían explicarse como una forma de reaccionar que tiene el niño ante los hándicaps que debe soportar y que le singularizan respecto de sus compañeros. Los intentos de hacer una tipología de los niños con dificultades de aprendizaje no han aportado nada relevante.

Aunque el estilo interpretativo actual deja de lado prácticamente a los factores emocionales, o les concede un lugar muy secundario, no cabe duda que deben jugar un papel. Valgan como ejemplo los múltiples estudios realizados sobre la incidencia de la *ansiedad* en el aprendizaje y, más concretamente, en el aprendizaje escolar². El problema que se plantea en este caso es delimitar cómo ocurren las interacciones de los factores emocionales con los aprendizajes. Una interpretación plausible es la de afrontar el estudio de las emociones desde su aspecto psicosomático, ya que éstas cuentan con unos fundamentos neurológicos que pueden, al mismo tiempo, jugar un papel en el aprendizaje escolar.

Dentro de una línea de reflexión psicoanalítica, Cahn (1967) interpreta muchos casos de dislexia y de disgrafía como la consecuencia de los obstáculos que encuentra el niño en su camino a la hora de satisfacer su curiosidad cognoscitiva. Podrían distinguirse estas dislexias afectivas de aquéllas otras instrumentales, que son la expresión de una deficiencia orgánica. Las dislexias afectivas serían verdaderas «neurosis de las funciones cognitivas»⁴. En esta misma línea de reflexión, Diatkine (1963) considera que los niños con dificultades de aprendizaje presentan perturbaciones de personalidad y antecedentes de vivencias angustiantes. Los disléxicos, interpreta, habrían hecho del lenguaje una inversión libidinosa, con lo que éste no podría ser tomado como objeto de análisis por el niño. El niño disléxico habría experimentado un desarrollo libidinoso azaroso, por lo que una vez desaparecida o recuperada su alteración escolar podría seguir presentando otro tipo de inadaptaciones⁵.

Las interpretaciones psicoanalíticas, que tan gran impulso han dado a otros campos de la psicopatología, no parecen aclarar el tema relacionado con las dificultades de aprendizaje. Ocurre que, aun siendo correctas, muy difícilmente podrían ser objeto de una investigación propiamente científica.

¿ Si el lenguaje juega un papel tan decisivo en el aprendizaje escolar no debemos olvidar que las bases las echa el niño en sus primitivas relaciones con la madre, por lo que una alteración de las relaciones niño-madre puede encontrarse, como señala Bannatyne (1971), en la base de un lenguaje defectuoso y de una dislexia⁶. >

El tema de la importancia de los factores emocionales y personales en el aprendizaje escolar, tan poco atendido por los investigadores actuales, está lejos de ser aclarado. Los abusos de las interpretaciones psicoanalíticas han provocado también un rechazo de los investigadores por este tipo de interpretaciones. Sin embargo, hoy día contamos con conocimientos científicos sobre el desarrollo emocional y personal del niño más allá de los aportados por el psicoanálisis. < El proceso de es-

Estimulación precoz, practicado generalmente por la madre, se considera esencial en el desarrollo psicológico posterior. Dirigir la investigación por estos derroteros puede resultar productivo.

3.4. Factores socioculturales

De siempre se conoce la proclividad que muestran los niños de medios socioculturales bajos a rendir insuficientemente en la escuela, por lo que los factores socioculturales se citan una y otra vez como condicionantes de las dificultades de aprendizaje escolar. No son pocos los que, con criterios muy restrictivos, se oponen a que estos niños sean diagnosticados de padecer una dificultad de aprendizaje, porque se trata de niños normales cuya única desgracia es el haber estado sometidos a un proceso de estimulación insuficiente o inadecuado. Aun aceptando que ésta sea la razón, mi opinión es que estos niños no cuentan, de hecho, con las aptitudes necesarias para rendir en la escolaridad, por lo que participan de una situación análoga a la que padecen aquellos otros que tampoco cuentan con ellas, como consecuencia de condicionamientos genéticos o una organización cerebral deficiente.

Cuando se introdujeron las pruebas de inteligencia, pronto se puso en evidencia que los niños de medios socioculturales desfavorecidos obtenían puntuaciones menores. En un principio se interpretó esto pensando que estas pruebas, además de inteligencia, medirían el grado de «instrucción» alcanzado por el niño, que en las clases sociales elevadas tendía a ser superior. Pero, desgraciadamente, la aspiración de encontrar pruebas de inteligencia «pura», en que las puntuaciones no se dejasen influir por el aprendizaje, se ha visto una y otra vez frustrada. Las que se consideran máximamente saturadas de factor «g», como por ejemplo la de Raven, también se dejan influir por el aprendizaje.

En este estado de cosas, la única posibilidad que tenemos de «medir» la inteligencia de un niño es la de comparar sus puntuaciones con las obtenidas por una muestra de niños de su misma edad y perteneciendo a un medio sociocultural análogo. De esta realidad se hacen eco los diseñadores de pruebas de inteligencia cuando nos ofrecen unas tablas con las puntuaciones obtenidas por grupos muestrales de diversa procedencia. El desarrollo intelectual de cada niño tiende a igualarse al del medio sociocultural en el que se encuentra inmerso. De siempre ha existido una gran polémica sobre si las aptitudes intelectuales son heredadas o adquiridas. Aunque el tema es demasiado complejo como para tratarlo aquí, baste decir que el desarrollo intelectual de un niño está básicamente condicionado por el del medio sociocultural en que se encuentra inmerso. Las aptitudes o potencialidades intelectuales innatas se manifestarían en el relativo mayor o menor grado de desarrollo intelectual que los diversos niños pueden alcanzar en el mismo medio sociocultural.

La capacidad intelectual de un sujeto no es, como se pensaba antes, algo heredado, sino un cierto tipo de conductas aprendidas del medio social, para las que unos sujetos muestran mayor facilidad y otros menor. Si pensamos en la alta correla-

ción existente entre las puntuaciones de las pruebas de inteligencia y el rendimiento escolar, nos resulta explicado el bajo rendimiento escolar de los niños pertenecientes a medios socioculturales desfavorecidos. En una prueba de inteligencia como el WISC, estos niños tenderán a obtener puntuaciones más bajas en los subtests, quizá con excepción de ciertas pruebas manipulativas, que se benefician de los ejercicios visomotores que ellos realizan con más frecuencia que los niños de medios elevados. Las bajas puntuaciones en los subtests nos están indicando otras tantas bajas aptitudes que pueden manifestarse insuficientes en la escolaridad.

También los niños de medios socioculturales desfavorecidos presentan peculiaridades en el *desarrollo del lenguaje*, que repercuten desfavorablemente en los aprendizajes escolares. Las ya clásicas sugerencias de Bernstein (1962), relacionando aptitud lingüística y escolaridad, se han confirmado desgraciadamente en lo esencial⁹. Los niños de medios socioculturales bajos aprenden en el seno familiar un lenguaje pobre en vocabulario, en combinatoria sintáctica y en matizaciones fonéticas, que es bien diferente del que se utiliza en la escuela. Con esas aptitudes lingüísticas, cualesquiera sean sus relaciones con el pensamiento, los niños estarán en inferioridad de circunstancias respecto de sus compañeros. El mismo maestro tendrá dificultades para entenderse con ellos.

Como hemos visto, los factores verbales son considerados unos de los más importantes para la realización de los aprendizajes escolares. Los niños de medios desfavorecidos, de los que no podemos decir que hablen peor, pero sí de una forma diferente, no han hecho el aprendizaje lingüístico adecuado para las labores escolares. En muchos de ellos el retraso escolar tiene que ser inevitable.

Un tema importante que se plantea es el de la posibilidad de *mejorar* las puntuaciones en las pruebas de inteligencia y las aptitudes de estos niños, de forma que sean más aptos para la escolaridad. Durante cierto tiempo se ha pensado que el ingreso en la escolaridad es ya una edad muy avanzada para poder modificar los aprendizajes intelectuales y verbales, con lo que los niños de medios socioculturales desfavorecidos tendrían que soportar de por vida una injusta rémora más. Esta conclusión se sacaba de los relativos fracasos de los programas de recuperación social de los negros americanos tendentes a mejorar su escolarización, así como de las experiencias repetidas de los pedagogos, que parecían chocar con algo inamovible. Hoy día sabemos que la situación no es tan inmodificable, y que el ingreso en la escolaridad puede ser aún un buen momento para mejorar las aptitudes intelectuales y lingüísticas de los niños. Ésta es la razón de que se vuelva a hablar, ahora con más realismo, de programas amplios encaminados a mejorar la inteligencia de la población.

La influencia de la escolaridad y de los posibles programas encaminados a mejorar la inteligencia y el lenguaje deben competir con el proceso de estimulación familiar, que tiende a permanecer siendo el mismo, y del que el niño difícilmente podrá desligarse. Aunque los niños vean mucha televisión y tengan continuas ocasiones de oír a personas con una buena competencia lingüística, esto no mejorará la suya propia, ya que adopta respecto de su interlocutor una actitud receptiva pasiva que le impide todo tipo de ejercicio.

TV

Otro aspecto relacionado con la clase social es el de la motivación. Para realizar cualquier aprendizaje es preciso un cierto montante de motivación, pues de ser ésta inexistente el aprendizaje se hace nulo. No todos los niños están igualmente motivados. Los hijos de profesionales que siguieron una enseñanza superior, debido a sus procesos identificatorios, suelen estar más motivados para los trabajos escolares. Si a esto unimos su mejor desarrollo intelectual y lingüístico, no debe extrañarnos que estén en condiciones óptimas para triunfar en sus estudios. Es posible que alguno de estos padres viva con tal angustia los estudios de sus hijos, que termine transmitiéndosela y haciéndolos fracasar, pero la gran mayoría de ellos son capaces de suministrar a sus hijos el medio óptimo que favorece la escolarización. Ya Terman (1925-1959), en sus clásicos estudios sobre niños superdotados, pudo comprobar que la mayoría de ellos provenían de familias con las ótimas características¹⁰.

Existen otros niños procedentes de medios socioculturales superiores, como puedan ser los de grandes empresarios o propietarios, que están poco motivados para la escolaridad, ya que sus padres, quizá con buen sentido, no piensan que para sus hijos los estudios sean algo importante para triunfar en la vida. Muchos de ellos no los han necesitado para desenvolverse óptimamente por sus propios medios. Es lógico que estos niños tengan poco interés por la escuela y sus tareas.

Un caso muy frecuente, y bastante diverso, es el de los niños pertenecientes a familias modestas, cuyos padres ven en los estudios de sus hijos la única forma posible de mejorar sus condiciones sociales. Generalmente, se trata de niños con unos aprendizajes intelectuales y lingüísticos poco brillantes, que son forzados por sus padres a la realización de las tareas escolares y que la única expectativa que tienen sobre ellos es el boletín de las notas. La deficiente motivación del niño, sus pobres aptitudes y el rechazo de esas labores escolares tan desconsideradamente impuestas, hacen que su rendimiento escolar termine por ser deficiente.

Podríamos seguir refiriéndonos a otras circunstancias en que la motivación juega un papel importante en los aprendizajes escolares, pero creemos que con las anteriores consideraciones es suficiente para poner en evidencia el tema. Myklebust (1959) encontró que del 15 por 100 de los niños atrasados de la escuela pública, la mitad tenían problemas motivacionales y, la otra mitad, neurológicos o genéticos¹¹. Del niño que no tiene motivación no puede decirse, desde luego, que tenga un hándicap definido que impida su rendimiento escolar, porque la motivación puede cambiar de un día a otro. Su deficiencia estaría más próxima de lo que hemos calificado de fracaso escolar, pero nos ha parecido que es un factor inseparable de los factores socioculturales que estamos considerando.

Si reflexionamos un poco sobre el tema de los factores socioculturales se nos hace evidente que sólo plantean un caso particular de maduración-aprendizaje. Los condicionamientos socioculturales no son otra cosa que el proceso de estimulación que el niño recibe y el lugar donde ellos se realizan. La importancia de los aprendizajes previos para el éxito escolar es ya algo admitido por todos, y parecen dar mucha más razón de las dificultades de aprendizaje que apelar a una disfunción o alteración neurológica.

En las publicaciones sobre dificultades de aprendizaje suelen citarse múltiples causas o factores que las condicionan, olvidando que muchas de ellas responden a los mismos procesos. Los factores socioculturales habría que ubicarlos en un contexto más amplio, en el que se incluyeran todos los aprendizajes previos a la escolaridad, como los intelectuales, verbales, motivacionales y los preescolares que ahora veremos.

3.5. Factores pedagógicos

Una *pedagogía inadecuada* ha sido invocada en múltiples ocasiones como causa de las dificultades de aprendizaje. El método de enseñanza globalizada, que ha ido ganando terreno, puede ser bueno para los niños mejor dotados, pero inadecuado para aquellos niños que tienen dificultades para captar procesos globales. En algunas lenguas, como el inglés, en que la correspondencia grafema-fonema suele depender de la constitución global de la palabra, este método podría estar justificado, pero no ocurre lo mismo en castellano. Son muchos los que se oponen, incluso violentamente, a los métodos de enseñanza globalizada, porque suponen una barrera más, entre otras muchas, que debe superar el niño menos dotado. Lo ideal sería la utilización de métodos «mixtos», en los que el niño pudiera beneficiarse de las ventajas de ambos.

Ni que decir tiene, como dijimos, que los mismos *programas escolares*, con su nivel de exigencias, están marcando ya un nivel de lo que el niño debe aprender. Los programas inadecuados a las aptitudes del niño provocarán dificultades de aprendizaje escolar. Ya vimos cómo precisamente a partir de que en esos programas figuran la lectura, la escritura y el cálculo como materias escolares esenciales, adquirirían sentido los términos de distexia, disgrafía y discalculia.

Otro factor importante es el *maestro*, en tanto que se ocupa de enseñar y en tanto que personalidad. No todos los maestros tienen las mismas aptitudes pedagógicas, por lo que obtendrán resultados diversos. También son muchos los trabajos que ponen en relación la personalidad del maestro con los rendimientos escolares de sus alumnos.

Ni que decir tiene que los repetidos cambios de escolaridad o de maestro tienen un efecto negativo sobre el aprendizaje escolar, que se deja sentir especialmente en los niños menos dotados.

Un tema al que se le concede cada vez más importancia es el de la *enseñanza preescolar*. Se discute mucho cuáles son las actividades que el niño debe realizar en preescolar, pero todos están de acuerdo en que los preescolares deben ejercitarse en aquellas aptitudes psicológicas más importantes para la escolaridad. Los niños que siguieron mejor los programas preescolares están mucho mejor preparados que los que no los siguieron o los hicieron de forma defectuosa. Estas conclusiones no deben extrañarnos si tenemos en cuenta que la llamada aptitud para la escolaridad no es el producto unilateral de una maduración biológica, sino también de los aprendizajes realizados.

Ya vimos que los fallos o insuficiencia pedagógica eran considerados criterios excluyentes del diagnóstico de dificultad de aprendizaje, pero lo cierto es que todas las publicaciones insisten una y otra vez en ellos como causas de dificultades de aprendizaje.

3.6. Factores biológicos

Los modelos más tradicionales de la evolución psicológica concedían a la *maduración*, biológica en el fondo, el papel protagonista de los cambios psicológicos que se suceden con la edad. De ahí el antiguo concepto de *madurez para la escolaridad*, que aludía a la necesidad de que el niño contase con la suficiente maduración biológica para integrarse en la escolaridad, maduración de la que deberían hacerse eco los programas escolares. Las concepciones piagetianas reforzaron mucho este planteamiento tradicional, al conceder poca importancia a los procesos de aprendizaje como motores de la evolución psicológica. El concepto de madurez, aunque biológico en principio, adquiría una dimensión psicosomática, en tanto que la maduración biológica subyacente se manifestaba en cambios orgánicos y psicológicos.

Entre los factores biológicos ocupa un lugar preponderante la evolución del *sistema nervioso*, al que repetidamente se ha considerado la causa última de las dificultades de aprendizaje. Nosotros no vamos a referirnos a ello ahora, puesto que constituye la perspectiva que desarrollaremos en los capítulos siguientes.

El que la maduración biológica jugaba un papel en la aptitud para la escolaridad parecía quedar claro, si se tenían en cuenta las correlaciones existentes entre los aspectos madurativos biológicos con las aptitudes del niño. Se propusieron incluso *tipologías del escolar*, que trataban de especificar los rasgos físicos más predictivos del éxito en la escolaridad. A forma de anécdota podemos decir, que el número de dientes definitivos resultaba ser la variable somática más predictiva del éxito en la escolaridad¹², lo cual no tiene por qué extrañarnos, ya que la dentición marca la edad ósea que, como sabemos, es más predictiva que la cronológica del estado madurativo orgánico.

El buscar rasgos físicos como predictivos del éxito escolar es ya historia, y las correlaciones obtenidas entre ambos nunca fueron altas. Pero no es historia en absoluto aceptar que para que un aprendizaje tenga lugar, sea precisa la existencia de un determinado proceso madurativo subyacente. Hoy día no pensamos que la maduración biológica o los cambios físicos que el niño experimenta sean sólo la expresión de su potencial genético. Los estímulos recibidos y los aprendizajes realizados están influyendo continuamente en la información genética y en los caracteres fenotípicos. También en el estado funcional orgánico es posible distinguir los efectos de una maduración genéticamente condicionada y los de los aprendizajes realizados. El cerebro no es una excepción.

Pero la importancia de los factores genéticos queda puesta especialmente en evidencia en el hecho de que las dificultades de aprendizaje presentan una inciden-

cia familiar llamativa, lo que nos está indicando que, a pesar de los aprendizajes realizados, muchos niños cuentan con unas deficiencias biológicas básicas que no pueden ser compensadas.

La estrecha relación existente entre maduración y aprendizaje hace que las tradicionales pruebas de «madurez para la escolaridad» no se interpreten hoy día desde el tradicional punto de vista madurativo, sino como el resultado de una interacción entre ambos.

3.7. ¿Factores o criterios de exclusión?

No deja de ser sorprendente que las causas o factores más frecuentemente citadas en la génesis de las dificultades de aprendizaje vengan a coincidir con los criterios de exclusión. Nos encontramos con la situación paradójica de que las mismas causas son citadas doblemente; unas veces, para decir que son excluyentes y, otras, para acentuar su protagonismo. Éste no es nuestro caso, puesto que nosotros dudábamos seriamente de que pudieran tomarse como causa de exclusión. En el fondo eran otras tantas causas de las dificultades de aprendizaje, algo que queda perfectamente demostrado si tenemos en cuenta que vienen a coincidir en lo esencial. Esto justifica el tratamiento repetido que hemos hecho de ellas: como criterios de exclusión y como factores etiológicos.

Los partidarios de los criterios de exclusión estrictos objetarán que ellos sólo los consideran tales cuando impiden el aprendizaje escolar, pues entonces la dificultad escolar no es la alteración primaria, sino la consecuencia de otras alteraciones. De aceptar su planteamiento una dificultad de aprendizaje «primaria» sería aquella que no es la consecuencia de otra alteración o que, caso de serlo, no la conocemos. Parecería como si la aptitud para el aprendizaje escolar fuera una especie de conducta o «función» independiente, como diría un psicólogo antiguo, que puede alterarse también de una forma independiente, todo lo cual está en contra de las observaciones realizadas, e incluso de las mismas que realizan los investigadores que practican los criterios de exclusión más rigurosos.

El repaso que hemos hecho por las causas más frecuentemente aducidas de las dificultades de aprendizaje nos ha enseñado también que se encuentran estrechamente correlacionadas entre ellas, de forma que todas remiten a condicionamientos genéticos y a aprendizajes realizados. Esta dialéctica *herencia-medio* se manifiesta tanto al nivel orgánico del sujeto como al de sus conductas psicológicas. También hemos de tener en cuenta que el medio no está sólo representado en el organismo a través de los procesos de estimulación con sus aprendizajes consecuentes; el medio puede actuar también, como ocurre en las enfermedades, desorganizando el status evolutivo alcanzado.

NOTAS DEL CAPÍTULO 3

- 1 Agallar, A.: *La dislexia como respuesta*, EU, Barcelona, 1983.
- 2 Accardo, P. J.: *Neurodevelopmental Perspective on Specific Learning Disabilities*, Univ. Park Press, Baltimore, 1980.
- 3 Vellutino, F. R.: *Dyslexia, Theory and Research*, The MIT Press, Cambridge, 1979.
- 4 Doehring, D. G., et al.: *Reading Disabilities. The Interaction of Reading, Language and Neuropsychological Deficits*, Academic Press, Nueva York, 1981.
- 5 Eysenck, H. J.: *Personality, Learning, and «Anxiety»*, en Eysenck, H. J. (ed.): *Handbook of Abnormal Psychology*, 2.ª ed., Pitman Medical, Londres, 1973.
- 6 Cahn, R., y Mouton, Th.: *Affectivité et troubles du langage écrit chez l'enfant et l'adolescente*, Privat, Paris, 1967.
- 7 Diatkine, R., et al.: «Les troubles d'apprentissage du langage écrit: dyslexie et dysorthographe», *Psychiat. Enfant*, núm. 6, febrero de 1963, págs. 281-351.
- 8 Bennatyn, A.: *Language, Reading and Learning Disabilities*, Thomas, Springfield, 1971.
- 9 Bernstein, B.: *Language and Speech*, Penguin, Londres, 1962.
- 10 Terman, L. M., et al.: *Genetic Studies of Genius*, 5 vols., Stanford Univ. Press, California, 1925-1959.
- 11 Myklebust, H. R., y Boshes, B.: *Final Report Minimal Brain Damage in Children*, Department of Health, Education and Welfare, Washington DC, 1969.
- 12 Krowarz, B., y Leinert, G.: «Ein Verfahren zur objektiven Beurteilung der körperlich-geistigen Schreife», *Schule u. Psychol.*, núm. 6, 1963, págs. 106-114.

Lectura: 3

Etiología de los problemas de aprendizaje*

Gerard Wallace le presenta en este capítulo un panorama amplio sobre los factores que inciden en los "problemas de aprendizaje", considerando la discrepancia entre habilidades bien desarrolladas y otras de aprendizaje pobremente desarrolladas. Este capítulo es parte de la misma obra del autor mencionado que el presentado en la unidad anterior; por lo tanto es de resaltarse el tratamiento que hace de los factores educativos, medioambientales, psicológicos y fisiológicos bajo una orientación psico-educativa que permite dar un tratamiento, de acuerdo al modelo educativo, a los niños que presentan dificultades de aprendizaje en el aula regular. De ahí que sea importante resaltar las relaciones que establece el autor entre los factores educativos y sociales en la incidencia de las dificultades para el aprendizaje en los niños y la necesidad del reconocimiento de estas relaciones para el reconocimiento del trato adecuado que merecen estos niños, aplicables a una situación educativa en el aula regular, que usted maestro enfrenta frecuentemente.

* WWALLACE, G. *Learning disabilities: concepts and characteristics*. Bell&Howell. USA, 1975.
Traducción: Leticia Rodríguez Segura. UPN. México, 1995. pp 39 - 53

ETIOLOGIA DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE¹

Las causas que originan los problemas de aprendizaje son demasiado vagas. Algunas de las dificultades, de acuerdo con nuestro concepto de los problemas de aprendizaje, reflejan nuestra inhabilidad para puntualizar exactamente las causas que originan los problemas de aprendizaje que observamos. El estudio de cualquier problema o condición esta en un lugar sofisticado del desarrollo, cuando las causas han podido ser identificadas. Necesitamos decir, que el estudio de los problemas de aprendizaje no ha llegado a este nivel (Bryant, 1972). Si esto sucediera, el concepto de problemas de aprendizaje podría ser mucho más claramente definido y entonces, podríamos tener pocos problemas en el uso del concepto.

Hay diversas razones por las cuales el estudio de las causas de los problemas de aprendizaje todavía se encuentran en un estado temprano. Primero, tal vez los problemas de aprendizaje son primariamente un problema educativo, el ofrecer llevar a cabo una etiología resulta un punto secundario. El educador, ciertamente esta mejor entrenado y equipado para desarrollar habilidades en muchas de las conductas académicamente pobres tales como lectura deficiente, aritmética o lenguaje, que en la exploración de las posibles causas de los problemas de aprendizaje. En efecto el impacto de la psicología conductual y la tecnología, ocupa mucho más interés que cualquier otra perspectiva del desarrollo del niño e igualmente decrementa la necesidad y propiedad de la examinación de las causas subyacentes (Dunn, 1968).

Los maestros instintivamente parecen tener información educativamente relevante. Nuestro conocimiento presente de las causas de los problemas de aprendizaje, sin embargo no supe la información que de alguna forma se requiere. Las pocas estrategias que parecen estar motivadas fisiológicamente (terapia de droga, megavitaminosis, etc.) están más identificadas con la profesión médica que con el campo educativo. El uso de estrategias de enseñanza han pedido prestadas de estas técnicas el uso de las actividades para niños mentalmente retardados (Strauss & Lehtinen, 1947) o niños afásicos (McGinnis, 1963) y otros motivados por las técnicas de enseñanza (Kephart, 1971; Cruickshank, 1961; Frostig & Horne, 1964) y parecen ser más indicativas de la búsqueda desesperada de nuevas ideas o cualquier acción referente a la etiología con la cual se trabaja.

Muchas de las prácticas potenciales del estudio de las causas de los problemas de aprendizaje no son necesariamente ciertas en el área de prevención (consejo para padres relacionados con el factor Rh, nutrición materna y salud en general, etc.). Consecuentemente, el maestro de niños con problemas de aprendizaje probablemente no sea el primer profesional involucrado en estas actividades. Sin

¹ Wallace, G. *Learning disabilities: concepts and characteristics*. Ed. Bell and Howell, U.S.A., 1975. Cap 3, pp. 38-53. Traducción: Lic. Leticia Rodríguez Segura.

embargo, no hay otros factores conocidos que contribuyan a los problemas de aprendizaje y que tengan menos naturaleza fisiológica o neurológica. Una pobre estimulación sensorial y de lenguaje o estrategias de enseñanza inapropiadas, por ejemplo, son más propias dentro del dominio de lo educativo. El maestro probablemente puede, estar más interesado en estos factores, los cuales requieren dentro de los esfuerzos educativos.

La actitud educativa hacia la etiología puede reflejar una versión de estos factores los cuales pueden desalentar las expectativas para algunos niños. Por supuesto, el conocimiento de las causas de los problemas no siempre puede ser afectado de la misma manera la cantidad o la instrucción ofrecida por un maestro. Sin embargo, la literatura educativa está repleta de ejemplos y advertencias acerca del poco consenso y distracción de los maestros para usar información tal como, los cocientes de inteligencia o el trasfondo familiar que puede haber para atender la necesidades instruccionales del niño (Rosenthal y Jacobson, 1968). Las propuestas etiológicas son una amenaza para los maestros.

El estudio de las causas de los problemas de aprendizaje implica el uso de terminología y modelos médicos. Desafortunadamente muchos de éstos términos son desconocidos para los maestros. Además, la complejidad y ambigüedad de los hallazgos en la investigación conducen a muchos maestros a plantearse más preguntas que tengan respuestas definitivas acerca de las posibles causas (p.e. complicaciones en el nacimiento, herencia).

La orientación educativa hacia la etiología no significa que evitemos hablar respecto de las causas de los problemas de aprendizaje. Un ejemplo de estas manifestaciones incluirán lo siguiente:

"No puede leer debido a que no conoce como suenan las letras".

"Tiene un bloqueo emocional".

"Si pudiera recordar únicamente las reglas, podría leer".

"Es un problema perceptual".

"¿Has tenido conocimiento de cuántos niños tienen estos problemas?".

"El reporte indica que tuvo muchos problemas al nacer".

"Esto es una pregunta de procesamiento de información, que puede ser considerada para el desarrollo del status del cerebro y del Sistema Nervioso Central".

Es obvio que consciente o inconscientemente se evite hasta el máximo, el uso de la causalidad. Dependiendo de nuestro interés respecto a los problemas de aprendizaje y nuestra orientación profesional primaria (medico, psicólogo, educador, etc.), podremos considerar un factor particular, como elemento del contexto de causalidad (Bryant, 1972). Por ejemplo, cuando puntualizamos un deficit en la audición estaremos, en efecto, describiendo el problema de aprendizaje específico en lectura, en vez de identificar la causa. Los desórdenes

perceptuales son considerados comunmente signos o sintomas de los problemas de aprendizaje. Un factor asociado, tal vez sea resultado de uno o varios problemas emocionales o sociales. Un desorden en memoria puede ser considerado como una causa que contribuye prioritariamente a los problemas de aprendizaje en lenguajes, de las habilidades habladas y escritas.

Las complicaciones en el nacimiento y varias enfermedades infantiles son frecuentemente consideradas como unos de los factores, específicos o generales que originan los problemas de aprendizaje. Es bien conocido que el desarrollo de las bases fisiológicas para el aprendizaje (el cerebro, sistema nervioso central, organos sensoriales, etc.) se efectan en forma muy diferente por enfermedades tales como anorexia y rubeola. Sin embargo, la ambigüedad del papel como causas específicas de los problemas de aprendizaje, por ejemplo, el tetanos y su relación con los deficits actuales en aprendizaje, junto con la inhabilidad del educador para detectar y frecuentemente relegar tales factores a una prioridad baja de las acciones educativas.

Nuestra discusión de los factores etiológicos toma una perspectiva educativa. Consideraremos en primer lugar, aquellos factores que germinan en un diagnóstico e intervención educativa (p.e. educación pobre, funciones psicológicas, etc.) Entonces los factores que comunmente son considerados como etiológicos serán discutidos. Sin embargo, tendremos precaución con aquellos que están relacionados con los representantes médicos y las perspectivas neuropsicológicas, las cuales usualmente son usadas para los diagnósticos e intervenciones en contextos muy diferentes a los salones de clase.

FACTORES DE CAUSA

Los problemas de aprendizaje de los niños usualmente son considerados discrepancias entre algunas de las habilidades de aprendizaje bien desarrolladas y otras pobremente desarrolladas (p.e. buen lenguaje verbal, habilidades pobre de lectura, conductas sociales inapropiadas, etc.) Estas discrepancias son difíciles de entender, tal vez por que el niño aparenta tener las aptitudes necesarias, habilidades sensoriales, apoyo medioambiental para lograr un aprendizaje exitoso.

Generalmente distinguimos entre las *manifestaciones descriptivas* de los problemas de aprendizaje (p.e. ejecución pobre en lectura, esfuerzos en habilidades cálculo, defectos en habilidades expresivas verbales) y *factores subyacentes psicológicos o fisiológicos* (conceptualización, limitaciones genéticas o neurológicas) de los problemas de aprendizaje (Bryant, 1972).

FACTORES EDUCATIVOS

Una lamentable verdad es la inadecuada e inapropiada enseñanza que puede ser considerada y empleada en muchos de los problemas de aprendizaje (Bruner, 1971, 1971; Cohen, 1971). Un gran número de niños con problemas de aprendizaje parece nunca haber recibido instrucción. Algunos maestros no han desarrollado las habilidades necesarias para enseñar a niños de escuela básica. Una encuesta del conocimiento fonético de los maestros responsables de la instrucción de lectura, por ejemplo, ha revelado las fallas en sus conocimientos (Lerner & List, 1970).

Además la desafortunada posibilidad de que los maestros no hallan enseñado a los niños con problemas de aprendizaje, puede implicar que sean igualmente culpables que los jóvenes que han sido instruidos inapropiadamente (Rosenthal & Jacobson, 1968). Las expectativas de los maestros basadas frecuentemente en información extraña, pueden contribuir de alguna manera a la ejecución del niño. El conocimiento de la familia, información de registros acumulativos o fuentes tales como cocientes de inteligencia, historia médicas y comentarios de maestros anteriores, así como las dificultades en el manejo de conductas desobedientes, algunas veces lleva a los maestros a plantearse un límite para su instrucción y expectativas para algunas niños.

Podemos también considerar la posibilidad de que algunos de los niños con problemas de aprendizaje no hayan desarrollado los prerrequisitos necesarios para su nivel de instrucción. El problema de la instrucción inadecuada puede frecuentemente ser reducida a una pregunta respecto a la cantidad y tiempo destinado para desarrollar las subhabilidades necesarias. Algunos niños no pueden ser instruidos rápidamente, ya que sus habilidades de lectura son negligentes. En los salones de clase no hay suficientes oportunidades para responder verbalmente, para aprender habilidades subsecuentes y para aprender a usar sugerencias visuales y auditivas. *Los educadores deben aprender mucho acerca de las necesidades de los niños con problemas de aprendizaje y los factores que los componen, tal vez ayude a entender las causas de los problemas, el examinar la curricula y las estrategias de enseñanza usadas para estos niños.* La programación y el diseño instruccional pobre, los esfuerzos por las actividades motivacionales, y las prácticas de enseñanza inapropiadas pueden ser consideradas causas de los problemas para el aprendizaje infantil.

La educación es también responsable de los contenidos curriculares mal secuenciados. La instrucción en las habilidades de aprendizaje social, física y motora, y las habilidades de lenguaje oral son relegadas frecuentemente a papeles secundarios en la curricula. Mientras se enseñan específicamente habilidades de lectura, escritura y deletreo, no se ofrece instrucción estructurada para hablar, interactuar con otras personas y usar el cuerpo de una manera provechosa. Algunos niños con problemas de aprendizaje han manifestado

necesidades en estas áreas. Definitivamente es posible que en los problemas de aprendizaje pueda haber un último componente mezclado que requiera de trabajar en la instrucción específica.

Finalmente, los problemas de aprendizaje pueden ser causados por el uso inapropiado de métodos, materiales y curriculum. Muchas series de lectura, por ejemplo, no proporcionan una diversidad cultural. Algunos niños tienen dificultad al identificar el tiempo que se maneja en el material de lectura el cual es diferente al de su ambiente natural. La motivación y el auto-concepto pueden ser adversamente afectados por este problema y pueden complicar los problemas para el aprendizaje.

La forma en cómo un niño aprende o cómo el puede compensar algunas de las incapacidades de aprendizaje específicos son factores sobrevalorados en la enseñanza. Consecuentemente, algunos métodos y materiales no responden a los desórdenes del entendimiento, asociación y uso de la información con el niño aprende. Detrás de la adquisición de cualquier habilidad básica (lectura, lenguaje, escritura, etc.) está la información esencial de las habilidades de procesamiento las cuales pueden afectar seriamente el aprendizaje.

FACTORES MEDIOAMBIENTALES

Hay muchos factores medioambientales los cuales están mezclados y tal vez causan los problemas de aprendizaje. Los rasgos del medio ambiente del niño serán discutidas y pueden estar presentes a lo largo de su desarrollo o pueden haber sido temporales, pero igualmente devastadores para afectar las bases psicológicas o fisiológicas necesarias para su aprendizaje. Nos enfocaremos en los efectos de estos factores medio ambientales sobre las conductas del salón de clases. Algunos de estos factores serán discutidos en el contexto de lo fisiológico y neurológico, tal vez un número importante de ellos juegan un papel principal en el desarrollo de las bases legítimas del aprendizaje.

Maslow (1954) ha puntualizado totalmente las necesidades que cada aprendiz requiere de cada medio ambiente, para que este apoye el aprendizaje. Cada aprendiz demanda alguna base física y emocional en sus ambientes para facilitar la adquisición exitosamente de las habilidades básicas. Los problemas de aprendizaje de un niño pueden ser causados por la ausencia o poca calidad de estos factores, que ciertamente contribuyen a ello.

Nutrición, Salud y Seguridad. La inadecuada nutrición puede afectar la habilidad inmediata de aprendizaje de un niño en un salón de clase. La pobre motivación, atención y aplicación respecto a la tarea pueden ser causa de algunos de los problemas básicos. Una forma de ayudar a solucionar este problema es apoyar con suplementos dietéticos de proyectos especiales como

Head Start² o programas escolares de almuerzo. Respecto a la cantidad y forma de absorción nutricional del niño tiene su interés en las megavitaminas y otros aspectos de la dieta de los niños (Cott, 1972). El impacto de la pobreza materna y el desarrollo nutricional sobre el Sistema Nervioso Central será discutido posteriormente.

No menos importante es la salud general del niño. Resfriados crónicos, problemas respiratorios y alergias pueden estar involucrados en los desórdenes en el aprendizaje. Las observaciones clínicas de tales factores en los casos de Problemas de Aprendizaje han sido puntualizados por Cook (1974).

La salud física de los niños puede ser otra causa de los problemas de aprendizaje. Reportes de caídas, lesiones cerebrales, traumatismos en la cabeza y demás aparecen en los registros médicos de los niños. Los efectos de estos eventos son algunas veces difíciles de determinar. No obstante, las cuidados inadecuados en el hogar del niño, en el patio de recreo y en la escuela pueden contribuir a lo físico en cierta forma los problemas educativos.

Estimulación sensorial. El desarrollo del niño requiere de la entrada de sensaciones para aprender de su medio ambiente y de sí mismo. Tal vez lo más importante, sea la necesidad del niño de experimentar como aprende a aprender.

Es usualmente supuesto que muchos de los niños con problemas de aprendizaje tienen una adecuada habilidad sensorial. Podemos excluir la posibilidad de que los órganos sensoriales del niño y su Sistema Nervioso Periférico estén dañados (Johnson & Myklebust, 1967). Usualmente es hecha la distinción entre agudeza y percepción. Aunque nos concentraremos sobre la percepción para explicar los problemas de aprendizaje, debemos realizar que hay sutilezas involucradas en la observación y escucha básica la cual es un escape casual de los esfuerzos protegidos.

Después tenemos la mejor corrección posible (lentes, cirugía, aparatos auditivos, etc.) a pesar de que el niño no siempre puede experimentar mejoras en el aprendizaje.

El segundo aspecto implica la cantidad de estimulación sensorial que se le brinda al niño con problemas de aprendizaje. Se ha venido incrementando el conocimiento relacionado con los esfuerzos de estimulación en los marcos institucionales especiales para los retardados (Kirk, 1964) y los sectores económicamente privados de nuestra sociedad. Algunos niños tienen períodos prolongados, durante los cuales no experimentan una variedad suficiente de actividades, incluyendo actividades sensoriales, lingüísticas y cognitivas. Piaget

² Head Start se refiere a uno de los muchos programas implantados en E.U. para brindar atención especializada a niños con problemas de aprendizaje; su base psicológica se apoya en el constructivismo. Nota del Trad.

(1952), Kephart (1971) y otros han indicado la tremenda necesidad de las experiencias tempranas en estas áreas. Los efectos acumulativos sobre el aprendizaje posterior en caso de faltar estas experiencias, pueden ser algo muy serio si el niño tiene desórdenes fisiológicos.

Estimulación lingüística. El lenguaje es un aspecto particularmente crucial del medio ambiente del niño, ya que este juega un papel trascendente en el desarrollo del pensamiento y aprendizaje de otras habilidades. Los problemas de aprendizaje de un niño pueden ser el resultado de modelos inadecuados en su desarrollo temprano. Encontramos que muchos niños en nuestras escuelas no han recibido la cantidad necesaria de actividades lingüísticas para desarrollar buenas habilidades verbales de lenguaje.

La estimulación diferencial de experiencias de lenguaje ha sido asociada con las diferencias entre los miembros de la clase social (Bernstein, 1961) y etnicidad (Baratz & Shuy, 1969). Sin embargo, el uso de los dialectos no comunes del inglés, no necesariamente afectan la ejecución académica. Necesitamos únicamente estructurar la curricula educativa y los métodos, apreciando la validez e integridad de otras formas de lenguaje. Sin embargo, la falta de experiencias de lenguaje adecuadas de los niños de ciertas clases y áreas económicas y sociales ha alentado a muchos educadores a suplir y apoyar con experiencias de lenguaje más enriquecedoras. Mientras los problemas de aprendizaje no respeten las fronteras de clase social o étnicas, los problemas académicos de algunos niños serán más complicados debido a la gran variedad de las formas de privación y diversidad lingüística.

Desarrollo emocional y social. Muchos niños con problemas de aprendizaje son ansiosos, inseguros, impulsivos y desobedientes. Tales conductas pueden estar relacionadas a una falta de seguridad natural, amor, afecto y aceptación en el hogar y la escuela. Las bases psicológicas, tal vez igual que las fisiológicas, para el aprendizaje pueden afectar adversamente, si el niño está sometido a un periodo crítico prolongado o privación emocional. Algunos niños con problemas de aprendizaje son víctimas de una vida hogareña generalmente inestable, probablemente en donde son sujetos de abuso físico o emocional. Muchas conductas cubiertas o compensatorias son resultado de lo anterior y pueden interferir con el aprendizaje. Además muchos de estos niños no toman el aprendizaje con auto-confianza y entusiasmo.

Hay también muchos niños con problemas de aprendizaje que no aprecian el valor de la educación. Algunos niños no aprenden la utilidad potencial del desarrollo de habilidades básicas. El problema puede estar en función del valor del sistema educativo por parte de los padres o la baja prioridad en habilidades académicas con ciertos segmentos de nuestra sociedad.

FACTORES PSICOLOGICOS

Los niños con problemas de aprendizaje muestran desórdenes en las funciones psicológicas básicas tales como la percepción, recuerdo y conceptualización. La adquisición de las habilidades académicas básicas depende de los procesos fisiológicos. Consecuentemente, algunos niños con problemas de aprendizaje no pueden, por ejemplo, entender la direcciones, recordar material enseñado recientemente, organizar significados, o escribir oraciones correctas. Muchos diagnósticos y prácticas educativas están basadas en la hipótesis de que tales problemas psicológicos son las causas de, o al menos contribuyen a ello, de las interferencias en el aprendizaje. La Prueba Illinois de Habilidades Psicolingüísticas³ (Kirk, McCarthy, & Kirk, 1968) y la Purdue Perceptual Motor Survey (Minskoff, Wiseman & Minskoff, 1973; Frostig & Horne, 1964) indican el enfoque sobre este el proceso psicológico.

Si concebimos al aprendiz como comprometido en el procesamiento de información, entonces comprenderemos como los desórdenes están en asociación con otros factores, y así expresaremos la información que pueda afectar adversamente el aprendizaje para hablar o leer. Tal modelo de procesamiento de información de las funciones psicológicas, sin embargo es muy simplista. El aprendizaje implica muchos tipos y niveles de percepción, desde la percepción elemental hasta funciones de alto nivel como las cogniciones.

Muchos niños con problemas de aprendizaje tienen problemas perceptuales, los cuales interfieren con su ejecución académica. La información visual, auditiva, táctil y quinésica no pueden procesarla apropiadamente. Pero lo más importante, estos niños no pueden procesar estos factores de una manera integrada (Chalfant & Scheffelin, 1969).

Junto con la atención prestada a los procesos psicológicos, también podemos notar la presencia de algunas formas diferentes de déficits de aprendizaje: pobre percepción visual o auditiva y discriminativa; lento entendimiento e interpretación de los conceptos; pobre organización y habilidad de generalización; inhabilidad para expresar conceptos; habilidades mínimas verbales y motoras; memoria a corto-plazo pobre; y pobres conclusiones (Kirk & Kirk, 1971). Estas conductas frecuentemente son consideradas como correlacionadas o síntomas de alguna disfunción o daño cerebral mínimo o de algún problema neurológico de los niños con problemas de aprendizaje. Sin embargo, estas conductas las cuales identificamos, usamos y enfocamos están por encima del contexto educativo. Si hemos podido avanzar a cualquier nivel de comprensión de la contribución de los factores causales de los problemas de aprendizaje, entonces la atención se centrará en los procesos psicológicos.

³ El nombre original de la prueba es Illinois Test of Psycholinguistic Abilities

Muchas protecciones y dispositivos de diagnóstico se usan en estas conductas para identificar y analizar los problemas de aprendizaje. El niño que es hiperactivo, sin atención, torpe y con una pobre discriminación y recuerdo de información es el primer sospechoso de tener problemas de aprendizaje (Hainsworth & Siqueland, 1969; Myklebust & Boshe, 1969). Se han hecho algunos intentos para diseñar actividades de remedio para entrenar estas conductas (Frostig & Horne, 1964). Algunas de estas son también consideradas en la selección de materiales curriculares (Kirk & Kirk, 1971).

FACTORES FISIOLÓGICOS

El daño cerebral, manifiesto o mínimo, y el daño en el Sistema Nervioso Central son considerados por muchos como una de las causas primarias y básicas de los problemas de aprendizaje (Strauss & Lehtinen, 1947; Myklebust, 1964; Hallahan & Cruickshank, 1973). Esta orientación neurofisiológica refleja la génesis histórica del concepto de desórdenes neurológicos en el niño (Bryant, 1972).

La pregunta, ¿algunos de los niños con problemas de aprendizaje han sufrido problemas con su cerebro y Sistema Nervioso Central? implica dos aspectos:

1. Los eventos y las condiciones las cuales típicamente son causa de serios daños para las bases fisiológicas y neurológicas del aprendizaje, y
2. Nuestra habilidad para establecer cualquier relación entre daño cerebral mínimo y las conductas de problemas de aprendizaje observadas en el salón de clases.

Varios eventos y condiciones en el desarrollo del niño con problemas de aprendizaje han sido estudiados por su papel como agentes causales. Iniciaremos la revisión de estos factores antes de considerar la evidencia de que los problemas de aprendizaje pueden ser resultado de alguna forma de daño cerebral o disfunción del Sistema Nervioso Central.

Factores Genéticos. Hay alguna evidencia de que los problemas de aprendizaje pueden ocurrir frecuentemente en ciertas familias. Hallgren (1950) reportó un estudio genético de 276 niños y sus familias. 116 de los niños fueron diagnosticados con dificultades en lectura, ortografía y escritura, lo cual es etiquetado "dislexia". De las familias de los disléxicos, 88% tenían otros miembros de su familia con problemas de aprendizaje. El análisis mostró una alta probabilidad de que la dislexia específica sea un desorden genético, y Hallgren sugirió que esto se relaciona con un modelo somático dominante de herencia.

Similamente, los estudios de gemelos han demostrado evidencia de la etiología genética. De acuerdo a Hermann (1959), llevó a cabo en un estudio de 20 pares de gemelos idénticos, donde los 20 pares de niños fueron clasificados como

disléxicos. En otro estudio de 33 pares de gemelos fraternos, únicamente 11 mostraron que tenían dislexia. En otro estudio de 22 casos, uno de cada par fue clasificado como disléxico. Hermann concluyó que este tipo de problema de aprendizaje parece hereditario. Walker y Cole (1965), Wolf (1967), Delker (1971) y Silver (1971b) también han encontrado patrones familiares en relación con los problemas de aprendizaje.

Cuando se ha encontrado evidencia de que los factores genéticos pueden ser causa de los problemas, surgen algunas diferencias de opinión acerca de la naturaleza del factor genético; depende si se consideran recesivos o dominantes (Orton, 1937; Ingram, 1965), un factor poligenético (Bannatyne, 1971) y una característica dominante de la influencia del sexo (Lennenberg, 1967). Stafford (1972) ha sugerido que en general hay un componente hereditario, relacionado con la incapacidad en razonamiento cuantitativo la cual ataca el sexto eslabón del modelo y por eso falla su buen funcionamiento. Sin embargo, (Kirk, 1972; Dobzhansky, 1955) mientras que otros factores genéticos pueden decidir un *rango* de habilidad potencial, los factores medioambientales (vida familiar, elección de escuela, adecuación de la enseñanza, actitud apropiada y apoyo de la familia, etc.) pueden decidir la graduación de la ejecución en un razonamiento cuantitativo. Ciertamente existe correlación de los desórdenes del aprendizaje con defectos no hereditarios, causados por aberraciones cromosómicas. El síndrome de Turner (Alexander, Walker & Money, 1964) y el síndrome de Klinefelter (Money, 1964) son ejemplos de este defecto particular.

Bryant (1972) concluyó a partir de su revisión de literatura que "la presencia de modelos familiares, como opuestos a las influencias medioambientales, no implica que se vaya a presentar un problema de aprendizaje como resultado de factores genéticos, pero parece ser que únicamente los factores genéticos se asocian en un gran número de casos" (p. 58). La interacción entre el medio ambiente y la herencia, más las dificultades de la metodología de la investigación, hacen muy difícil derivar cualquier conclusión.

Factores Bioquímicos. Varios desórdenes metabólicos han sido sugeridos como causas de los problemas de aprendizaje. Sin embargo, mientras ciertos defectos metabólicos son conocidos como cierta causa del retardo mental (fenilcetonuria y galactosemia), la evidencia de que tales desórdenes sean causa de los problemas de aprendizaje sólo es una sugerencia (Bryant, 1972). Algunos de los factores bioquímicos mencionados en relación con los problemas de aprendizaje son la hipoglucemia (Green & Perlman, 1971; Cott, 1972), o los imbalances de acetilcolinesterase (Smith & Carrigan, 1959), y el hipotiroidismo (Money & Lewis, 1964). Rossi (1972) ha asociado una deficiencia de GABA, un inhibidor químico, transmitido genéticamente, con los niños con problemas de aprendizaje. Silver (1971a) particularmente se enfocó a la norepinephrine como una clave neuroquímica, en asociación con la ascendencia reticular, que activa el sistema nervioso central y el sistema límbico.

Se ha presentado un incremento en la atención que estos factores han recibido, debido a la posibilidad de tratamiento médico, mediante el control dietético y las drogas (Sprague & Sleator, 1973; Grossman, 1966; Baldwin, 1973). Las conductas contrarias al aprendizaje como hiperactividad, distracciones son el objetivo de estas investigaciones. Esto puede ser bueno dado que en cierta forma los problemas de aprendizaje son causados por desórdenes bioquímicos. Además, la eficacia de algunas formas de terapia bioquímica no necesariamente establecen la causa bioquímica de los problemas para el aprendizaje (Bryant, 1972).

Factores pre, peri y post-natales. Los problemas de aprendizaje de algunos niños pueden ser resultado de problemas prenatales, perinatales y postnatales. Kawi y Pasamanick (1959) y Pasamanik y Knoblock (1960) encontraron que un grupo de niños con dificultades de lectura, en contraste con los niños del grupo que no tenía problemas, eran producto de embarazos con complicaciones (tales como toxemia, sangrados y prematuros). El bajo peso al nacimiento también se había relacionado significativamente con los problemas en el desarrollo y en el aprendizaje posterior. Pasamanick y Knoblock (1973) mencionan los siguientes factores asociados con el daño prenatal y los problemas de aprendizaje posteriores:

1. Incompatibilidad sanguínea entre la madre y el feto (factor Rh);
2. Desórdenes endocrinos maternos (hipotiroidismo, diabetes, etc);
3. Radiaciones;
4. Edad materna, disponibilidad reproductiva y eficiencia;
5. Drogas;
6. Rubeola;
7. Anorexia;
8. Tabaquismo materno;
9. Premadurez;
10. Accidentes.

Parecer ser que hay amplia evidencia respecto a que los factores prenatales tales como salud materna, dietas y el estilo de vida pueden ser considerados como causas potenciales de los problemas de aprendizaje. Wallace (1972) reportó los resultados de un estudio longitudinal de 55,908 madres embarazadas y sus hijos (Niswander & Gordon, 1972) donde se identificaron problemas neurológicos en los niños relacionados con:

1. Madres viejas (30 años o más);
2. Madres solteras o que vivían separadas de sus esposos;
3. Madres con educación de nivel bajo;
4. Madres con un número considerable partos;

5. Madres con condiciones de ataques asmáticos bronquiales, diabetes, infecciones de riñones y vejiga, retardo mental y enfermedades neurológicas o neuromusculares;

6. Madres con anomalías en la labor y entrega en el parto, tales como estrechez, una labor muy corta, placenta previa y ruptura prematura de membranas; y

7. Bajo peso al nacimiento.

Los factores postnatales pueden afectar adversamente el desarrollo del niño. Lesiones en la cabeza pueden dar como resultado daño cerebral (Wallace, 1972; Pasamanick & Knoblock, 1973). Envenenamiento conducido puede ser también causa de daño neurológico (Walzer & Richmond, 1973). En un estudio de 425 niños en Chicago, quienes fueron tratados por envenenamiento inducido, 39% tuvieron algún tipo de daño, 54% tuvo ataques recurrentes, 38% fueron mentalmente retardados y 13% tuvieron parálisis cerebral. (Wallace, 1972)

Los déficits nutricionales son posiblemente causa de los problemas de aprendizaje (Cott, 1972; Hallahan & Cruickshank, 1973; Winick, 1968). Craviotto, DeLicardie y Birch (1966) han reportado resultados de niños con retardo en el desarrollo debido a la integración intersensorial relacionado con malnutrición de proteínas y calorías. La malnutrición puede afectar directa o indirectamente el desarrollo del Sistema Nervioso Central (Craviotto, 1973) y pueden también modificar el crecimiento y maduración bioquímica del cerebro. La relación entre el peso del cerebro y el peso total del cuerpo puede estar invertido, afectando las respuestas condicionadas del niño. Los efectos indirectos pueden ser por un período de tiempo corto, períodos de interferencia críticos del aprendizaje y apatía a la estimulación social.

La relación entre malnutrición, particularmente la proteínica-calórica y los problemas de aprendizaje es una mera hipótesis de la asociación con el retardo mental (Hallanhan & Curuickshank, 1973). La tarea ha sido complicada debido a las variables económicas y socioculturales usualmente asociadas con la malnutrición.

La privación de estimulación sensorial también puede afectar el adecuado desarrollo neurológico y psicológico básicos para el aprendizaje (Hallahan & Cruickshank, 1973). Las bases para delinear esta conclusión, incluye algunos estudios de los efectos de escenarios institucionales (Dennis, 1960) y estudios con animales (Valverde, 1967; Cragg, 1967).

Todos estos factores asociados con los períodos pre, peri y post-natales probablemente tienen efectos generalizados y acumulados en el desarrollo del niño. Su obvia relación interactiva hace más difícil adjudicar a alguno de ellos como la única causa de los problemas de aprendizaje.

Retraso maduracional. Bender (1968), De Hirsch (1965) y Silver y Hagin (1960) sugieren que la aparente inmadurez de algunos niños con problemas de aprendizaje están relacionados con el retraso en la maduración de alguno de los componentes del Sistema Nervioso Central. Sin embargo la inmadurez no necesariamente implica una deficiencia estructural, y más bien puede ser una limitación potencial (Bateman, 1966). Bryant (1972) sugiere que el retraso maduracional puede ser el resultado de complicaciones durante el embarazo, traumatismos tempranos, infecciones o nutrición pobre. También observó que los niños con problemas de aprendizaje, debido al retraso maduracional, puede ser parcialmente resultado de un crecimiento tardío.

Disfunción cerebral mínima. La relación entre el daño cerebral, el Sistema Nervioso Central y los problemas de aprendizaje actualmente es una hipótesis. Muchos de los factores fisiológicos que han sido mencionados pueden tener efectos específicos o acumulativos sobre el aprendizaje.

Clements (1966) reportó 10 características asociadas con el daño cerebral mínimo (presentados en orden de su frecuencia de aparición): hiperactividad, incompatibilidad perceptual-motor, obligaciones emocionales, deficiencias en la coordinación general, desórdenes de atención (espacios de atención breve, distracciones y preservación), impulsividad, desórdenes de memoria y pensamiento, incapacidades específicas de aprendizaje (lectura, aritmética, escritura y ortografía), desórdenes de lenguaje y escucha y signos equívocos de irregularidades neurológicas y electroencefalográficas. Estas conductas son consideradas los signos y los síntomas más frecuentemente asociados con alguna de las disfunciones cerebrales mínimas en los niños con problemas de aprendizaje. El trabajo de Strauss y Lehtinen (1947) también afirman muchas de estas características.

Myklebust y Boshe (1979) incluyeron varios exámenes neurológicos en un estudio comparativo realizado con 627 niños con problemas de aprendizaje (incluyendo problemas borderline⁴ y problemas severos) y niños con ejecuciones normales. Los resultados permitieron identificar las conductas indicativas de algún tipo de problema neurológicos, representativos de nuestra habilidad para diagnosticar y establecer una relación causal entre los problemas de aprendizaje y las lesiones cerebrales. Los resultados del estudio EEG (Evaluaciones Pediátricas Neurológicas) no son definitivos, aunque algunos niños con déficits no tan severos demostraron anomalías EEG. Los niños con disturbios no verbales tuvieron anomalía EEG más frecuentemente que los niños con una ejecución normal. Las evaluaciones pediátricas neurológicas no dan evidencia del perfil de desórdenes neurológicos. Sin embargo, muchos de los niños con problemas de aprendizaje no verbales fueron clasificados como "anormales" neurológicamente. Los niños con problemas de aprendizaje, más que los del grupo control,

⁴ El término *borderline* es frecuentemente utilizado para referirse a los niños que se encuentran en el límite entre la normalidad y el retardo en el desarrollo. Nota del traductor.

mostraron muchos signos de disturbios neurológicos. El grupo borderline manifestó señales neurológicas *flexibles*, el grupo con problemas severos mostró signos neurológicos *duros*. Los autores concluyeron, a partir de este estudio, que hay una relación entre los disturbios neurológicos y las deficiencias en el aprendizaje.

Orton (1928) asoció la falta de predominancia cerebral con la dislexia. Las áreas del cerebro están implicadas en el gyrus angular, lóbulo parietal, lóbulo parietal-occipital y otros (Bateman, 1966).

Sin embargo hay diferencia significativa de opinión como para poder justificar la conclusión de alguna forma de daño cerebral o disfunción del Sistema Nervioso Central en los niños con problemas de aprendizaje. Birch y Bortner (1968) dieron alguna luz acerca de las preguntas para definir y diagnosticar el daño cerebral y la utilidad del concepto para la intervención. Adams (1973) argumenta que no hay consistencia, o un cuerpo sistemático de conocimiento acerca de la clínica neuropsicológica de los niños con problemas de aprendizaje. Cuestiona la práctica que establece diferencias entre los pacientes adultos de los niños con desórdenes de aprendizaje. El uso de la correlación entre hiperactividad, funciones perceptuales, discriminación derecha-izquierda y orientación espacial, con substanciales disfunciones cerebrales en los niños con problemas de aprendizaje todavía parece altamente cuestionable.

Hay también diferencias de opinión respecto de la exactitud y utilidad de EEG en el diagnóstico del daño cerebral en niños con problemas de aprendizaje (Tymchuk, Knights & Hinton, 1970; Page-El & Grossman, 1973; Sedgwick, 1968). Hughes (1971) indicó resultados significativos del EEG para separar a los ejecutores de los no ejecutores. También sugirió que el EEG puede ser utilizado para predecir los desórdenes de aprendizaje y para identificar a los niños que más probablemente son beneficiados por la terapia educativa. Sin embargo, Page-El y Grossman (1973) no muestran este entusiasmo. Tymchuk, Knights y Hinton (1970) tienen cuidado respecto de la anormalidad en el EEG de un niño con problemas de aprendizaje quien a no puede dársele gran énfasis, mientras este no sea combinado con la información neurológica significativa.

Previamente se le ha prestado mucha atención a las disfunciones corticales en los niños. Recientemente Frank y Levinson (1973) notaron disfunciones cerebral-vestibular en 112 de 115 niños dislexicos. Los niños han sido seleccionados y referidos debido a una respuesta pobre o refractaria a la instrucción de lectura. La disfunción cerebral-vestibular es manifiesta por sí misma, y puede ser observada a través de los desórdenes en la articulación de lenguaje, tono muscular bajo y diversos disturbios de asimetría o señales pasadas durante el señalamiento con el dedo de la nariz, talón-dedo-del-pie, escritura y actividades de dibujo, así como durante la fijación ocular y las pruebas de búsqueda. Los autores supusieron que las disfunciones cerebrales-vestibulares no están implicadas en los desórdenes

de fijación ocular, búsqueda secuencial de letras y palabras y desorden de letras y palabras.

Parece que cualquier conclusión acerca de la organización fisiológica de los niños con problemas de aprendizaje tendrá una mejor alternativa. Muchas preguntas acerca del concepto de daño cerebral en la infancia y complicaciones neurológicas y las implicaciones médicas y educativas de tales implicaciones todavía se encuentran en investigación.

Conclusiones

La interacción de todos los factores los cuales pueden causar los problemas de aprendizaje pueden ser analizados (Walzer & Richmond, 1973). Los factores biológicos, psicológicos y socioculturales han acumulado su efecto sobre los niños con problemas de aprendizaje.

Considerar las causas de los problemas de aprendizaje son usualmente marcadas por la complejidad y poco conocimiento del campo. McCarthy (1972), sin embargo, concientemente ha considerado el estado actual de lo relacionado con esta área.

¿Quién será el educador que asuma la responsabilidad de responderle al padre cuando éste pregunta cómo se ha causado un problema de aprendizaje en su hijo?. Este es uno de las preguntas más importantes y significativas que el padre hace, ¿Por qué es mi hijo de esta forma? Ellos preguntan una gran variedad de cosas, pero detrás de todas ellas se puede sentir la ansiedad. Ahora, con muchos de estos niños, cuando una persona pregunta ¿por qué?, ¿cuál es la causa de esto?, la respuesta más razonable y exacta para el educador, en este punto del desarrollo del conocimiento, puede estar equivocada, ser demasiado abierta o no tener final.

Tan lejos como yo lo puedo ver, probablemente hay seis causas que provocan el que un niño no aprenda. Primero, las variaciones genéticas en el funcionamiento del Sistema Nervioso Central. Segundo, los traumatismos químicos o físicos, así como las infecciones intrauterinas, como es el caso de la rubéola, incompatibilidades sanguíneas, ingestión de droga de parte de la madre y demás. Tercero, el trauma durante el proceso de nacimiento. Cuarto, el trauma después del proceso de nacimiento, incluyendo el daño del Sistema Nervioso Central debido a traumas metabólicos o infecciones durante la infancia (encefalitis, meningitis, galactosemia y todas estas cosas que suceden). Quinto, la maduración retardada de algunas funciones del Sistema Nervioso Central debido a la inadecuada estimulación sensorial y resultado de imbalances bioquímicos. Y sexto, ninguno de los de arriba. Pienso que cada uno de nosotros tiene que decidir hacia donde ir si quiere ser realista y exacto. Los maestros necesitan conocer, en que nivel pueden dudar y decir que no saben. También, frecuentemente los maestros sienten que otros conocen todas las respuestas y ellos no, así que se sienten en una situación embarazosa al decir "No sé" (pp. 162-163).

ETIOLOGIA EN PERSPECTIVA

Obviamente hay muchos factores que pueden contribuir a generar los problemas de aprendizaje. La responsabilidad primaria del educador es enseñar al niño e identificar la información que pueda ayudar a dar una mejor enseñanza. Consecuentemente los maestros tienen su propia perspectiva que es válida, con respecto a las causas de los problemas de aprendizaje. Nos hemos ocupado de indicar algunos de los elementos implicados en la perspectiva inicial, ahora nos permitiremos considerar dos aspectos particularmente cruciales: 1) la falta de homogeneidad en la población con problemas de aprendizaje y 2) los procedimientos de diagnóstico para los problemas de aprendizaje.

Los niños con problemas de aprendizaje parecen desafiar los esfuerzos por ordenarlos en categorías o síndromes. Ross (1969), McCarthy (1969) y Bloom y Jones (1970) han tratado de publicar la clasificación de los niños con problemas de aprendizaje. En este capítulo se ha demostrado nuestra inhabilidad para identificar un consenso de opinión acerca de los puntajes de heterogeneidad de los niños con problemas de aprendizaje. Esto actualmente necesita del análisis individual de los problemas de aprendizaje. Los factores etiológicos en los problemas de aprendizaje en un niño pueden no tener el mismo significado que para otro niño.

Las otras implicaciones obvias de la etiología es que los maestros pueden ordenar los procedimientos de diagnóstico de acuerdo a prioridades. Hay pocos sistemas escolares en este país que pueden posibilitar un proceso de diagnóstico el cual, explore todos los factores posibles que influyen al niño con problemas de aprendizaje.

Consecuentemente, los educadores pueden examinar primero, los factores educativos más relevantes en los problemas de aprendizaje. El maestro puede enfocarse a analizar las áreas actuales de bajo rendimiento (lectura, escritura, etc), y el medio ambiente educativo que impera alrededor. Otros profesionales ofrecerán exámenes de los factores psicológicos o fisiológicos influyentes en el problema de aprendizaje.

No se trata de cerrar los ojos respecto a las consideraciones reales implicadas en el aprendizaje y descuido de alguna aproximación para los problemas de aprendizaje. En vez de esto, el educador puede, hoy en día, analizar la situación y la eficiencia y acciones procedentes y expeditas para dar instrucción a los niños con problemas de aprendizaje.

RESUMEN

Hemos discutido la etiología de los problemas de aprendizaje desde una perspectiva educativa. La enseñanza y materiales poco apropiados, serán discutidos dentro de los factores educativos en relación a los problemas de aprendizaje. El efecto de varias influencias medioambientales incluyendo la nutrición, estimulación sensorial y lingüística, y el desarrollo emocional fueron también discutidos. El impacto de varios desórdenes psicológicos fueron también revisados en la etiología. Finalmente los aspectos genéticos, bioquímicos, prenatales, perinatales, postnatales, maduracionales y neurológicos de los problemas de aprendizaje fueron puntualizados brevemente.

REFERENCIAS

Adams, J. Clinical neuropsychology and the study of learning disorders, *Pediatric Clinics of North America*, 1973, 20, 587-598.

Alexander, D. Walker, H. & Money, J. Studies in direction sense: I. Turner's Syndrome. *Archives of General Psychiatry*, 1964, 10, 337-339.

Baldwin, R. The treatment of behavior disorders with medication, In: S. Sapir & A. Nitzburg (Eds.), *Children with learning problems*, New York: Brunner Mazel, 1973, pp. 648-659.

Bannatyne, A. D. *Language, reading and learning disabilities*, Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1971.

Baratz, J. C. & Shuy, R. D. (Eds.) *Teaching black children to read*, Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1969.

Bateman, B. Learning disorders, *Review of Educational Research*, 1966, 36, 93-119.

Bender, L. Neuropsychiatric disturbances, In: A.H. Keeney & V.T. Keeney (Eds.), *Dyslexia*, St. Louis: Mosby, 1968, pp. 84-89.

Bernstein, B. Language and social class, *British Journal of Sociology*, 1961, 11, 271-276.

Birch, H. & Bortner, M. Brain damage: An educational category? In M. Bortner (Ed.), *Evaluation and education of children with brain damage*, Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1968.

Bloom, G. & Jones, A. Bases of classification of reading disorders, **Journal of Learning Disabilities**, 1970, 3, 606-617.

Bruner, E. Teaching disorders, In. B. Bateman (Ed.), **Learning disorders**, Vol. 4, Seattle: Special Child Publications, 1971, pp. 17-44.

Bryan, T. Learning disabilities: A. new stereotype, **Journal of Learning Disabilities**, 1974, 7, 304-309.

Bryant, N. D. Subject variables: Definition, incidence, characteristics and correlates, In: N. D. Bryant and C. Kass (Eds.), **Final Report: LTI in Learning Disabilities**, Vol. 1, U.S.O.E. Grant No. OEG-0-71-4425-604, Project No. 127145, Tucson, ariz.: University of Arizona, 1972, pp. 5-158.

Carus, m. (Ed.) **Open Court Basic Readers** (2nd. de.) Lasalle, Ill.: Open Court Publishing, 1973.

Chalfant, J. & scheffelin, M. **Central processing dysfuntions in children: a review of the research**. NINDS Monograph, No. 9, Bethesda, Md.: U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1969.

Clements, S.D. **Minimal brain dysfunction in children**, Public Health Service Publications, No. 1415, Washington, D.C.: U. S. Department of Health, Education and Welfare, 1966.

Cohen, A.S. Dyspedagogia as a cause of reading retardation: Definition and treatment, In. B. Bateman (Ed.), **Learning disorders**. seattle: **Special Child Publications**, 1971, pp.269-291.

Cook, W. Letters to the editor: Allergy, nutrition and hyperactivity, **Journal of Learning Disabilities**, 1974, 7, 68.

Cott, A. Megavitamins: the orthomolecular approach to behavioral disorders and learning disabilities, **Academic Therapy**, 1972, 7, 245-257.

Cragg, B. G. Changes in visual cortex on first exposure of rats to light, **Nature**, 1967, 251-255.

TEMA 2. Factores curriculares.

Lectura: 1

Dificultades de los niños que son causa del fracaso escolar*

Joa Romeu y Bes, psiquiatra infantil y neurólogo, invita a la reflexión docente sobre como el fracaso escolar es el fracaso de alguna acción educativa. Partir de la reflexión que propicia la lectura de este texto, que forma parte de la obra ya mencionada : "El niño y la escuela. Dificultades escolares", propicia la consideración de como la institución escolar es un factor presente en el origen de las dificultades de aprendizaje. Y, siendo el curriculum uno de los elementos presentes en la escuela, éste es motivo de estudio en cuanto al rendimiento escolar de los alumnos y su relación en el proceso enseñanza - aprendizaje como factor presente en los "problemas de aprendizaje" que éstos pueden tener.

* ROMEU I BES, Joan. "Dificultades de los niños que son causa del fracaso escolar". En: Callabed, Joaquín y Fernando Moraga. *El niño y la escuela. Dificultades escolares*. Laertes. Barcelona, 1994. 25 - 27

Dificultades de los niños que son causa de fracaso escolar

Lo que comúnmente se llama «fracaso escolar» es perfectamente evitable. Un detalle: no existe el «fracaso escolar del niño». El niño no tiene fracaso escolar. El niño sufre a consecuencia del fracaso escolar, pero ni lo crea ni lo difunde ni lo provoca. El niño se limita a sufrir las consecuencias del fracaso escolar... que no es sino el fracaso de alguna acción educativa.

El niño tendrá, muy posiblemente, una dificultad para algún tema escolar. Por ejemplo: le costará fijar la atención, o le resultará especialmente difícil el aprendizaje del cálculo.

Si en su escuela o en su casa, se dan cuenta a tiempo de que el niño tiene dificultades, podrán estudiar esas dificultades y poner en marcha las acciones necesarias para superarlas: una mayor atención sobre el niño, unas clases especiales, etc.

Si nadie repara en las dificultades del niño, o si no se les da la necesaria importancia, el niño tendrá trastornos en sus aprendizajes, que, en el peor de los casos, se irán acumulando a cada curso que el niño haga. Muchas veces se habla de «fracaso escolar acumulativo».

Pero no es correcto hablar de «niños con fracaso escolar». Lo único real es que hay niños con dificultades, las cuales pueden ser muy variadas. Más adelante las repasaremos. El fracaso escolar se produce cuando algo falla en algún punto del sistema educativo, y el niño con di-

dificultades no es ayudado para superarlas.

La culpa no es del niño. El niño es el eslabón mas débil de la cadena. Primero, porque es niño. Segundo, porque ya hemos quedado en que es un niño que tiene dificultades. Tercero, porque el niño no es un técnico ni en pedagogía, ni en psicología, ni es maestro, ni ninguno de los profesionales que, se supone, son quienes trabajan para enseñarle y conducir sus aprendizajes.

El fracaso es de alguna acción educativa que no ha orientado correctamente las dificultades del niño, ni las ha tratado con el necesario acierto.

ATENCIÓN: *No estamos culpando a los docentes ni a todo el sistema educativo. El fracaso escolar exige*

- a) niños con dificultades y*
- b) acciones educativas poco acertadas.*

La incompetencia o el bajo acierto pueden estar en cualquier punto del sistema educativo. Desde quienes planifican la política educativa, hasta quienes se ocupan de vigilar a los niños en el patio, pasando por ministros de Educación, directores generales, inspectores escolares, directores de colegio, maestros, profesores de educación especial, psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras infantiles, equipos multiprofesionales, padres, y conserjes de los colegios.

Los docentes son la segunda pieza más débil del sistema. Están

colocados en la línea de fuego y, a veces, ni se les prepara ni se les ayuda a la hora de programar los aprendizajes de sus alumnos. Es lógico que, en ocasiones, se mantengan a la defensiva cuando se sienten atacados. Vaya nuestro mayor respeto para aquellos profesionales serios y competentes que actúan de forma oportuna, y que solventan con acierto los problemas de sus alumnos. Siéntanse aludidos solamente los incompetentes cuando citamos erróneas organizaciones educativas.

Lo que resulta pecado mortal es cargar el mochuelo a los niños. Los niños con dificultades son la primera pieza más débil del sistema. En su infancia tienen que padecer por sus dificultades, en tanto que, cuando sean adultos, tendrán que apechugar con las consecuencias de sus malos aprendizajes.

Los niños con dificultades lo pasan mal. Especialmente si, a causa de sus dificultades, son zaheridos, humillados, castigados, reconvénidos, censurados y reñidos. Pero los niños con dificultades existen y, además, no son el problema. El problema es que si no resolvemos sus dificultades les condenamos al fracaso.

Una dificultad no es problema si sabemos cómo darle solución. Un hombre perdido en un inmenso laberinto, del tamaño del desierto del Sahara pongamos por caso, puede pensar que el laberinto es un gran problema. Pero este mismo hombre, con un detallado plano del laberinto en sus manos, podrá salir de allí con relativa fa-

ilidad; el laberinto deja de ser un problema cuando tenemos el plano.

El problema no es el laberinto en sí: el problema aparece cuando no tenemos la solución adecuada. Si el hombre sin plano, enloquecido, intentara abrirse paso dando cabezazos a las sólidas paredes del laberinto, todavía tendría más problemas. Porque los problemas aumentan tanto como queramos, si, además de no tener soluciones buenas, nos empeñamos en aplicar las malas soluciones que se nos puedan ocurrir.

Volvamos al fracaso escolar. El problema no son los niños con dificultades. El problema es que alguien, en algún punto del sistema educativo, no halla la manera correcta de trabajar con dichos niños. El problema se hace inmenso cuando ese u otro alguien, en ese u otro punto del sistema educativo, imagina y pone en práctica malas «soluciones».

Si el niño no funciona, es que las soluciones que se están aplicando son malas y que quienes están trabajando con él no saben por donde van. Es probable que, con la idea de sacar al niño del laberinto, le estén lanzando de cabeza contra las paredes.

La solución buena consiste en ver qué dificultad concreta plantea un niño con trastornos de aprendizaje. Después, detectar todos los factores que intervienen en su dificultad. Y, sabiendo las implicaciones del caso, construir un programa de ob-

jetivos para ese niño, y ponerlo en práctica.

Las dificultades más frecuentes son las siguientes:

1. El niño que no se concentra.

El niño distraído, que se distrae, que no se concentra, y que, además, es movido, viene a ser el más frecuente «sufridor» de fracaso escolar. El trastorno que da lugar a este problema es el *trastorno por déficit de atención con hiperactividad*.

Como su nombre indica con claridad, es un trastorno que dificulta la concentración del niño que lo padece, el cual suele tener problemas para mantener la atención, hiperactividad (es decir: mayor actividad de la normal, lo que comúnmente llamamos: ser movido) y, con mucha frecuencia, conductas de tipo impulsivo.

La motivación es aquello que nos impulsa a hacer cosas. Las personas hacemos las cosas para las que nos sentimos motivados. En el fondo, hacemos únicamente las cosas para las que sentimos algún tipo de motivación. Incluso cosas muy desagradables, que se hacen «a la fuerza» se hacen por algún motivo (evitar un castigo, por ejemplo).

Lo ideal sería que las personas, en general, pudiéramos hacer únicamente aquellas cosas para las que tenemos un motivo agradable: obtener un beneficio, sentirnos realizados, conseguir elogios o afecto, etcétera. Hay cosas que se hacen «por

aplicando malas soluciones. Si las dificultades están bien definidas, si, en otras palabras, sabemos las causas del trastorno de aprendizaje que presenta el niño, de una forma casi automática tendremos la buena solución.

Como dice Mager, el gran genio de la programación educativa: «construya objetivos correctos, y muchas veces ya no tendrá que hacer nada más».

A modo de epílogo

Con personas competentes manejando adecuadamente los recursos existentes, podría eliminarse el llamado fracaso escolar. Con personas incompetentes, el fracaso escolar tiene un éxito progresivo asegurado.

Nada es bueno ni nada malo. Somos nosotros quienes lo hacemos bueno o malo.

Cuando un niño tiene dificultades, éstas dejan de constituir un problema en el momento en que detectamos las causas de las dificultades y les ponemos remedio.

Para ello es necesario mentalizarse de que EL NIÑO EN SI NO ES PROBLEMA. Somos nosotros quienes creamos o no el problema según lo que nosotros hagamos.

El niño es la pieza más indefensa de toda la historia, pero es el que más va a sufrir las consecuencias de nuestros errores.

Nadie es perfecto, no podemos

hacer todas las cosas impecablemente bien. Pero hemos de hacerlo lo mejor posible, de acuerdo con nuestras capacidades y conocimientos.

Cuanto mayores sean nuestros conocimientos, mejor lo haremos.

Deseo de corazón que en este libro halléis algún conocimiento que os pueda ser útil a la hora de ayudar a los niños. Amad a los niños tal como son. Pedidles que funcionen bien, pero dejadles claro que, tanto si triunfan como si no, les estáis amando. Porque son vuestros hijos. Y porque (decídselo, por favor) estáis contentos de que ellos sean vuestros hijos.

Bibliografía

AIURIAGUERRA, J. DE: *Manual de Psiquiatría infantil*, Barcelona, Toray-Masson, 1973.

AZRIN, N.H., y FOXX, R.: *El control de esfínteres*, Barcelona, Fontanella, 1979.

AZRIN, N.H., y NUNN, R.G.: *Tratamiento de hábitos nerviosos*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.

BAKWIN, H., y BAKWIN, R.M.H.: *Desarrollo psicológico del niño normal y patológico*, Buenos Aires, Interamericana.

BANDURA, A., y RIBES, E.: *Modificación de conducta: Análisis de la agresión y la delincuencia*, Méjico, Trillas.

BANDURA, A., y WALTERS, R.H.: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Madrid, Alianza.

BARRERA MONCADA, G.: *Psicopediatría*, Barcelona, Salvat Editores, 1987.

Lectura: 2

El currículo y las necesidades especiales*

Wilfred K. Brennan es autor de la obra: "El curriculum para niños con necesidades especiales", de donde se ha extraído el apartado que aquí se presenta. En términos generales, el autor parte de la idea de los cambios que se han tenido en los últimos años, respecto a la inclusión de los niños con "problemas de aprendizaje" en la escuela regular; situación que lleva a planteamientos sobre como desarrollar el curriculum con estos niños, así la exposición central de la obra versa sobre los principios generales en que se basan el diseño y el desarrollo del currículo para niños con necesidades especiales, cualesquiera que éstas sean.

El autor primero se ocupa de cuestiones generales, analizando la naturaleza del currículo y realizando un amplio repaso de sus diferentes influencias. Luego revisa el concepto de necesidades especiales y considera la forma en que el alcance y los niveles de las necesidades especiales afectan al currículo. Después de esto, se centra en los problemas del diseño y aplicación del currículo para estos niños, analizando las diferentes exigencias de los niños con diferentes deficiencias, interesándose tanto por el acceso al currículo ordinario como por el diseño de un programa individual. Luego ofrece un estudio de los recursos (de las personas, de la escuela y de la comunidad) que pueden contribuir a enriquecer y desarrollar el currículo propuesto. Por último, examina algunas de las cuestiones más amplias de interés para los que se preocupan por el currículo.

Es así como el autor ha organizado su obra en seis capítulos, de los cuales aquí se presenta el segundo, donde se establece qué es una dificultad para el aprendizaje, una necesidad educativa especial y educación especial; considerándolo a partir de los medios y condiciones para el aprendizaje, de la enseñanza y centrado en el currículo para la eficacia de la educación en cuanto a que satisfaga las necesidades de aprendizaje del niño. De donde se le recomienda, que usted profesor - alumno centre su atención al ser un elemento central en el proceso enseñanza - aprendizaje de sus alumnos, que le lleven a la reflexión de cómo su actuar docente está presente como uno de los factores inmersos en las dificultades para y en el aprendizaje de éstos.

Además el autor establece la relación entre las necesidades especiales y el currículo; considerando los fines de la educación como los mismos para todos los

* BRENNAN, K. Wilfred. *El currículo para niños con necesidades especiales*. Siglo XXI. Madrid, 1988. 33 -63

niños, aunque hace hincapié en que el alcance de los fines variará según los individuos. Es decir, al establecer los fines del currículo proporciona un marco de referencia para el actuar de las escuelas y los maestros a partir de las necesidades curriculares, potencialidades y capacidades de los alumnos; tarea indispensable ante la inclusión de estos niños en el aula regular. Es así, como Brennan plantea la complejidad de elementos presentes en el establecimiento del actuar docente ante estos niños, lo que significa que usted maestro los tome en cuenta para la toma de decisiones que conlleva el planteamiento de que el curriculum es un factor presente en las dificultades de aprendizaje que el niño puede presentar y su propio actuar en el proceso enseñanza -aprendizaje de estos niños en relación al curriculum.

Por último, queremos hacerle patente que considere la necesidad de conocer toda la obra y que le puede servir de apoyo en el desarrollo de la alternativa que planteará en la tercera unidad de este curso.

2. EL CURRÍCULO Y LAS NECESIDADES ESPECIALES

¿QUE SON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

Uno de los problemas que se presentan al analizar las necesidades especiales es el hecho de que es difícil llegar a definiciones en las que todos estén de acuerdo y éstas son por tanto escasas. A la hora de especificar las necesidades *educativas* especiales, el campo se limita al suponerse que no todas las necesidades especiales afectan al currículo. Sin embargo, no todos los profesores están de acuerdo con esta postura. Se puede considerar que todos los alumnos tienen necesidades educativas especiales de algún tipo. Uno de los enfoques consiste en considerar únicamente como necesidades educativas especiales aquéllas que precisan para su solución algo más que la habilidad del profesor de la clase; en otras palabras, las necesidades que exigen una intervención de apoyo al profesor o la creación de una situación de aprendizaje alternativa para el alumno¹. Esta postura es coherente con la del Informe Warnock², donde se define como necesidad educativa especial aquélla que requiere:

- i) La dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializadas;
- ii) La dotación de un currículo especial o modificado;
- iii) Una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación.

Esta definición supuso un importante avance. Al centrarse en los medios requeridos, fue posible valorar si las necesidades del niño estaban siendo satisfechas o no mediante la comparación de los medios

¹ Brennan, W. K. (1982), *Changing special education*, Milton Keynes, Open University Press.

² Department of Education and Science (1978), *Special educational needs (Warnock Report)*, Londres, HMSO.

disponibles con los requeridos. Es también una definición *educativa* en el sentido de que se centra en el currículo, tiene en cuenta a aquellos niños que podrían seguir el currículo escolar normal si se les diera un apoyo adecuado, incluidos aquéllos para los cuales currículo normal pudiera ser inadecuado, y deja muy claro que para que el currículo sea eficaz debe ser desarrollado en una situación adecuada a las necesidades de *aprendizaje* del niño.

Pero el gran salto adelante se convirtió en un pequeño paso en la Ley de Educación de 1981.³ De acuerdo con esta Ley, un niño tiene una necesidad educativa especial si tiene una «dificultad de aprendizaje que exige que se le ofrezca una dotación educativa especial»; se dice que un niño tiene una dificultad de aprendizaje si:

- a) Tiene una dificultad significativamente mayor para aprender que la mayoría de los niños de su edad; o
- b) Tiene una incapacidad que le impide u obstaculiza hacer uso de medios educativos como los generalmente ofrecidos en las escuelas, dentro del área de la autoridad local correspondiente a los niños de su edad...⁴

Ha desaparecido la necesidad de concentrarse en los medios y el currículo. La dificultad de aprendizaje se remite a la generalidad de los niños de la misma edad y cualquier diferencia debe ser «significativa»; debe haber problemas con los medios «generalmente ofrecidos» para ese grupo de edad; y todo ello debe relacionarse con lo que sucede en la LEA. El resultado de esto puede ser que la educación especial que el alumno requiere esté más determinada por los niveles existente en su LEA que por sus necesidades personales. La Ley de Educación de 1981 confirma esta conclusión en su definición de dotación educativa especial:

Dotación educativa especial significa dotación educativa adicional o diferente en algún aspecto a la dotación educativa generalmente ofrecida a los niños de su edad en las escuelas dependientes de la autoridad educativa local correspondiente.⁵

³ Ley de Educación de 1981, Londres. HMSO.

⁴ La Ley de Educación de 1981, art. 1 (4), establece que no se ha de considerar que un niño tiene una dificultad de aprendizaje solamente porque el lenguaje o forma del lenguaje en que se le enseña sea diferente al que se utiliza o se ha utilizado en su casa.

⁵ Ley de Educación de 1981, art. 2 (3).

Una comparación de esta definición con la siguiente, tomada del Informe Warnock, pone de relieve la pérdida de precisión y alcance de la Ley:

La educación especial [...] debe ser entendida por tanto en función de uno o más de estos tres criterios:

- i) acceso eficaz, a tiempo completo o parcial, a profesores con una cualificación adecuada o una experiencia sólida, o ambas cosas a la vez;
- ii) acceso eficaz, a tiempo completo o parcial, a otros profesionales con una formación adecuada; y
- iii) un medio educativo y físico con las necesarias ayudas, equipo y recursos adecuados a las necesidades especiales del niño.⁶

La preocupación de Warnock por el currículo, los medios y la enseñanza se ha perdido entre el Informe de 1978 y la Ley de 1981.

Ahora tenemos dos definiciones de las necesidades educativas especiales: por una parte, la definición legal de la Ley, que será atractiva para los administradores; por otra parte, la definición educativa del informe, más atractiva para los educadores. Aunque sería erróneo considerar que los educadores y los administradores están inevitablemente enfrentados, en tiempos de dificultades económicas y escasos recursos puede haber tensión entre sus *papers*. En un análisis del currículo es evidente que sólo la definición de Warnock tiene interés, y es la que será asumida a lo largo de este libro.

En un punto las definiciones están de acuerdo. En el Informe y en la Ley se acepta que las necesidades educativas especiales cubren una escala que va de las leves a las agudas, y ambos establecen como punto crítico en esta escala aquel en el que a la LEA le resulta necesario determinar las necesidades especiales de un alumno en una «declaración» que la autoridad ha de conservar.⁷ Pero incluso aquí hay una diferencia. La Ley no dice nada acerca de los alumnos con necesidades especiales para los que no se considera necesaria una declaración; el Informe Warnock define cinco fases de valoración de las necesidades, las tres primeras de ellas dentro de las escuelas, y consideradas adecuadas para los alumnos que no son objeto de una de-

⁶ Informe Warnock, párrafo 3.10.

⁷ El Informe Warnock hace referencia a los alumnos con necesidades educativas especiales que han sido «registrados» por la LEA. En la Ley de Educación de 1981, éstos pasaron a ser los niños para los cuales la LEA ha hecho una «declaración de necesidades educativas especiales». Véase Brennan, W. K. (1982), *ob. cit.*, cap. 4.

claración de la LEA.⁸ Esta declaración no determina por sí sola el currículo, ya que éste debe relacionarse con las necesidades del alumno y éstas no cambian por la catalogación del alumno en la que se influye la declaración. El principal objetivo de la declaración es garantizar que las necesidades del alumno se mantengan ante la LEA y se revisen a intervalos regulares, aunque el contenido de la declaración deba relacionarse con el currículo adecuado para el alumno y ser tenido en cuenta por los responsables de su enseñanza.

Otro punto importante del Informe Warnock, con consecuencias directas para el currículo, es la idea de que las necesidades educativas especiales no son necesidades inevitablemente permanentes. Aunque en todo momento es probable que uno de cada seis alumnos tenga necesidades especiales, es posible que uno de cada cinco tenga tales necesidades en algún momento durante su vida escolar y en esta fase requerirá una educación especial impartida a través de la totalidad o parte de su currículo.⁹

Ahora es posible llegar a una definición útil de las necesidades educativas especiales y la educación especial correspondiente:

NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL. Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuadamente y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno.

EDUCACIÓN ESPECIAL. La educación especial es la combinación de currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno de manera adecuada y eficaz. Puede constituir la totalidad o parte del currículo total, puede ser impartida individualmente o junto con otros, y puede constituir la totalidad o parte de su vida escolar.

Estas definiciones constituyen la base para el posterior análisis del cu-

⁸ Informe Warnock, párrafos 4.35-47.
⁹ *Ibid.*, párrafos 3.17-18.

rrículo. No hacen distinción en cuanto al nivel de gravedad de la necesidad ni supuestos acerca del lugar en que se imparte la educación especial.

LAS NECESIDADES ESPECIALES Y LOS REQUISITOS DEL CURRÍCULO

Fines

El Informe Warnock, al examinar la educación de los niños con necesidades educativas especiales, afirmaba que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y que son dobles:

primero, ampliar el conocimiento del niño, su experiencia y su comprensión imaginativa, y por tanto su conciencia de los valores morales y su capacidad de disfrutar; y, segundo permitirle entrar en el mundo, después de que su educación formal haya terminado, como persona que participa activamente en la sociedad y hace una aportación responsable, capaz de conseguir toda la independencia posible.¹⁰

Esta declaración es totalmente compatible con la naturaleza del currículo descrito en el capítulo 1. El grado en el que se pueden alcanzar los fines variará según los individuos. Algunos niños con dificultades de aprendizaje excepcionalmente graves sólo alcanzarán el primer o a través de pequeños pasos cuidadosamente enseñados y continuamente reforzados, y los resultados deberán ser valorados en función de cada niño. Pero la naturaleza del fin no cambia. En el caso de otros alumnos, aquéllos que pueden ser considerados como deficientes mentales y físicos profundos, es posible que el segundo fin no se alcance por lo que respecta a la sociedad en su conjunto, pero pueden realizar progresos al interactuar con aquéllos que les cuidan y constituyen su sociedad, por limitada que sea. Así, incluso en este nivel extremo, las necesidades especiales tienen cabida dentro de los fines globales del currículo. En una sociedad democrática no debe ser de otra manera: no se puede excluir a ciertas personas de los derechos humanos, y el derecho a la educación es fundamental. Los fines del currículo son expuestos en el Informe Warnock en términos ge-

¹⁰ *Ibid.*, párrafos 1.4.

nerales que proporcionan un marco de referencia dentro del cual pueden actuar las escuelas a nivel individual. Cualquier declaración que proceda de fuera de la escuela, ya sea del Gobierno central, el DES o la LEA, debe estar sujeta a esta limitación. Cada escuela tiene una responsabilidad concreta en lo que respecta a la formulación de los fines específicos, directamente relacionados con las necesidades curriculares de los alumnos de la escuela. Los fines específicos deben ser compatibles con los fines generales de la educación, y esto también se aplica cuando los fines específicos están destinados a satisfacer necesidades educativas especiales.

Objetivos. Pero la responsabilidad de la escuela va más allá de los fines específicos. Para alcanzar los fines, la escuela debe seleccionar las actividades y experiencias que han de constituir el currículo y ayudar a los alumnos a conseguir los fines del currículo. La selección implicará a su vez ciertos conocimientos, técnicas y valores, y estará determinada por lo que los profesores consideran valioso para los alumnos de la escuela. Los conocimientos, técnicas y valores son los *objetivos* del currículo cuya consecución es necesaria para que los fines del currículo se cumplan. La educación relacionada con las necesidades especiales se refleja más claramente en los objetivos del currículo y en los métodos de enseñanza asociados. Unos y otros deben estar relacionados, de manera realista, con los alumnos a los cuales van dirigidos y, por tanto, tener en cuenta los potenciales y las incapacidades individuales y mantenerse al mismo tiempo lo más cerca posible de los objetivos y métodos para todos los alumnos de la misma edad. Es aquí donde la gran variedad de necesidades especiales plantea problemas curriculares.

La escala de las necesidades especiales

Los problemas surgen de la amplia escala de las necesidades educativas especiales y de la circunstancia concomitante de que dentro de cada grupo de necesidades habrá una variación igualmente amplia en la gravedad experimentada por cada niño.

La situación no ha cambiado a lo largo de los años. El National Bureau for Co-operation in Child Care [Oficina Nacional de Cooperación en la Asistencia Infantil], no satisfecho con las categorías legales de los niños deficientes, buscó una clasificación más útil de las

discapacidades en 1970. El informe obtenido enumeraba diez grupos que incluían discapacidades sensoriales de la visión y la audición, discapacidades físicas, deficiencias mentales, deficiencias ambientales graves, desórdenes graves de la personalidad, deficiencias emocionales y deficiencias graves múltiples¹¹. Más o menos al mismo tiempo, Gulliford¹² propuso nueve grupos: dificultad emocional, deficiencia mental, dificultades específicas de aprendizaje, dificultades en la comunicación, diferencias sociales y culturales, deterioro auditivo, deficiencia visual, deficiencia física y deficiencia múltiple, todos ellos capaces de plantear necesidades educativas especiales. Tuvo que transcurrir una década de desarrollo antes de que el Comité Warnock discutiera el currículo para niños con diferentes necesidades especiales¹³. El Informe Warnock destaca primero el número de niños con necesidades especiales múltiples, ya sean necesidades primarias dobles o necesidades generadas por las sensaciones que acompañan a una sola discapacidad primaria. A continuación el currículo es analizado en relación con la discapacidad visual y auditiva, la deficiencia física, la epilepsia, los desórdenes en el habla y en el lenguaje, las discapacidades específicas de aprendizaje, las dificultades de aprendizaje (a niveles leve, moderado y grave), y los desórdenes emocionales y de conducta. En su análisis, el comité tuvo que identificar las condiciones específicas más importantes que crean necesidades especiales dentro de cada grupo, por ejemplo, las dificultades perceptuales y de lectura dentro del grupo específico y el autismo infantil dentro del grupo emocional y conductual.

Brennan¹⁴ ilustró la escala y los niveles de la discapacidad de una manera diferente, describiendo a los niños a través de su experiencia en la educación especial. En total, describió doce niños, todos ellos diferentes y todos ellos con necesidades especiales propias: John con una grave minusvalía física, sin piernas ni brazos pero con buenos resultados en las asignaturas académicas de la escuela integrada; Molly, con una educación interrumpida por una violenta crisis seguida de enajenamiento, que planteaba problemas en su escuela especial; Kathleen, inerte, sin visión ni audición, dependiente de otros para

¹¹ Younghauband, E. et al. (1970), *Living with handicap*, Londres, National Society for Co-operation in Child Care, ahora National Children's Bureau.

¹² Gulliford, R. (1971), *Special educational needs*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

¹³ Informe Warnock, párrafos 11.21-64.

¹⁴ Brennan, W. K. (1982), *op. cit.*

todo desplazamiento, con una deficiencia mental severa; David, un chico con una rica vida intelectual y unas aficiones apasionantes al que le resultaba difícil seguir la educación secundaria debido a dificultades perceptivas y motoras finas; Ann, ciega; Donald, sordo; Molly, gravemente aislada del exterior y perdiendo contacto con la realidad; y Susan, cuya educación fue interrumpida por la falta de asistencia a clase debido a su mala salud. En el análisis de Brennan se exponen los diversos programas escolares junto con los posibles resultados poscolares para cada individuo.

Mary Wilson ha conceptualizado la diversidad de las necesidades especiales y ha propuesto cuatro grupos que se relacionan directamente con el currículo ¹⁵:

1. *Niños con defectos de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales.* Estos alumnos deben aprender técnicas especiales adicionales para superar su discapacidad, aprender a usar el equipo especial de registro o desplazamiento. Son capaces de seguir el currículo escolar normal, aunque es posible que el tiempo requerido para su aprendizaje adicional reduzca el número de asignaturas a las que pueden dedicarse al mismo tiempo. Este problema puede ser resuelto aumentando el tiempo de permanencia en la escuela o estableciendo un currículo de seguimiento en la FE.
2. *Niños con desventajas educativas.* Razones sociales o psicológicas explican las dificultades de este grupo, cuyo problema es que no son capaces, o no están preparados para adaptarse a las tareas de aprendizaje propuestas en sus escuelas. Sus actitudes son inadecuadas y no se ajustan a los valores de la escuela. En opinión de Wilson, es necesario tratar a estos alumnos con sensibilidad para que no se conviertan en marginados. Muchas escuelas tienen éxito con los alumnos, no necesariamente por lo que les enseñan sino por el respeto y el estímulo que reciben. Por lo que respecta a este análisis el éxito es consecuencia del currículo planificado y oculto.
3. *Niños con dificultades significativas de aprendizaje.* Algunos de estos niños necesitan unos currículos de base amplia, estrechamente relacionados con su inmadurez intelectual y personal en general y es posible que los requieran a lo largo de toda su vida escolar. Otros son menos inmaduros y pueden finalmente participar en los currículos

los principales. Otros, por último, son casi normales en cuanto a capacidad intelectual y madurez, pero su progreso educativo puede correr peligro debido a graves dificultades específicas de aprendizaje. Wilson señala que cuando alumnos de este último grupo tienen dificultades específicas de lenguaje pueden ser subestimados por sus profesores. Todas los alumnos de este grupo corren un riesgo emocional en caso de fracaso. Para tener éxito con estos alumnos, las escuelas necesitan una flexibilidad en sus planteamientos y su currículo asociada a unas sólidas técnicas de evaluación; y es importante que a los alumnos no se les niegue un acceso adecuado al currículo escolar principal.

4. *Alumnos con dificultades emocionales y conductuales.* Estos alumnos plantean el problema más grave en la escuela; normalmente han experimentado el fracaso escolar, la frustración y el estrés social. Actualmente, Wilson sugiere que «son beneficiosas sobre todo para ellos unas actitudes cálidas y solícitas, compatibles sin embargo con una disciplina no punitiva, y oportunidades para hablar de las cosas», junto con un «ataque en dos frentes a su desarrollo cognitivo y social/emocional».

Estas fuentes, aunque separadas por un largo periodo de tiempo, centran todas ellas su atención en el hecho de que algunos niños tienen múltiples minusvalías. Dado que estos niños plantean complejos problemas para el diseño de unos currículos adecuados, sobre los cuales se sabe poco, sería útil alguna indicación acerca de la frecuencia de los casos. La información no es fácil de obtener, debido a la costumbre de clasificar a los niños con necesidades especiales según su principal discapacidad. Cave y Maddison ¹⁶ han realizado un amplio examen de la incidencia de las discapacidades múltiples, que cita estudios ilustrativos en el Reino Unido. Un estudio del DES ¹⁷ mostraba que el 60 % de los niños sordos tenían al menos una minusvalía adicional, por no hablar de perturbaciones emocionales. En las escuelas para alumnos con dificultades moderadas de aprendizaje, Williams ¹⁸ encontró que la mitad de ellos tenían perturbaciones de con-

¹⁵ Cave, C. y Maddison, P. (1978), *Survey of recent research in special education*, Windsor, NFER.

¹⁷ DES (1964), «Survey of children born in 1947 who were in schools for the deaf in 1962-3», en *Health of the school child* 1962-3, Londres, HMSO.

¹⁸ Williams, P. (1966), «Some characteristics of educationally subnormal children», *Br. J. Psychology*, vol. 112.

cuela integrado, sino también para moverse en el aula. Su horario escolar debe ser organizado cuidadosamente, de forma que el apoyo que requiere sea capaz de garantizar que esté en el lugar oportuno a la hora oportuna. Una vez allí, aprende normalmente las asignaturas académicas, aunque necesita ayuda especial para tomar apuntes. Su progreso escolar es satisfactorio. John ha superado con éxito el GCE a nivel «O» y está ahora en el nivel «A».

Robert

Robert en reposo tiene un aspecto perfectamente normal. Se mueve en la escuela sin ayuda aunque hay una falta de coordinación en sus movimientos; aunque ponga cuidado, no siempre agarra los objetos y se muestra inseguro cuando tiene que levantarlos. Robert tiene claramente una discapacidad física, pero ¿por qué necesita una escuela especial? El examen del aprendizaje de Robert proporciona la respuesta. En clase es casi incapaz de concentrarse, dado que su atención se distrae con cualquier estímulo externo. Se le escapan algunos puntos, no entiende otros y tiene dificultad para seguir una secuencia de ideas. La lectura es titubeante y lenta, la escritura es irregular y mal alineada, el dibujo es immaduro y los trabajos manuales carecen de la precisión propia de su edad. A pesar de todo, se cree que Robert está dentro de los límites normales de capacidad intelectual, y aparte de un ligero torpilleo en el habla se comunica a un nivel aceptable.

Los dos niños tienen discapacidades físicas. La de John es excepcionalmente grave pero hace progresos educativos que serían considerados satisfactorios incluso si no hubiera una discapacidad. Sigue el currículo escolar normal. Las graves necesidades especiales de John requieren un amplio servicio de apoyo para facilitar el acceso al currículo normal. Por el contrario, ningún tipo de apoyo facilitaría a Robert el acceso al currículo escolar normal, aunque su minusvalía física es leve. La principal necesidad especial de Robert está directamente relacionada con el aprendizaje. Necesita una situación de aprendizaje estructurada y organizada con sumo cuidado, eliminando en la medida de lo posible toda distracción para facilitar su con-

ducta, un tercio defectos de habla y un quinto defectos visuales, mientras que un estudio realizado en Manchester¹⁹ entre niños con discapacidades graves de aprendizaje descubrió que el 20 % de ellos tenían epilepsia, el 27 % eran minusválidos físicos, el 33 % tenían problemas visuales y el 9 % deficiencias auditivas. Un estudio bien documentado llevado a cabo en la isla de Wight²⁰ se ocupó del retraso mental, el retraso educativo, los desórdenes psíquicos y las minusvalías físicas. Estas condiciones fueron encontradas en el 16 % de los alumnos estudiados. Entre los alumnos disminuidos, el 90 % de los que tenían un retraso mental, el 43 % de los que tenían un retraso educativo, el 36 % de los que tenían desórdenes psíquicos y el 29 % de los minusválidos físicos tenían una o más minusvalías adicionales. Estudios posteriores han mostrado una situación similar en zonas urbanas²¹. Hay razones para creer que las minusvalías múltiples se han incrementado en los últimos años, aunque esto puede ser el resultado de la mejora en la evaluación de los alumnos con necesidades especiales. El hecho es que los alumnos con múltiples minusvalías planifican un desafío en lo que respecta al currículo y seguirán planificándolo.

El nivel de la necesidad especial

Si la escala de las necesidades educativas especiales plantea un problema de currículo, también lo plantea la enorme diferencia entre un nivel leve y un nivel grave dentro de una misma discapacidad. Una complicación adicional es que no hay una relación sencilla entre la gravedad de la discapacidad y su efecto en el aprendizaje. Tomemos, por ejemplo, dos niños con minusvalías físicas:

John

John sufre una grave discapacidad física. No tiene piernas ni brazos y su movilidad depende totalmente de una silla de ruedas. Necesita ayuda no sólo para moverse en la es-

¹⁹ McConkey, R. y Jeffrey, D. M., «Pre-school mentally handicapped children», *Br. J. Ed. Psych.*, vol. 45.

²⁰ Rutter, M. et al., *Education health and behaviour*, Harlow, Longman.

²¹ — (1975), «Attainment and adjustment in two geographical areas», *Br. J. Psychol.*, vol. 126.

centración. Aun así, el aprendizaje continuará siendo lento y no alcanzará las metas normales dentro del período normal de escolarización a los 16 años. Por consiguiente, sus prioridades curriculares requerirán una cuidadosa planificación y revisión a la vista de sus progresos escolares ²². Aquí hay un fuerte contraste: una minusvalía física grave con pocas o nulas consecuencias para el currículo; una minusvalía física leve con graves repercusiones en el currículo y la enseñanza. La minusvalía física leve de Robert implica alguna disfunción del sistema nervioso central y de hecho puede estar causada por ésta. Pero la relación causa-efecto no tiene importancia en lo que respecta al currículo. El currículo de Robert no atañe al pasado; atañe a su situación actual y a su futuro.

Contrastes similares al anterior son de prever en cualquier grupo de necesidades especiales: los estudios de casos formarían un libro por sí solos. Otra manera de ilustrar los diferentes niveles que pueden existir en las necesidades especiales es examinar la variedad de las medidas consideradas necesarias para impartir el currículo en las escuelas. La siguiente lista está tomada del Informe Warnock ²³ y representa no tanto lo que está a disposición de todas las autoridades educativas locales como lo que sería necesario.

Dotación para necesidades especiales

- 1) educación a tiempo completo en una clase normal con toda la ayuda y el apoyo necesarios;
- i) educación en una clase normal con períodos de asistencia a una clase o unidad especial u otra base de apoyo;
- ii) educación en una clase o unidad especial con períodos de asistencia a una clase normal y plena participación en la vida de la comunidad en general y en las actividades extracurriculares de la escuela normal;
- iii) educación a tiempo completo en una clase o unidad especial con contacto social con la escuela principal;
- iv) educación en una escuela especial, en régimen externo o interno, con algunas lecciones compartidas con una escuela normal cercana;

²² Estos niños fueron descritos por primera vez en Brennan, W. K. (1981), *op. cit.*
²³ Informe Warnock, párrafo 6.11.

- v) educación a tiempo completo en una escuela especial en régimen externo con contacto social con una escuela normal;
- vi) educación a corto plazo en hospitales u otros establecimientos;
- vii) educación a largo plazo en hospitales u otros establecimientos;
- viii) enseñanza o domicilio.

Esto implica no sólo que los diferentes niveles de necesidad harán preciso impartir el currículo en diferentes situaciones, sino también que para algunas necesidades no será posible impartir el currículo entero en una sola situación. Cuando a los alumnos se les enseña en más de una situación, debe haber una estrecha cooperación entre los profesores involucrados; es esencial una cierta continuidad para la cohesión del currículo, no sólo en cuanto a qué se enseña sino también a cómo se enseña, y en cuanto al currículo planificado y oculto. Las situaciones no deberían ser idénticas, ya que esto invalidaría el propósito del movimiento y reduciría su valor para el alumno.

Otro aspecto a resaltar de la lista anterior es el supuesto de que «la ayuda y el apoyo necesarios» sólo son precisos en la educación en una clase normal, siguiendo presumiblemente un currículo escolar normal. Los siguientes ejemplos ilustran la inadecuación de este supuesto:

Mary

Mary es sorda. Cuando fue evaluada, sus malos resultados intelectuales fueron atribuidos a sus dificultades de comunicación, y fue puesta primero en una unidad para alumnos con audición parcial en la cual no realizó progresos. Su paso posterior por una escuela para alumnos sordos no tuvo más éxito. Tras una nueva evaluación se determinó que Mary tenía dificultades moderadas de aprendizaje de no naturaleza permanente, totalmente al margen de cualquier pérdida auditiva. Entonces se la puso en una escuela especial para alumnos con dificultades moderadas de aprendizaje, donde está empezando a hacer progresos en un currículo adecuado a sus necesidades. Pero para seguir este currículo, aún necesita un audifono, y además Mary (y

sus profesores) reciben el apoyo de los visitas regulares de un profesor itinerante para alumnos sordos.

William

William es ciego y está realizando progresos satisfactorios en una escuela para alumnos ciegos. Pero también tiene una minusvalía física grave y sólo se puede desplazar en silla de ruedas. Para seguir su currículo, debe ser llevado por toda la escuela para que esté en el lugar oportuno a la hora oportuna. Este apoyo sería necesario dondequiera que fuese educado, pero para un alumno ciego en una comunidad ciega, es aún más esencial.

James

James requiere una educación como alumno con dificultades de aprendizaje moderadas y sigue un currículo adecuado en una unidad especial de una escuela integrada. Pero James tiene una grave dificultad específica de lectura que es una barrera para su progreso. Tres veces por semana James acude a un centro escolar de recursos de aprendizaje donde sigue un programa individual diseñado para reducir o erradicar su dificultad de lectura. Sin el aprendizaje y la confianza que el programa genera, tendría una gran dificultad para seguir avanzando en su currículo especial.

Se podrían multiplicar los ejemplos o examinar las situaciones desde el punto de vista de una enfermedad como la epilepsia o la diabetes. Ambas requieren una medicación continua para establecer el control necesario que permita a los niños que las sufren ser educados. Este control es necesario a cualquier nivel del currículo, desde las clases académicas en la escuela secundaria hasta la clase para niños con retraso mental grave. Teniendo esto en cuenta, es posible añadir a la lista de Warnock:

educación a tiempo completo o parcial en una unidad o clase especial, o en una escuela especial en régimen externo o interno, con la ayuda y el apoyo necesarios.

Las necesidades educativas especiales y los currículos interactúan de manera compleja. La interacción surge de las exigencias planteadas al currículo por la escala y el nivel de las necesidades especiales, por la multiplicidad de las necesidades especiales presentadas por algunos niños y por la ayuda y asistencia necesarias para que los alumnos sigan unos currículos adecuados y sean educados eficazmente.

El factor tiempo

Cuando hay necesidades especiales, es importante considerar el tiempo disponible para la educación a la hora de tomar decisiones sobre las prioridades que han de regular tanto lo que se incluye en el currículo como lo que se excluye. Entre las decisiones a las que afecta el factor tiempo están las relacionadas con el aprendizaje, las medidas complementarias y el futuro.

El aprendizaje. Las minusvalías sensoriales de la vista y el oído hacen esencial que los profesores y los alumnos utilicen métodos alternativos de comunicación, y en el caso de los alumnos ciegos existe la dificultad suplementaria de la movilidad. Las discapacidades físicas suscitan problemas de movilidad de diferentes tipos, así como otros relacionados con la postura, la higiene personal y el control de la comunicación escrita. Los alumnos con desórdenes emocionales que afectan a la conducta se enfrentan con la tarea de eliminar los modelos inadaptados y reemplazarlos por conductas más aceptables. La limitación intelectual va normalmente asociada a una percepción ineficaz que afecta al aprendizaje incidental y requiere contenidos curriculares no necesarios para otros alumnos. Todas estas circunstancias dan como resultado tareas suplementarias de aprendizaje para los alumnos afectados por ellas, tareas que deben ajustarse al tiempo de que se dispone en la escuela, aunque parte del apoyo pueda venir del aprendizaje fuera de la escuela.

Otros factores prolongan los periodos de aprendizaje necesarios. La limitación intelectual en general hace que el ritmo del aprendizaje sea más lento y el estrés consiguiente puede reforzar la tendencia a la lentitud. Un estrés de diferente tipo, debido a los desórdenes emocionales, o a las tensiones de la confrontación social, tiene a menudo un efecto significativo en el aprendizaje por los alumnos inadaptados de unas tareas que están dentro de su capacidad intelectual. Cuando estos alumnos son controlados a través de terapias basadas en medi-

camentos, cualquier mejora de la conducta puede ir acompañada de un descenso en la eficacia del aprendizaje, y un efecto similar sigue frecuentemente a la administración de medicamentos para controlar la epilepsia. Las dificultades específicas de aprendizaje, del tipo que sean, perturban el modelo del aprendizaje, prolongando el tiempo necesario para dominar áreas que por lo demás están dentro de la capacidad del alumno.

Los factores anteriores se superponen con frecuencia. El aprendizaje suplementario requerido por un alumno puede complicarse por el hecho de que las condiciones asociadas a aquél prolongan el tiempo necesario para asimilarlo. Incluso sin esta complicación, asimilarse los conocimientos o técnicas adicionales puede reducir la eficacia del aprendizaje en otras áreas. Los factores antes mencionados también pueden influir en el modelo de aprendizaje. Por ejemplo, un alumno con una minusvalía física puede estar asimilando técnicas ambulatorias a los 7 años, pongamos por caso. En este punto, desde el punto de vista escolar, puede estar en el umbral de un gran avance en sus técnicas formales de lectura. A menudo la concentración en la tarea física puede causar un retraso temporal en la tarea escolar, aunque el retraso pueda ser recuperado una vez que desaparece el estrés físico. De manera similar, aunque quizás menos claramente relacionada, los modelos de aprendizaje de los alumnos inadaptables puedan variar de acuerdo con el grado de tensión social o emocional que experimentan. Todos estos factores que afectan al ritmo del aprendizaje deben ser tenidos en cuenta cuando se tomen decisiones sobre currículos que impliquen necesidades educativas especiales.

Las medidas complementarias en el currículo. Muchas de las medidas complementarias en el currículo y la enseñanza de los niños con necesidades especiales son esenciales, contribuyen a su futuro bienestar, y de hecho pueden ser considerados como parte del currículo total del alumno. Sin embargo, ocupan tiempo y reducen el disponible para otros aprendizajes esenciales. Por eso las medidas complementarias requieren una cuidadosa evaluación en lo que respecta al equilibrio del currículo.

¿Qué medidas complementarias han de ser consideradas? ¿Y quién ha de decidir cuál debería ser el equilibrio? En las circunstancias de la mayoría de las escuelas, para seguir el currículo es necesario moverse por la escuela, desde la sala de arte al laboratorio, desde el aula del grupo a las aulas de cada asignatura, o desde el vesti-

bulo a las aulas de la escuela primaria. Fuera del currículo, son también necesarios desplazamientos entre las aulas y los vestuarios o comedores, que no plantean dificultades a los niños sin necesidades especiales. Pero ¿qué pasa con los alumnos que son minusválidos físicos o ciegos? No se puede esperar que se muevan tan rápida o eficientemente como los niños sin sus discapacidades. Un horario escolar especial ha de tener en cuenta esta dificultad, estableciendo más tiempo entre las clases, pero esto altera el equilibrio entre el tiempo de desplazamiento y el tiempo de aprendizaje en detrimento de este último. Problemas parecidos rodean cualquier cuestión relacionada con el desplazamiento dentro de la escuela. En las escuelas normales, los problemas planteados por los alumnos ciegos o minusválidos físicos son más complicados, no porque la naturaleza del problema cambie, sino porque ahora éste debe ser resuelto dentro de un régimen diseñado para alumnos sin aquellas necesidades especiales, es decir dotados de equilibrio no sólo entre el desplazamiento y el aprendizaje sino también entre las demandas de los alumnos que tienen discapacidades y las de los que no las tienen.

Si los alumnos con una movilidad reducida tardan más tiempo en moverse entre las diferentes aulas que los otros niños, ¿han de ser ampliados los intervalos? De ser así, esto haría perder tiempo a otros alumnos. ¿Ha de permitirse a los alumnos menos móviles llegar cuando la clase ya haya empezado? De ser así, tendrían menos tiempo para el aprendizaje y el aprendizaje de los otros alumnos podría verse perturbado. Proporcionar más ayuda para los desplazamientos de los alumnos minusválidos por la escuela podría resolver los problemas de tiempo y perturbación, pero privaría a esos alumnos de la experiencia de arreglárselas sin ayuda, superado su discapacidad y alcanzando los efectos positivos de la máxima independencia, aspectos importantes en su currículo más amplio. Estos no son únicamente problemas de organización, sino que afectan directamente al currículo, y en el caso de las escuelas normales, la Ley de Educación de 1981 les da una gran importancia. Cuando un niño con necesidades especiales es educado en una escuela normal, la Ley exige compatibilidad con:

- a) que reciba la educación especial que necesite;
- b) la dotación de una educación eficaz para los niños con los que será educado...²⁷

²⁷ Ley de Educación de 1981, art. 2 (1).

Para todo ello la ley exige, pues, que se mantenga un equilibrio. Otras medidas complementarias en el currículo plantean problemas reales aunque menos complicados. Los alumnos con minusvalías físicas y con una mala salud o problemas médicos necesitan tiempo libre para el tratamiento médico, fisioterapia u hospitalización. Los alumnos inadaptables pueden estar sometidos a psicoterapia o asistir a centros de orientación infantil. Los niños socialmente desventajados pueden tener que pasar períodos de tiempo a cargo de la asistencia social. Cualquier necesidad especial puede interferir en la asistencia a la escuela y un alto porcentaje de alumnos minusválidos requieren terapia de lenguaje. Por esenciales que estos servicios de apoyo puedan ser, el tiempo que llevan es tiempo quitado al aprendizaje en el currículo escolar.

Es imprescindible que todas las situaciones anteriormente descritas sean tenidas en cuenta a la hora de tomar decisiones acerca del currículo. Las decisiones correctas requerirán una cooperación interdisciplinaria, pero durante los años escolares del niño la educación debería ser la disciplina central, y la tarea de alcanzar un equilibrio debería recaer sobre los responsables de la educación del niño.

El futuro. El intento de relacionar el currículo con el futuro del alumno es en el mejor de los casos arriesgado. Requiere una apreciación sensible del potencial del alumno junto con un análisis inteligente de la situación actual y las perspectivas futuras; raras veces se obtiene un éxito completo. Cuando los alumnos en cuestión tienen discapacidades que dan lugar a necesidades educativas especiales, la tarea es más importante y difícil. Hay tres factores principales a considerar: cambios en los alumnos, cambios en los factores externos y el posible desarrollo de nuevas técnicas médicas, sociales o educativas que puedan afectar al modo de vida de los alumnos.

En primer lugar, consideraremos las posibles alteraciones en el potencial del alumno. El proceso de maduración y desarrollo es continuo y a menudo da lugar a cambios cualitativos en los intereses y las actitudes que tienen notables efectos en la voluntad y la capacidad de aprender. Esta es una de las cosas que los buenos profesores intentan fomentar y utilizar. Por el contrario, puede ocurrir que se produzca un deterioro en la evolución del alumno. Una situación similar puede plantearse cuando la tensión externa se reduce o se intensifica. Un tratamiento médico, una fisioterapia o una intervención quirúrgica pueden alterar la situación del alumno, a menudo durante períodos

de tiempo considerables, y el potencial alterado debería ser planificado en términos educativos. En algunos casos, las escuelas pueden estar trabajando con un currículo actual que está siendo seguido, pero también con unas alternativas a medio y largo plazo que tienen en cuenta los posibles resultados de la intervención planificada y su relación con el potencial educativo del alumno y sus posibilidades, e incluso con sus futuras perspectivas profesionales. Este aspecto del cambio es de especial importancia para los alumnos inadaptables. La característica común de los alumnos inadaptables es que su conducta inadaptable provoca extremas dificultades en sus relaciones con otras personas y supone un grave obstáculo para el aprendizaje, sobre todo cuando la exactitud o la secuencia son importantes. Una parte fundamental de su rehabilitación se basa en el asesoramiento o la orientación interpersonal, reforzada por unas relaciones escolares continuadas y coherentes. Aquí el éxito es esencial para que haya un progreso en el aprendizaje, pero el aprendizaje en sí es terapéutico y contribuye al establecimiento de unas relaciones positivas y una conducta adaptada. El proceso debería ser comprendido por los profesores y tomado en cuenta en el desarrollo del currículo y la enseñanza que acompaña al perfeccionamiento del alumno y contribuye a él.²⁵

En segundo lugar, los cambios en los factores externos que afectan al alumno pueden tener repercusiones en la planificación del currículo. Brennan²⁶ describió a un alumno con una leve lesión congénita de corazón unida a frecuentes infecciones de pecho para el que resultó considerablemente beneficioso un cambio de escuela y de currículo, aunque su discapacidad permaneció inalterada. Un menor número de alumnos por profesor, unos profesores más cualificados, la dotación de aulas y asistentes sociales, mayores subvenciones, una participación más estrecha de los padres en la educación de sus hijos, mejores servicios sociales, médicos o paramédicos en las escuelas: todos y cada uno de estos elementos permiten mejorar el currículo y la enseñanza. Por el contrario, el deterioro puede afectar negativamente a lo que la escuela está en condiciones de ofrecer. El desarrollo de los medios con que cuenta la enseñanza no obligatoria, con una garantía de continuidad para los alumnos con necesidades espe-

²⁵ Para un repaso general, véase Gulliford, K. (1971), *ob. cit.*, también Devereux, K. (1982), *Understanding learning difficulties*, Milton Keynes, Open University Press; Scott, D. (1982), *Helping the maladjusted child*, Milton Keynes, Open University Press.

²⁶ Brennan, W. K. (1981), *ob. cit.*, cap. 1.

ciales, abriría grandes posibilidades. La garantía de continuidad tendría un efecto inmediato sobre el currículo en las escuelas, ya que debería ser necesario incluir en los últimos años conocimientos o técnicas para los que los alumnos no están preparados por miedo a que, si no se iniciara en las escuelas, los alumnos se vieran privados de la oportunidad de aprender. Por consiguiente, el currículo escolar podría estar más estrechamente relacionado con las necesidades de desarrollo de los alumnos, el tiempo así obtenido podría ser dedicado al necesario aprendizaje preparatorio y los conocimientos y técnicos excluidos podrían ser asimilados más eficazmente al llegar a la madurez con la FE. Los alumnos con discapacidades intelectuales o de aprendizaje, o inmaduros emocional o socialmente, serían los más beneficiados con el proceso descrito. Pero todos se beneficiarían con el currículo de la FE general y su elemento reforzado de preparación para el trabajo, formación profesional y confianza y participación del estudiante.

Estos procesos educativos podrían ser relacionados con los posibles cambios en la estructura de las industrias locales y anticiparse a estos. La innovación industrial podría alterar espectacularmente las posibilidades de empleo para jóvenes discapacitados, pero para obtener el máximo beneficio cualquier cambio debería ser relacionado con el currículo escolar y universitario con el fin de determinar el aprendizaje general en que se sustentaría la posterior formación específica en el puesto de trabajo. La desaparición de la industria local sin cambio, el deterioro de la economía nacional y la perspectiva de un creciente desempleo crearían una situación adversa. Pero esto tiene también, potencialmente, unas repercusiones positivas en el currículo del tipo indicado en el capítulo 1, donde se consideraron las influencias económicas.

CAMBIOS EN LAS ACTITUDES. Todos estos cambios externos tienen lugar dentro de un contexto importante: la actitud hacia las personas discapacitadas existente en toda la sociedad. Esto ha cambiado y es de esperar que siga cambiando. Influye en la realidad del currículo de muchas maneras. Influye en parte en los medios disponibles para el currículo y los servicios de apoyo analizados anteriormente, pero también configura en parte la filosofía educativa de aquellos responsables del desarrollo del currículo para los niños con necesidades especiales. La existencia de esa actitud general se observa claramente en la creencia de que los alumnos con necesidades especiales debe-

rían ser educados junto a los alumnos sin necesidades especiales. Esto es un marcado cambio con respecto a la tesis separatista que defendía claramente expresada en el Informe Warnock. El cambio no influye directamente en el currículo, ya que no altera la clase de necesidad especial que los alumnos presentan. Pero con el tiempo alterará espectacularmente el contexto en el que se desarrollan los currículos para niños con necesidades especiales. También ampliará las posibilidades del currículo al dar la oportunidad de que algunas necesidades educativas especiales sean satisfechas a través del currículo normal y junto con grupos de alumnos normales. Aún hay un largo camino que recorrer para lograr esto en las escuelas, y hay mucho por hacer en la sociedad en general, a lo que la educación y los cambios en las escuelas pueden contribuir, ya que el currículo no es un mero receptor de los cambios; debidamente concebido, puede contribuir a ellos.

TECNOLOGÍA. Por último, hay cambios que pueden ser consecuencia del futuro desarrollo de las técnicas educativas y de otro tipo. Hubo una época en que las escuelas por lo general no tenían proyectores de películas o diapositivas, grabadoras, televisión o vídeo, multicomputador, las posibilidades del currículo y la enseñanza. Estamos en la era de la microelectrónica. En lo que respecta al currículo y las necesidades especiales, el proceso no ha hecho más que empezar. Hay interesantes posibilidades de permitir a los alumnos discapacitados un creciente acceso al currículo normal y técnicas de aprendizaje que tienen un valor económico en áreas donde su discapacidad no constituye un obstáculo. Pero las posibilidades no se limitan sólo al empleo. El teletexto para los alumnos sordos y prensa Braille recién introducida para los ciegos son ejemplos que pueden ampliar el currículo en amplios campos. Los avances médicos pueden tener efectos similares. Los trasplantes de corazón y de otros órganos, los miembros artificiales controlados artificialmente y los avances en la regulación de las enfermedades degenerativas, sugieren una creciente esperanza para los discapacitados y mayores posibilidades para el currículo y la enseñanza. Los interesados en el currículo para niños con necesidades especiales deben ser conscientes de las posibilidades tecnológicas y revisar constantemente su importancia para el desarrollo del currículo.

Resumen de las implicaciones

Las implicaciones de las necesidades especiales para el currículo son cada vez más claras. Los objetivos específicos destinados a satisfacer las necesidades especiales deben ser compatibles con los objetivos de la educación. Los factores que influyen en el currículo general, considerados en el capítulo 1, continúan influyendo, pero las propias necesidades especiales originan presiones adicionales, en gran medida debidas a la amplia escala y los diferentes niveles de las necesidades, al incremento del tiempo de aprendizaje requerido y al tiempo que absorben los servicios de apoyo suplementarios necesarios para los alumnos con necesidades especiales en cualquier currículo.

Requisitos de las necesidades especiales

1. Identificación clara de las necesidades especiales.
2. Planificación extremadamente cuidadosa de los currículos para satisfacerlas.
3. Reevaluación continua de las necesidades, relacionada con la revisión del currículo.
4. Planificación de la interacción entre el currículo especial y el normal cuando sea conveniente.
5. Individualización de los objetivos del currículo y de la enseñanza cuando es necesario.
6. Preparación cuidadosa de los profesores con la sensibilidad y la pericia necesarias para las tareas.

El desarrollo y la aplicación del currículo para niños con necesidades especiales plantea exigencias suplementarias a los profesores. Estos necesitan tener conceptos claros de los objetivos adecuados para los alumnos al margen de las necesidades especiales. Pero deben tener igualmente claros los objetivos requeridos para satisfacer las necesidades especiales. En este punto, los profesores están en condiciones de decidir hasta qué punto se puede satisfacer las necesidades especiales dentro del currículo normal y de identificar qué tipo de apoyo es necesario para alcanzar este objetivo. Cuando las necesidades especiales deban dominar el currículo debido a su gravedad o multiplicidad, entonces habrá que decidir qué tipo de contribución es posible a partir del currículo normal enseñado, o hasta qué punto el currículo planificado u oculto puede actuar a través de la interacción so-

cial entre los alumnos minusválidos y los demás. Cuando hay de por medio una pérdida sensorial o más dificultades de aprendizaje moderadas o graves, o cuando la perturbación emocional puede distorsionar la percepción del alumno, habrá que decidir hasta qué punto los beneficios del currículo oculto deben ser planificados o hasta qué punto el currículo planificado debe ser incorporado al enseñado.

Decisiones como éstas requieren un «íntimo conocimiento» por parte del profesor.²⁷ El conocimiento del ambiente familiar del alumno y su barrio, de sus modelos de motivación, sus intereses y su potencial de aprendizaje, de su salud y su estado físico y de sus actuales necesidades especiales y la manera en que éstas pueden desarrollarse; todo ello debe ser relacionado con los medios existentes y potenciales y las técnicas profesionales a la hora de tomar decisiones sobre el currículo. Posiblemente este íntimo conocimiento sólo existe dentro de la escuela donde estudia el alumno, gracias al continuo contacto con profesores sensibles. Es aquí donde se deben tomar las decisiones sobre el currículo después de considerar todos los demás factores. Las necesidades especiales son necesidades personales, y el conocimiento personal del alumno es esencial para tomar decisiones curriculares correctas y adecuadas. Por esto la responsabilidad debe seguir recayendo en la escuela.

VALORACIÓN DE LA DOTACIÓN ACTUAL DE LAS ESCUELAS

No es fácil presentar una valoración global de la provisión de las escuelas actuales para necesidades especiales, y existe el peligro de que una generalización pueda llevar a una distorsión. El estudio más completo es el del Informe Warnock, aunque la amplia naturaleza de la investigación redujo el currículo a un elemento secundario. Las pruebas presentadas al Comité mostraron la creencia generalizada de que muchas escuelas especiales subestimaban las capacidades de sus alumnos a todos los niveles y para todo tipo de discapacidades. El currículo también era considerado demasiado restringido, debido principalmente a la concentración en asignaturas básicas en detrimento de aspectos más amplios del inglés, las matemáticas, las ciencias y los ex-

²⁷ Brennan, W. K. (1979). *The curricular needs of slow learners*, documento de trabajo del Schools Council, n.º 63, cap. 7. Londres, Evans/Meituen Educational.

Resumen de las implicaciones

Las implicaciones de las necesidades especiales para el currículo son cada vez más claras. Los objetivos específicos destinados a satisfacer las necesidades especiales deben ser compatibles con los objetivos de la educación. Los factores que influyen en el currículo general, considerados en el capítulo 1, continúan influyendo, pero las propias necesidades especiales originan presiones adicionales, en gran medida debidas a la amplia escala y los diferentes niveles de las necesidades, al incremento del tiempo de aprendizaje requerido y al tiempo que absorben los servicios de apoyo suplementarios necesarios para los alumnos con necesidades especiales en cualquier currículo.

Requisitos de las necesidades especiales

1. Identificación clara de las necesidades especiales.
2. Planificación extremadamente cuidadosa de los currículos para satisfacerlos.
3. Reevaluación continua de las necesidades, relacionada con la revisión del currículo.
4. Planificación de la interacción entre el currículo especial y el normal cuando sea conveniente.
5. Individualización de los objetivos del currículo y de la enseñanza cuando es necesario.
6. Preparación cuidadosa de los profesores con la sensibilidad y la perspicacia necesarios para las tareas.

El desarrollo y la aplicación del currículo para niños con necesidades especiales plantea exigencias suplementarias a los profesores. Estos necesitan tener conceptos claros de los objetivos adecuados para los alumnos al margen de las necesidades especiales. Pero deben tener igualmente claros los objetivos requeridos para satisfacer las necesidades especiales. En este punto, los profesores están en condiciones de decidir hasta qué punto se puede satisfacer las necesidades especiales dentro del currículo normal y de identificar qué tipo de apoyo es necesario para alcanzar este objetivo. Cuando las necesidades especiales deban dominar el currículo debido a su gravedad o multiplicidad, entonces habrá que decidir qué tipo de contribución es posible a partir del currículo normal enseñado, o hasta qué punto el currículo planificado u oculto puede actuar a través de la interacción so-

cial entre los alumnos minusválidos y los demás. Cuando hay de por medio una pérdida sensorial o más dificultades de aprendizaje motorizadas o graves, o cuando la perturbación emocional puede distorsionar la percepción del alumno, habrá que decidir hasta qué punto los beneficios del currículo oculto deben ser planificados o hasta qué punto el currículo planificado debe ser incorporado al enseñado.

Decisiones como éstas requieren un «íntimo conocimiento» por parte del profesor²⁷. El conocimiento del ambiente familiar del alumno y su barrio, de sus modelos de motivación, sus intereses y su potencial de aprendizaje, de su salud y su estado físico y de sus actuales necesidades especiales y la manera en que éstas pueden desarrollarse: todo ello debe ser relacionado con los medios existentes y potenciales y las técnicas profesionales a la hora de tomar decisiones sobre el currículo. Posiblemente este íntimo conocimiento sólo existe dentro de la escuela donde estudia el alumno, gracias al continuo contacto con profesores sensibles. Es aquí donde se deben tomar las decisiones sobre el currículo después de considerar todos los demás factores. Las necesidades especiales son necesidades personales, y el conocimiento personal del alumno es esencial para tomar decisiones curriculares correctas y adecuadas. Por esto la responsabilidad debe seguir recayendo en la escuela.

VALORACION DE LA DOTACION ACTUAL DE LAS ESCUELAS

No es fácil presentar una valoración global de la provisión de las escuelas actuales para necesidades especiales, y existe el peligro de que una generalización pueda llevar a una distorsión. El estudio más completo es el del Informe Warnock, aunque la amplia naturaleza de la investigación redujo el currículo a un elemento secundario. Las pruebas presentadas al Comité mostraron la creencia generalizada de que muchas escuelas especiales subestimaban las capacidades de sus alumnos a todos los niveles y para todo tipo de discapacidades. El currículo también era considerado demasiado restringido, debido principalmente a la concentración en asignaturas básicas en detrimento de aspectos más amplios del inglés, las matemáticas, las ciencias y los ex-

²⁷ Brennan, W. K. (1979). *The curricular needs of slow learners*, documento de trabajo del Schools Council, n.º 63, cap. 7. Londres, Evans/Methuen Educativa.

tudios ambientales. Por otra parte, generalmente se reconocía la importancia de la formación social en las escuelas. Aunque el Comité encontró algunas pruebas de que no se prestaba la debida atención al currículo más amplio, en el informe se insistía más en las pruebas en contra.²⁶

En una encuesta del Schools Council entre 123 escuelas especiales para alumnos con dificultades moderadas de aprendizaje, se estimaba que el 61 % proporcionaba unos currículos satisfactorios. Esto tiende a corroborar la postura de Warnock: hay escuelas especiales en el sistema que son satisfactorias, pero también hay muchas en las que el currículo es ineficaz y la educación de los alumnos menos eficiente de lo que podría ser.²⁷ Los autores de la encuesta del Schools Council coincidían con Warnock en la importancia de la formación social, hasta tal punto que mantenían que el interés por el bienestar era notable y curria el peligro de desbanca a algunos objetivos específicamente educativos. Wilson y Evans informan de una preocupación similar por el bienestar y el desarrollo personal en la educación de los niños inadaptados. Pero señalaban muchos casos con resultados satisfactorios en los que se dio importancia al progreso escolar, no sólo en sí, sino también por su contribución al concepto que de sí mismos tenían los alumnos inadaptados. El progreso normalmente se valoraba por los conocimientos básicos y se lograba como resultado de la enseñanza «compensatoria». Los conocimientos fundamentales, como los denomina el informe, ocupaban el 39 % del horario en las escuelas de la encuesta, y Wilson y Evans veían en esta concentración una de las razones de la exigüidad del currículo revelada en su estudio.²⁸

Todas las fuentes antes citadas insisten en la exigüidad del currículo en las escuelas especiales, y no hay duda de que la necesidad urgente de asegurar que los alumnos alcancen un cierto dominio de los conocimientos básicos antes de abandonar la escuela es una de las causas de esta exigüidad. Pero no es la única. La mayoría de las escuelas especiales son pequeñas y no tienen la gama de instalaciones especializadas que ofrecen las escuelas secundarias,²⁹ combinación que las hace menos atractivas para los profesores especializados que desean

enseñar su asignatura sin limitaciones de horario. Los profesores atraídos tienden a ser buenos profesores generales con experiencia en la escuela primaria, por lo que los primeros cursos de las escuelas especiales ofrecen un amplio currículo primario. Es en el nivel secundario donde el currículo se reduce, debido a la ausencia de medios y a las técnicas de enseñanza limitadas en este nivel.

La valoración del currículo para niños con necesidades especiales en las escuelas normales es más difícil que en las especiales. Una de las razones es que las encuestas tienden a centrarse en la «integración», al describir la organización más que el currículo, la integración se convierte en el principal criterio de la valoración.³⁰ El informe Warnock dice poco al respecto, aunque sí cita la modificación que se considera necesaria para que los alumnos con necesidades especiales sean educados eficazmente en escuelas normales. La modificación de los materiales para los alumnos con discapacidades sensoriales o físicas puede permitirles seguir el currículo normal; además, los niños con problemas leves o moderados de aprendizaje pueden necesitar la modificación de los objetivos de la enseñanza; la organización de la escuela debe ser valorada en relación con los niños con necesidades especiales; y será necesaria una especial atención cuando se les enseñe en grupos con diferentes niveles de capacidad. El tono de este párrafo sugiere que este tipo de modificaciones no era muy común en las escuelas.³¹ Esta era de hecho la conclusión de una encuesta realizada entre 91 527 alumnos de escuelas secundarias, 12 807 de los cuales eran considerados niños con necesidades educativas especiales.³² Sólo 6 892 alumnos (54 %) estaban en escuelas donde se intentaba satisfacer sus necesidades especiales, y de éstos 2 300 (33 %) estaban en escuelas donde se consideraba que sus necesidades especiales eran satisfactoriamente atendidas. Los comentarios del HMI son igualmente reveladores:

²⁶ La encuesta más completa se ofrece en Hegarty, N. y Lockington, K. (1981), *Identifying pupils with special needs in ordinary schools*, Windsor, NFER. Una encuesta más limitada se ofrece en Brennan, W. K. (1982), *Special education in mainstream schools*, Stratford-upon-Avon, National Council for Special Education. Véanse también diversos títulos en la colección del HMI, *Aspects of education: Education Surveys*, Londres, HMSO.

²⁷ Informe Warnock, párrafo 11.10.

²⁸ DCS (1971), «Slow learners in secondary schools», *Education Survey 15*, Londres, HMSO.

²⁹ Informe Warnock, párrafo 11.13.

³⁰ Brennan, W. K. (1979), *op. cit.*, cap. 6.

³¹ Wilson, M. y Evans, M. (1980), *Education of disturbed pupils*, documento de trabajo del Schools Council, n.º 65, Londres, Methuen Educational.

³² Brennan, W. K. (1979), *op. cit.*, cuadro p. 20.

La incertidumbre en cuanto a los fines, los objetivos y los métodos para alumnos retrasados era evidente en muchas —de hecho en la mayoría— de las escuelas visitadas.

Las necesidades de estos alumnos son estimuladas en términos de cinco mínimos básicos... Se han adoptado pocas medidas, aparte de ligeras modificaciones en los planes de trabajo existentes.

Hay pocas pruebas de cursos convenientemente planificados e integrados, adaptados a las necesidades de estos alumnos y destinados a descubrir sus intereses y desarrollar sus capacidades.

Algunos profesores habían triunfado a pesar de un currículo poco prometedor, y el HMI comentaba que ignorar la influencia de tales profesores sería ignorar «una fuerza intangible de grandes consecuencias». Se describía una escuela que ofrecía compasión y cordialidad, en la que los alumnos más atrasados se sentían queridos, animados y felices, pero en la que sus limitaciones y necesidades parecían desatendidas y en la que no se les ofrecían experiencias realistas de aprendizaje.

Una encuesta entre 98 clases especiales de 11 LEAs apenas ofrecía observaciones directas acerca del currículo¹⁵, aunque se podía deducir que la situación estaba lejos de ser satisfactoria. La mitad de los alumnos eran retrasados o débiles mentales; uno de cada cinco mostraban perturbaciones emocionales; uno de cada ocho tenían dificultades sociales; y había muchas otras discapacidades, de modo que en general los grupos estaban compuestos por alumnos con más de una circunstancia adversa. Como en el caso de las escuelas especiales, se observaron algunas clases especiales satisfactorias, pero éstas no parecían ser la regla, que era que «los profesores trabajaran en gran medida en solitario y sintieran la necesidad de una mayor dosis de asesoramiento y apoyo para atender a lo que en muchos casos eran grupos difíciles de niños». La interacción con el currículo escolar principal era limitada, y la encuesta señala la «constante vigilancia y cuidadosa planificación» necesarias para lograr esto. Sin interacción, alumnos y profesores trabajaban en solitario, la educación que se ofrecía era reducida, el régimen podría ser monótono y poco exigente y «la ayuda especial que se les daba en lectura parecía ser menos eficaz y desde luego menos imaginativa que la que se daba en el resto de la escuela».

¹⁵ —(1972), «Special classes in ordinary schools». *Education Survey 17*. Londres, HMSO.

¹⁶ Cope, C. y Anderson, E. (1977), *Special units in ordinary schools*. Windsor, NFER.

¹⁷ Brennan, W. K., *Framework for curriculum*. Londres, HMSO; (1981), *The school curriculum*, Londres, HMSO.

Cope y Anderson¹⁶ encontraron dificultades similares cuando estudiaron la interacción con el currículo principal para disminuidos físicos en las escuelas primarias. También encontraron una falta de apoyo a los profesores y una cierta falta de planificación a la hora de crear las clases bastante inoperadas en unas unidades con un alto grado de participación de las LEAs. Al igual que la mayoría de los estudios sobre integración, éste presta poca atención a los aspectos más amplios de la evaluación del currículo. Sin embargo compara los logros de los niños de estas unidades en materia de lectura y cálculo con los de los alumnos similares de escuelas especiales. Las diferencias no eran grandes, hecho considerado favorable a las unidades. Pero un examen más detenido de los datos revela una importante diferencia entre las unidades y las escuelas especiales en el tamaño de los grupos de enseñanza: las unidades primarias tenían 7,6 alumnos frente a los 13,1 de las escuelas especiales primarias; las unidades de preescolar 6,9 alumnos frente a los 12,4 de las escuelas especiales de preescolar. La oscilación del tamaño de las clases también mostraba diferencias, oscilando las unidades primarias entre 6 y 10 alumnos frente a la oscilación de 8 a 18 alumnos en el caso de las clases primarias en las escuelas especiales, y diferencias similares en el de las preescolares. En la medida en que el currículo se refleja en la conducta, la adaptación social o la elección de amigos, había pocas diferencias entre los alumnos de las unidades y los de las escuelas especiales. Una de las deducciones del estudio es que la educación que reciben los alumnos físicamente disminuidos en las unidades parece ser tan buena como en las escuelas especiales donde el tamaño del grupo es muy inferior al de las escuelas especiales. Está por saber lo que sucedería si las unidades tuvieran que trabajar al nivel de las escuelas especiales o las escuelas especiales al nivel de las unidades.

Quizás el estudio más completo del currículo para niños con necesidades especiales fuera el informe del Schools Council *The curricular needs of slow learner*¹⁷. El informe en general corroboraba las conclusiones de los estudios antes citados en el sentido de que el estado general del currículo en las escuelas normales y especiales no era ni mucho menos satisfactorio; de la totalidad de currículos estudia-

dos, los casos satisfactorios rara vez superaban el 50 %. No obstante, dentro de los grupos con buenos resultados, había ejemplos de ambos tipos de escuela con un nivel realmente excelente. Esto es importante, ya que significa que hay suficientes aspectos positivos en el sistema como para demostrar que con los medios y las personas adecuadas los problemas curriculares que plantean los alumnos retrasados pueden ser resueltos satisfactoriamente. También significa que la resolución de los problemas no depende de encontrar nuevos planes de estudios revolucionarios, sino más bien de encontrar la manera de llevar a un mayor número de escuelas al excelente nivel alcanzado por la mejor. Sin duda esto es aplicable a toda la educación especial y de hecho a toda la educación.

Otros aspectos del informe del Schools Council pueden ser también aplicados fuera del grupo del que proceden. La cordialidad y la necesaria preocupación por el bienestar en detrimento del aprendizaje escolar han sido mencionadas ya, al igual que la concentración en los conocimientos básicos a expensas de las humanidades y las ciencias en los currículos. Igualmente preocupante es la escasa importancia dada a la música y las artes en la valoración de los currículos satisfactorios y la aun más escasa dada a la religión y la educación moral. Más éxito, comparativamente, tenían los cursos para padres y alumnos que dejan la escuela, que mostraban el interés por el mundo poscolar de las escuelas secundarias y especiales, hecho también sugerido por los estudios ambientales y los programas de servicios sociales. Lo más preocupante era la actitud hacia el currículo observada en una considerable minoría (alrededor de un tercio) de los profesores, que rechazaban el concepto de currículo basándose en que las diferencias individuales de los alumnos lo hacían inadecuado. En general, los que trabajaban en el proyecto observaron que los intentos de individualizar totalmente el currículo no habían tenido éxito, sobre todo porque el trabajo a realizar era demasiado amplio para ser abarcado de manera eficaz. El informe argumentaba que la defensa de un currículo para las necesidades especiales no se puede basar en la afirmación de que es posible construir un currículo que satisfaga las necesidades especiales de todos los alumnos. Esto no es posible. Lo que sí lo es es la construcción de una estructura curricular capaz de satisfacer las principales necesidades especiales de los alumnos aunque no pueda y no intente satisfacerlas todas. Si la estructura curricular está relacionada con los modelos de desarrollo conocidos de los alumnos y con un sistema bien diseñado de evaluación del progreso,

entonces la estructura se convierte en diagnóstica, ya que el hecho de que un alumno no alcance los objetivos fijados en el tiempo fijado indica que para este alumno la individualización es necesaria si se quiere que su educación progrese debidamente. Gracias a esta técnica, afirmaba el informe, será posible satisfacer el máximo de necesidades economizando el máximo de tiempo de los profesores, y liberándolos así del trabajo con individuos o pequeños grupos cuando fuera necesario un currículo modificado, una enseñanza individualizada o ambas cosas.

El informe citaba varios aspectos positivos en el modelo de currículo observado en las escuelas. La formulación de los objetivos, la identificación de los contenidos curriculares adecuados y el bosquejo de los métodos de enseñanza apropiados a las necesidades especiales de los alumnos alcanzaban un alto nivel y una amplia aplicación. Sin embargo, se observaban pocos intentos de definir los resultados de la enseñanza y el aprendizaje en función de los conocimientos, técnicas y actitudes que los alumnos debían poseer al acabar el currículo. Como consecuencia de ello el registro del progreso curricular no era detallado y la evaluación se hacía en términos muy generales. El informe consideraba este modelo como el resultado del sistema de educación y de la formación de los profesores y no como algo de lo que los individuos en las escuelas fueran los únicos responsables. En otras palabras, en el momento del estudio, el currículo apenas se preocupaba de los objetivos conductuales. Era la precisión que el enfoque conductual podía aportar al conocimiento básico y a ciertas áreas consideradas difíciles para los alumnos atrasados la que llevó a esta propuesta del equipo del proyecto. Una mayor eficacia en este terreno podía dejar tiempo libre para prestar más atención a aspectos más amplios del currículo que tendían a ser descuidados y en los que el aprendizaje requerido era de una naturaleza que hacía inadecuada la enseñanza conductual, por ejemplo en las humanidades, las artes y la educación moral. Según el proyecto, el enfoque conductual sería eficaz dentro de un currículo equilibrado que no descuidara el desarrollo personal y estético.

El estudio del Schools Council ha sido resumido con todo detalle porque los alumnos retrasados se encuentran entre niños con casi todos los tipos de necesidades especiales primarias, mientras que otros tienen dificultades de aprendizaje generadas por la propia necesidad primaria; y estas situaciones son las que dan lugar a los problemas más serios cuando se desarrolla el currículo para satisfacer las nece-

sidades especiales. En términos de la clasificación de Wilson, los problemas giran en torno a los alumnos con desventajas educativas, los alumnos con dificultades significativas de aprendizaje y los alumnos con desórdenes emocionales o conductuales, junto con los alumnos con discapacidades múltiples. Es en estos grupos donde hay más problemas de modificación o individualización del currículo, de enseñanza o de ambas cosas, y es aquí donde el reto de un currículo común plantea más dificultades.

El currículo básico común

La idea de un currículo común en las escuelas, o al menos de una base común de técnicas y conocimientos esenciales para todos los niños, es una continuación lógica de la filosofía y la ética social que dieron lugar a la enseñanza en grupos con distintos niveles de capacidad, la educación secundaria integrada y la exigencia de que cuandofuera posible los niños con necesidades especiales fueron educados en escuelas normales en la interacción más completa con los otros alumnos. El «gran debate» y los documentos que le siguieron por parte del DES³⁸ acunaron el concepto aplicado, principalmente a las escuelas primarias y secundarias, aunque *The school curriculum* indicaba brevemente que las escuelas especiales debían intervenir en los debates locales y señalaba la necesidad de una continuidad cuando los alumnos pasaban de la escuela especial a la normal y viceversa. Una publicación del HMI hacía la importante advertencia de que una experiencia curricular común simplificaba mucho más que someter a los alumnos a un currículo idéntico, de que no debía ser una «receta de uniformidad», y, haciendo referencia a la definición de los fines de la educación del Informe Warnock, incluía a los niños con necesidades especiales dentro del ámbito del concepto³⁹. El informe del Schools Council antes citado concluía con el análisis de un currículo común señalando doce puntos de los que podía partir la puesta en práctica y citando las palabras del profesor Hirst: «No hay suficientes motivos para decir que [el currículo común] es imposible, cuando

³⁸ DES (1980). *A framework for curriculum*. Londres, HMSO. (1981). *The school curriculum*. Londres, HMSO.

³⁹ DES (1980). *A view of the curriculum*, en la colección *Matters for Discussion*, Londres, HMSO.

de hecho hemos dedicado tan pocos esfuerzos a tratar de conseguirlo»⁴⁰. La cuestión del currículo común y del modo en que podría ser conseguido será estudiada más adelante. Es una parte importante de la reflexión general sobre el currículo en las escuelas, que no puede y no debe ser eludida en cualquier análisis del diseño y el desarrollo del currículo para niños con necesidades educativas especiales⁴¹.

⁴⁰ Hirst, P. H. (1969). «The logic of the curriculum», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 1; reimpresso en Golby, M. et. al., *comp.* (1975). *Curriculum design*. Londres, y Milton Keynes, Croom Helm y Open University Press.

⁴¹ El estudio más reciente del currículo se ofrece en Hegarty, K. et. al. (1982). *Curriculum development in special education*. Londres y Harlow Schools Council/Longman. Describe de manera útil algunos enfoques curriculares, pero apenas ofrece una evaluación de su calidad. Una sección final esboza brevemente seis enfoques escolares del desarrollo del currículo.

TEMA 3. Factores escolares cotidianos.

Lectura: 1

Las clasificaciones del maestro y sus expectativas*

Carina Kaplan, investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires en el área de "sujetos y prácticas escolares" desde 1986, ha realizado diferentes investigaciones en relación a las representaciones escolares de los alumnos, las representaciones y las prácticas pedagógicas y las expectativas, interacción maestro- alumno y rendimiento escolar, cuyos resultados ha plasmado en el libro "Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen", de donde se ha extraído el texto que aquí se presenta. Cuyo interés principal, en palabras de la autora "consiste en conocer el 'mundo de los maestros', específicamente, nos preguntamos cómo ellos 'etiquetan' o clasifican, valoran y generan expectativas diferenciales acerca de sus alumnos... cuál es la relación que guardan estas expectativas que construye el docente respecto de sus alumnos con el comportamiento y rendimiento escolar de estos últimos". Es así como afirma que a la escuela y a la práctica que en ella se genera le cabría entonces cierta responsabilidad en los logros desiguales que alcanzan los chicos.

La autora presenta su libro en cuatro capítulos: en el primero, trata acerca de los éxitos y los fracasos escolares; en el segundo, sobre las clasificaciones del maestro y sus expectativas; en el tercer, aborda la relación maestro - alumno en la cotidianeidad de aula y en el cuarto, plantea como la transformación de la escuela no es a partir del mesianismo de los maestros ni de la fatalidad de los aparatos escolares, sino a partir del análisis y valoración objetiva de los implicados en ésta.

El apartado que aquí nos ocupa es la primera y segunda parte del capítulo dos, donde la autora aborda este aspecto tan debatido de cómo las prácticas cotidianas de los maestros están presentes en los aprendizajes de sus alumnos y su rendimiento escolar, debido a que la docencia es un oficio estructurado alrededor de las relaciones interpersonales; es decir, la práctica del maestro se realiza con y sobre otras personas: alumnos, padres de familia, colegas, etc. A partir de la consideración de cómo las "etiquetas" que los maestros atribuyen a sus alumnos influyen sobre el comportamiento y rendimiento escolar de éstos.

Idea en la que se le sugiere centre su atención para el desarrollo de las actividades que se le plantean en su guía con la finalidad de propiciar la autoreflexión de su propio actuar como docente.

* KAPLAN, Carina. *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Aique. Argentina, s/f. 23 - 31

(2) Estas ideas no desconocen en absoluto el papel central que tuvo la escuela en sus orígenes como factor de igualación, dentro del proyecto de país de la época. Se intenta enfatizar el riesgo que se corre con la pretensión discursiva de volver a aquella escuela una vez que se han alcanzado logros significativos en el acceso al sistema de grupos tradicionalmente excluidos de éste.

(3) Aquéllos que estén interesados en profundizar acerca del poder de los alumnos en la institución escolar pueden consultar el trabajo: "¿Qué puedo cambiar de la escuela? Opinan los chicos", cuya coordinación está a mi cargo. Se trata de una investigación en base a un convenio establecido desde el año 1989 entre la Escuela de Psicopedagogía Clínica y el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Participan del proyecto: Norma Casanillo, Zulema Alonso, Aurora Colavecchio, Silvia Chiappari, Nair Postiglioni y Graciela Mayer. El primer informe de avance puede consultarse en la E.P.E.C., estando próxima su publicación. La supervisión del proyecto estuvo a cargo de la profesora María Teresa Sirvent hasta 1990 y actualmente la realiza el doctor Ovide Monin.

2. Las clasificaciones del maestro y sus expectativas

2.1. El "mal alumno": ¿Una denominación-sanción del maestro? La concientización como facilitadora de altos rendimientos escolares

En un taller de capacitación docente titulado "El 'mal alumno': una denominación sanción" —que estuvo a mi cargo en el Programa "Filo y los maestros"—, algunos participantes señalaron inicialmente que en su escuela no existen los "malos alumnos", basando esta convicción en el hecho de que se respeta el ritmo y las posibilidades de cada chico.

Vale la pena transcribir el discurso inicial de una de las maestras del curso ante la pregunta: "¿Qué es un 'mal alumno' para vos?": "No puedo calificar de mal alumno a ningún chico. Los que así son calificados incorrectamente, son aquellos chicos que en su proceso de aprendizaje tienen un ritmo, un tiempo diferente al esperado según un 'modelo' arbitrario o no fueron contenidos ni acompañados según sus necesidades y estructuras personales".

Todos acordamos que eso estaba bien ya que el acompañamiento de los alumnos según sus propios tiempos... y que cada chico se merece... porque en mi aula todos son iguales... a mí me importa que todos... Un minuto de silencio y pensamos en conjunto: Pero hay chicos que repiten. Inmediatamente continúan las expresiones: "Algunos alumnos me molestan, a veces es algo de picil: ¿Qué es lo que me molesta de ellos?". "¿No será una discriminadora?". "Yo puedo reventar a un chico si se me antoja. La escuela se encarga de que un chico fracase".

Sin embargo, ante la pregunta: "¿Cuáles son, según tu opinión, los factores de éxito o fracaso escolar?", los maestros no reconocen el impacto que ejerce su propio desempeño en los resultados que alcanzan sus alumnos. En este punto intervienen para los

maestros una serie de factores: "nivel socio-cultural del alumno"; "contenidos pedagógicos"; "objetivos o propósitos de la escuela como institución"; "códigos que se manejan en la escuela"; "el lugar y el contexto donde vive el chico"; "la relación familia-escuela"; "condiciones dignas de vivienda, comida y vestimenta"; etcétera.

Estas opiniones de los maestros nos permiten reflexionar acerca de algunas tentaciones que tenemos los docentes de "hacer cargo" a variables "externas", del tipo histórico-político-ideológicas, de nuestros logros como enseñantes y del de nuestros alumnos. Si bien es real que estos factores existen e influyen en alguna medida —y hasta en una gran medida— en nuestra tarea y sus resultados, no son los únicos. Encontrar en ellos la única explicación de los éxitos y fracasos de nuestros alumnos es vitilar la autoresponsabilización. Los docentes construyen "cliquencias" para los alumnos de su clase y para los grupos que conducen. Esperanzan quizá diferentes logros de sus alumnos. A veces pueden ser prejuiciosos y esperar de algunos chicos bastante poco. Probablemente comuniquen a los chicos, con formas muy sutiles, sus expectativas, tanto las positivas como las negativas. Necesitamos entonces comprometernos con la desigualdad de los resultados que alcanzan los alumnos.

Si bien nuestro intento consiste en alertarnos acerca de algunos mecanismos reproducidos o recreados en las aulas —que podrían explicar en parte resultados exitosos o frustraciones escolares—, no por ello pasamos por alto la conciencia de que existen factores estructurales que influyen y condicionan en gran medida las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, no se trata de concentrar la mirada en tal o cual maestro de la escuela tal o cual ni de abarcar a la totalidad de los maestros. En este sentido, consideramos que es probable que existan algunas cuestiones comunes para la discusión por el hecho de que los docentes trabajan en estas escuelas, en un mismo momento histórico. Apuntamos entonces a reconstruir algunas visiones o especificidades del "campo" que conforman los maestros. Sabemos que existen diferencias significativas entre ellos pero también pensamos que los maestros existen no sólo como individuos sino también como actores colectivos de la sociedad.

2.2. Etiquetas del maestro: la influencia de las categorías del maestro sobre el comportamiento y rendimiento escolar de los alumnos

A) El primer día de clase: ¿quiénes son estos chicos?

Quando un maestro entra al aula el primer día de clase, se encuentra de pronto con una serie de niños a los que no conoce. Comenzará a conocerlos para interactuar con ellos. El conocimiento de cada uno requerirá de tiempos diferentes —entre otras cuestiones— en función de la cantidad de chicos que le asignen a cada docente.

Estos alumnos se presentan ya con un conjunto de características "objetivas" tales como la edad, el sexo, la cara, la etnia, el fenotipo, el lugar de residencia, etc. A primera vista pareciera ser que cualquier maestro podría conocerlos de igual modo en función de estas características. Sin embargo, vamos a considerar el hecho de que este conocimiento del docente no se realiza sólo en base a una interiorización de esas propiedades materiales u objetivas que existen en los alumnos.

En caso de que dicho conocimiento fuera una simple fotografía de dichas características, no se comprendería que, frente a una misma propiedad material-objetiva (por ejemplo, la edad del alumno), distintos maestros le den una significación diferente (para unos puede tratarse de un alumno "maduro" mientras que para otros sea "infantil").

Así, los alumnos, poseen una serie de características materiales que son analíticamente independientes de las percepciones de los maestros. No obstante, dichas características son traducidas con cierta significación por parte del docente en interacción con sus alumnos.

Este conocimiento que tiene el maestro respecto de sus alumnos es entonces en parte construido por él, en base a sus propios esquemas de apreciación y valoración diferencial. Por lo tanto, al mismo tiempo que el maestro conoce a sus alumnos, los clasifica o categoriza: A es "inteligente", B es "irrequieto", C es "desprolijo", D es "conversador", E es "aplicado", etcétera.

Hagamos un pequeño paréntesis y olvidemos por un instante la referencia al maestro y a los alumnos. Pensemos en varias de las

situaciones de nuestras vidas en las que nos presentan o somos presentados ante personas que hasta el momento no conocíamos. Inmediatamente tendemos a "encasillarlas" de acuerdo a nuestro propio modo de "ver a las personas", en base a nuestros "anticipos". Por ejemplo, una persona "alta" a uno puede representarse como "soberbia" y a otro como "esbelta". Ninguno de los dos dejaría de admitir el hecho de que tal persona "mide" X de altura. No obstante ello, cada uno que la observa podría adjetivarla de acuerdo a su propia "visión" o "mirada".

Ahora bien, aun reconociendo que estas visiones son personales, nos daríamos cuenta sorprendentemente de que varios de nosotros las compartimos en parte. Esto tiene que ver con que nuestro propio "modo de ver el mundo" (este mundo incluye a las personas, a los objetos y a los acontecimientos que nos rodean) está influenciado por factores culturales e históricos, una biografía (incluida una biografía escolar) individual y colectiva.

Podemos decir entonces que el docente construye representaciones acerca de sus alumnos a partir de las propiedades que "objetivamente" los caracterizan, pero estas representaciones simbólicas no son una simple constatación de las mismas ya que en la construcción de representaciones interviene la subjetividad del maestro, o sea, su propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración que son el resultado de toda su experiencia vital previa (Tenti, 1987). A esto podríamos agregar que frecuentemente el maestro ya recibe descripciones y "etiquetas" de otros docentes de la escuela, de aquello que los padres le transmiten, etcétera.

Estas representaciones no pertenecen solamente a un maestro individual sino que tienen una génesis u origen social. En este sentido es que podemos hablar de un "modo social de ser maestro". Aun cuando no vamos a abordar en este trabajo dicha génesis, es necesario tenerla en cuenta a la hora de comprender el impacto que pueden tener estas representaciones en la práctica escolar y en el rendimiento de los alumnos.

B) *Clasificaciones y expectativas del maestro respecto de los alumnos*

Las representaciones que el maestro construye acerca de sus alumnos en general toman la forma de esquemas clasificatorios

que permiten distinguirlos y categorizarlos. Al clasificar a los alumnos, el maestro toma en cuenta determinados rasgos distintivos de los mismos y deja de lado otras características, de acuerdo a su propia estructura perceptiva o eso que llamamos "sus anticipos".

Categorizar es "hacer discriminables diferentes cosas equivalentes, agrupar en clases los objetos, acontecimientos y las personas que nos rodean, y responderles en términos de su calidad de miembros de una clase más que de su exclusividad" (Bruner). La capacidad para organizar en categorías los datos posee una importante función económica. Una vez creada una categoría, nos es posible identificar ejemplos de la misma y "reducir así la complejidad del entorno y la necesidad de aprender" (Hargreaves, 1979, págs. 53 y 54).

Al distinguir a los alumnos, el maestro posee entonces una serie de categorías típicas o tipificaciones de los mismos. Obtiene una suerte de tipología de los alumnos.

Los "tipos ideales" son esquemas interpretativos del mundo social en general y se vuelven parte de nuestro acervo o "repertorio de conocimiento". Como resultado, tomamos elementos de ellos en nuestra experiencia social directa (Schulz, 1972). Ello significa que las categorías que el docente posee de sus alumnos operan de algún modo en su trato con ellos, en la experiencia social que tiene lugar en el salón de clase. Profundicemos ahora en el modo en que estas ideas cobran real sentido para el quehacer docente.

Cuando decimos que tal persona es "extrovertida" para nosotros no sólo la estamos describiendo a partir de una de sus características sino que también estamos anticipando ciertos comportamientos suyos: "habla con todos", "demuestra lo que siente", etcétera. Quiere decir esto que toda operación de clasificación supone en algún grado una operación simultánea de anticipación o predicción de ciertas características o comportamientos del objeto o sujeto clasificado.

En otros términos, toda clasificación pone en marcha un sistema de expectativas dado que un enunciado descriptivo es también un enunciado prescriptivo ya que está dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descrito.

Esto nos lleva a pensar que los sistemas de clasificación del maestro son instrumentos de conocimiento que, a su vez, cumplen funciones que no son de puro conocimiento ya que reorganizan la percepción y la apreciación y estructuran en parte la práctica del aula (Bourdieu y Saint Martin, 1975). Toda clasificación, por tanto, no sólo implica una distinción del objeto o sujeto sino también una valoración y una expectativa, esto es, un resultado esperado. A su vez, la expectativa que un sujeto tiene de otro influye en el tipo y calidad de la relación que mantiene con él. A través de esta mediación, nuestra expectativa determina (no en forma mecánica) en cierta medida las prácticas de los otros.

Al nombrar-clasificar al alumno como "creativo", "inteligente", "aplicado", etc. el docente anticipa también una serie de conductas o acontecimientos: "le va a ir bien", "obendrá buenas calificaciones", etcétera. Del mismo modo, de un chico "tiquetado" como "tonto", "desinteresado", "conversador", etc., se esperarán acontecimientos tales como: "le va a ir mal", "no alcanzará el nivel de sus compañeros", etcétera.

En la relación maestro-alumno el esquema perceptivo del maestro se conforma en base a un "porvenir probable que él anticipa" y que al mismo tiempo ayuda a realizar (Bourdieu, 1979, pág. 107).

C) *Las clasificaciones como expresiones del "modo de ser maestro"*

Las categorías que utiliza el maestro para describir a los alumnos podemos considerarnos como asociadas a esquemas de lo que Pierre Bourdieu —sociólogo francés contemporáneo— denomina "habitus": "... Las disposiciones de los agentes, sus *habitus*, es decir las estructuras mentales a través de las cuales aprenden el mundo social...; hacen que los sujetos—los maestros—perciban el mundo —de los alumnos— con ciertos esquemas que les sirven para organizar sus prácticas (Bourdieu, 1988, pág. 134).

Estas clasificaciones que realiza el maestro de los alumnos vamos a comprenderlas como expresiones a nivel del discurso —verbalizaciones— del "habitus del maestro". Este está ligado a lo que anteriormente denominamos "modo social de ser maestro".

Si bien existen diferencias individuales, concepciones docentes diversas, insituciones suficientemente divergentes, pareciera

que hay algunas cuestiones homólogas que comparan los maestros por el hecho de ser tales. En modo alguno esta idea tiende a dar una imagen estática de las prácticas y de los perfiles docentes. Sabemos que existen las diferencias y sabemos acerca de su riqueza. Ello no excluye la necesidad de ponernos a pensar acerca de los patrones comunes del ejercicio de la docencia. Hablamos entonces de patrones en común y de matices individuales en las visiones de los docentes acerca del "mundo escolar" y, más específicamente, del "mundo de los alumnos".

Las categorías respecto de los alumnos dependen entonces de las características del maestro y de las condiciones históricas y sociales. Se trata, por tanto, de una relación dinámica en la que confluyen ambos aspectos.

D) *El poder de las clasificaciones y predicciones del maestro*

El maestro clasifica o tipifica a los alumnos de diversas formas y, al mismo tiempo, él mismo es objeto de tipificaciones por parte de los últimos. Ellos distinguen a sus maestros de acuerdo a los propios esquemas de percepción y valoración diferencial: "A es contemplativo", "B es muy exigente", "C es simpático", etcétera.

Maestros y alumnos poseen una "doble existencia": "son como son" en un sentido material-objetivo y "son como son percibidos" por el otro. Los maestros contribuyen entonces a la construcción social de la figura del alumno así como los alumnos también "hacen al maestro" en cierta medida (Tenti, 1987).

Si bien se trata de un juego de representaciones recíprocas, nuestro foco de atención se dirige a las del maestro ya que una de las notas de la relación docente-alumno en el aula es la "desigualdad de ambos participantes en el proceso de definición de la situación. Los datos están falsados a favor del profesor..." (Hargreaves, 1979, pág. 133). Esta diferencia de poderes entre ambos participantes acordamos ya en que no es rasgo exclusivo de la escuela. Existen en la relación maestro-alumno otros elementos que la definen en parte (adulto-niño, etcétera).

Más aún, "...Al estructurar la percepción que los agentes sociales poseen del mundo social, el nombramiento contribuye a hacer la estructura de ese mundo y lo hace de un modo tanto más profundo cuando más ampliamente reconocido está, es decir,

cuanto más autorizado está" (Bourdieu, 1982, pág.99). El acto de nombramiento-clasificación tiene más fuerza entonces en aquellos que institucionalmente detentan una posición de mayor autoridad.

Al ser el maestro una figura institucional, reconocida y autorizada de la práctica pedagógica, podemos comprender que sus actos de clasificación puedan contribuir de un modo más profundo aún que aquellos que efectuaran los alumnos a estructurar la práctica escolar que se realiza en el aula.

Los actos de nombramiento tienen, por tanto, una intención performativa en el sentido que "pertenecen a la clase de actos de institución y destitución más o menos fundamentados socialmente mediante los cuales un individuo, actuando en su propio nombre o en nombre de un grupo más o menos importante numérica y socialmente, le hace entender a alguien que tiene tal o cual propiedad, y le hace saber al mismo tiempo que tiene que comportarse en manera conforme con la esencia social que de este modo le es asignada" (Bourdieu, 1982, pág.100). De esta manera, el maestro ayuda a la construcción social de los alumnos nombrándolos, clasificándolos, "etiquetándolos" de acuerdo a sus propios esquemas perceptivos y valorativos.

Recordemos en todo momento que los chicos van formándose un concepto de sí mismos y una auto-valoración a través —entre otras cuestiones— de las expectativas que les transmiten o suponen que sus maestros tienen de ellos como grupo y en lo personal de cada uno.

Queda cada vez más claro que los adjetivos que expresan los maestros de sus alumnos pueden actuar a modo de anticipación-predicción del comportamiento y rendimiento efectivo de los últimos. Y al ejercer el maestro autoridad sobre el alumno, ello incrementa la posibilidad de que el comportamiento y rendimiento esperado de hecho ocurra.

El maestro será algo así como un "cómplice objetivo", es decir, no necesariamente conciente del resultado esperado. Esto será así, a menos que comience a tomar conciencia de sus "etiquetas" y expectativas diferenciales respecto de sus alumnos...

Tarea nada fácil necesitan encomendarse los docentes: reflexionar acerca de los etiquetamientos de los alumnos y enriquecerlos, flexibilizarlos, matizarlos. La clasificación de las personas pareciera ser inevitable a la hora de conocerlas y, entonces, la

pretensión factible consiste en que los maestros se den cuenta de las categorías que utilizan. Estas categorías encuentran algunas de sus raíces en el denominado "modo de ser maestro" y pueden tener efectos sobre los comportamientos y trayectorias escolares de los educandos. El maestro debe tomar conciencia del ser humano que está sentado en su pupitre: comunicarle que él puede, que uno espera lo mejor de él. Ojalá nuestros chicos —y grandes— comprendan que "no se nace 'buen alumno o malo' ". No es un problema de que "no le da" sino que las oportunidades educativas y puntos de partida sociales son desparejos para algunos chicos... y también las expectativas que hay puestas en ellos. Esto último es importante ya que "Quiénes se educan en el sistema de educación formal van configurando, de manera manifiesta o no, imágenes de los resultados que esperan obtener a su paso por ese sistema educativo." (Braslavsky, 1985, pág. 72). Y en el caso de la escuela primaria, estos sujetos son todavía muy pequeños.

Lectura: 2

La interacción con niños con necesidades educativas especiales*

David Galloway, en el capítulo 12 de la obra "Psicología social de la escuela primaria", aporta elementos de reflexión respecto a las necesidades especiales y a la experiencia <normal> del aula. Es así como somete a consideración práctica cuestionamientos como: el clima moral, los agrupamientos cooperativos y las diferencias individuales en el clima del aula regular y la integración de los niños con "problemas de aprendizaje" en éstas.

El autor sienta las bases para considerar que la integración no tendría sentido si la calidad de las experiencias sociales y de aprendizaje no fuesen evolutivamente más apropiadas para los niños con necesidades especiales que su tratamiento alternativo en una escuela especial. La escuela y el aula regular deben facilitar las actividades cooperativas; es por esto, que hay que prestar atención a la estructura subyacente y al clima emocional del aula.

Considerando el status entre los niños "normales" y los niños con necesidades especiales en relación al control y exigencia de los primeros sobre los segundos o de ayuda y cooperación quizá depende más del <clima moral> que el profesor establezca en el aula; es así como la función del profesor es crear un clima que acepte y respete las diferencias individuales. Aspecto sobre el que se espera que usted maestro ponga atención y reflexione sobre como las expectativas sociales que influyen en las relaciones entre alumnos, entre el profesor y el alumno y, fuera de clase, entre los profesores; se ve reflejado en el orden de prioridades del profesor y el valor que se da a los rendimientos de alumnos concretos o grupo de alumnos.

* GALLOWAY, David. "La interacción con niños con necesidades educativas especiales" en: Colín Rogers y Peter Kutnick. (Comp.). *Psicología social de la escuela primaria*. Paidós. Barcelona, 1992. 231 - 246

LA INTERACCION CON NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Presentación

Los alumnos con necesidades especiales en el aula de primaria son una de las grandes preocupaciones de los profesores, y es una cuestión que incide sobre muchos de los temas tratados en este volumen. Se calcula que de un 20 a un 40 por ciento de los alumnos presentan algún tipo de necesidad especial a lo largo de su vida escolar. Hay una minoría muy considerable de niños en edad escolar, que tienen necesidades especiales, necesidades que habrá que detectar y atender en el aula. Galloway, autor de gran parte de las investigaciones realizadas en este campo, sitúa las necesidades especiales en un contexto decididamente social. Los profesores juzgan las necesidades especiales a través de comparaciones sociales con los alumnos «normales». En las aulas normales hay una amplia mayoría de los niños a los que se les cataloga como alumnos con necesidades especiales, y estos niños se formarán una imagen de sí mismos mediante el contexto social en el que interactúan y la calidad del tratamiento de aprendizaje (o curricular) que se les ofrece. Los profesores son esenciales para el desarrollo de todos los niños que tienen a su cargo a través del clima socio-emocional que se crea en el aula, de las relaciones que se estructuran para el aprendizaje y de la interpretación del currículo que se asigna a cada niño.

Los temas que han surgido en este libro y que se analizan aquí con mayor detalle son: la creación de las identidades individuales y la autoeficacia a través de las interacciones y las comparaciones sociales en que participa el niño con necesidades especiales; la comprensión de que la presentación del currículo que se le hace al niño da una orientación que cohesiona a la clase o que la divide; las amistades basadas en las percepciones de similitud (y legitimadas por el profesor) pueden no favorecer la integración de los niños con necesidades especiales si no se hacen esfuerzos activos por aumentar las habilidades sociales de los ni-

dos y su capacidad para trabajar con otros; es el papel central que desempeñan los profesores en la estructuración de las experiencias sociales y curriculares de sus alumnos.

Este capítulo aporta muchos puntos de reflexión en lo que se refiere a las necesidades especiales y a la experiencia anormal del aula. El capítulo está muy centrado en legislaciones pasadas y presentes. Ofrece cuestiones para ser sometidas a consideración práctica, como por ejemplo el clima moral, los agrupamientos cooperativos y las diferencias individuales. El capítulo describe hechos ocurridos en aulas donde se ha integrado a niños con necesidades especiales sin atender a sus necesidades sociales, y dirige al lector hacia una serie de procesos alternativos mediante los que el profesor puede hacer que su integración sea más efectiva.

Introducción

Según el *Warnock Committee*, los niños que tienen dificultades de aprendizaje necesitarían medios especiales de acceso al currículo, un currículo especial o modificado, o «atención especial a la estructura social o el clima emocional en el que tiene lugar el aprendizaje» (DES, 1978a). Desde la perspectiva que nos da el tiempo transcurrido desde entonces, podemos afirmar que el problema que se plantea aquí no es que esta distinción sea inapropiada, sino más bien que ignora algunos de los problemas más acuciantes de la atención que se presta a los niños con necesidades especiales. Es opinión muy extendida entre el profesorado que el *Warnock Committee* ha fomentado la integración de los niños con necesidades especiales en el aula normal. Los argumentos para la integración tienen que ver, cuando menos, tanto con las oportunidades de los niños con necesidades especiales de interactuar socialmente con sus compañeros en el aula normal, como con las oportunidades de que sigan el currículo normal.

Historicamente, el tratamiento que se le daba a los niños con necesidades especiales se habla basado en currículos especiales o modificados. Esto se daba tanto en los centros o clases especiales a tiempo completo como en los grupos de atención especializada y en las clases de recuperación de los centros de integración. Más de diez años después del *Warnock Report*, aún no está claro hasta qué punto ha variado la situación. En la mayoría de las autoridades locales de educación, los grupos de atención especializada para reforzar la lectura y las matemáticas son el medio más normal de ayudar a los niños de primaria que tienen dificultades de aprendizaje. Normalmente, estas clases consisten en actividades que sólo tienen una relación indirecta con el trabajo que los niños han estado haciendo en sus clases normales. Así, lo más probable es que los alumnos que tienen deficiencias lecturas se encuentren haciendo actividades nuevas y diferentes, en lugar de recibir una ayuda que les proporcione una sensación de competencia en el trabajo que desarrollan en el aula y con el que en ese momento, tienen problemas.

Este capítulo se ocupa de las interacciones sociales entre niños de primaria para los que el acceso a las experiencias sociales y curriculares de la clase normal es una meta realista. En la práctica, esto se refiere a una amplia mayoría del 20 por ciento de los niños que según el *Warnock Report* requieren alguna forma de tratamiento educativo especial en algún momento de su vida escolar. En este grupo se incluyen niños con discapacidades físicas o sensoriales no asociadas con dificultades graves de aprendizaje. También se incluyen los niños que están escolarizados en centros para alumnos con dificultades de aprendizaje moderadas, y que gracias a la integración podrían gozar de unos beneficios educativos cuya eficacia está ampliamente documentada (por ejemplo, en la revisión de Galloway y Goodwin, 1987). De igual modo, en este grupo también encontramos a esos niños definidos como conflictivos o como niños con problemas emocionales o de conducta. No resistimos la tentación de preguntarnos si ese 20 por ciento de los alumnos que salen de la escuela no se habrían beneficiado en algún momento de su vida escolar de una atención especial a la estructura social o el clima emocional en el que tuvo lugar su aprendizaje. Para el *Warnock Committee* esto podría haber sido un simple argumento para apartar a los niños cuya conducta resultaba difícil o molesta para los profesores. Sin embargo, las investigaciones sobre la eficacia de la escuela sugieren, de forma clara y consistente, que las interacciones que se producen dentro de la escuela son las principales responsables de la aparición de tales problemas (véase Galloway et al., 1989).

Mi argumento, pues, será que muchos de los problemas sociales que crean y que experimentan los niños con necesidades educativas especiales se derivan de la falta de un acceso eficaz al currículo normal. Empezaré tratando la finalidad de la integración en relación con el desarrollo social del niño, e identificaré a continuación algunas de las presiones opuestas que pueden reducir la calidad de la interacción social en el caso de los niños con necesidades especiales. Finalmente, expondré la tesis de que la comprensión por parte de los profesores de la interacción social que se produce en sus clases se ve favorecida por su comprensión de las diferencias individuales.

La finalidad de la integración

Internacionalmente, el movimiento a favor de la integración parece haber llegado al punto en el que la ideología y los valores personales son tan importantes como los datos empíricos. El problema de los movimientos que cobran tal ímpetu es que su objetivo llega a verse como un fin en sí mismo más que como un medio para conseguir un fin. La integración no tendría sentido si la calidad de las experiencias sociales y de aprendizaje no fuese evaluativamente más apropiada para los niños en cuestión que su tratamiento alternativo en una escuela especial. Por esta razón, debemos pararnos a considerar qué experiencias sociales estamos intentando proporcionarles. Un punto de partida es preguntar cómo puede

beneficiar el aprendizaje en la clase ordinaria al niño que tiene necesidades educativas especiales.

En la mayoría de las clases, el desarrollo social probablemente depende en gran medida del aprendizaje ajeno, sirviendo de modelo de conducta apropiada a la edad, o aumentando la frecuencia de las posibilidades de interacción. La calidad y la cantidad de las habilidades sociales de un niño dependen en gran parte de la estimulación que se le dé (STRAUB, 1984). Cuanto menor sea el nivel de estimulación, más limitadas serán las habilidades sociales del niño. Hace poco vi un ejemplo de esto en una escuela especial para niños con deterioros físicos e intelectuales muy graves. Los niños se sentaban en tres de los lados de una gran mesa. El profesor y dos cuidadores moraban a cada niño individualmente las diversas fases de la mezcla de ingredientes para hacer una tortilla de jamón. Cuando se les hablaba directamente, cada niño respondía al adulto, aunque de forma limitada. Además, durante más del 85 por ciento del tiempo de la clase cada niño estaba sentado solo. Los adultos estaban ocupados con otros alumnos y no se hacía ningún intento por facilitar las interacciones sociales entre los niños, excepto al simple nivel de «mira lo que hace Simon». Durante la mayor parte de la clase, las oportunidades de interacción social de los niños eran virtualmente inexistentes.

Este caso tuvo lugar en una clase de una escuela especial que el director y un profesor universitario tenían como ejemplo de buena práctica. Esto ilustra de forma manifiesta la importancia de planificar interacciones sociales para los niños con necesidades especiales. No obstante, aunque la importancia de la planificación es quizá más evidente en los centros especiales, no puede haber justificación para asumir que no existan problemas similares para los niños con necesidades especiales en el aula normal o, incluso, para el resto de los niños.

Las «oportunidades» de interacción social con compañeros no disminuidos puede ser algo ilusorio si el clima de la escuela y el aula normales no facilita las actividades cooperativas. Como había afirmado el *Joint Council for the Education of Handicapped Children* antes de que se publicase el *Warnock Report*, el aislamiento dentro de una gran comunidad puede ser mucho peor que la soledad en una comunidad pequeña. Cuando las escuelas especiales funcionan como pequeñas comunidades independientes es fácil que los niños se sientan aislados de sus compañeros de los centros normales pero los efectos de esta soledad se pueden mitigar con el apoyo que se les brinde dentro de la comunidad. Si no se presta la adecuada atención al currículo y al clima social, los niños de la escuela normal también se pueden sentir aislados sin ese apoyo mitigador. Esto puede explicar por qué algunos estudios de evaluación, aunque no todos, han detectado que los niños con dificultades de aprendizaje moderadas parecen estar mejor adaptados socialmente en las escuelas especiales que en las de integración.

Dejar a la casualidad o a la ósmosis el desarrollo social de los niños con necesidades especiales no es deseable para los niños en cuestión, sino

que no las tienen. Por este motivo, si el desarrollo social de los niños con necesidades especiales viene dado por un modelo, ello dependerá en gran medida del tipo de modelo que se les presente. En otras palabras, puede que no sólo sea necesario adoptar un enfoque más intervencionista hacia los propios niños sino que también haya que prestar atención, como afirma el *Warnock Report*, a la estructura social subyacente y al clima emocional del aula (de integración). Ciertamente, la presencia de niños con necesidades especiales puede impedir o ralentizar a los profesores la identificación de las tensiones que se producen en esta área. Si el progreso y la adaptación social de todos los niños pareciese satisfactorio, habría pocos incentivos para revisar la práctica que se estuviese aplicando. Así, si las necesidades de los diálogos de Dick y Dora hubiesen conseguido atraer toda la atención de los niños, asumiendo las bases de su pasión por la lectura, los profesores tendrían pocos incentivos para buscar materiales más imaginativos y estimulantes.

Aun cuando, en principio, la integración parezca facilitar la adaptación social de un niño con necesidades especiales, el análisis más atento de las interacciones del niño con sus compañeros puede ser revelador. GUNALNICK (1981) ha afirmado que cuando se les permite elegir libremente, los niños tienden a elegir como amigos a otros niños que tienen una capacidad cognitiva similar a la suya, que tienen un *status* social alto en su propio grupo, y que adoptan una actitud de control y exigencia, comportándose con sus compañeros que sufren un retraso evolutivo como si ellos fuesen adultos y sus compañeros con necesidades especiales fuesen niños. Esto puede fomentar las cualidades de liderazgo en los niños que tienen un *status* social alto, y puede tener también un cierto valor educativo para los niños con necesidades especiales. No es probable, no obstante, que ello los estimule a desarrollar las habilidades necesarias para una participación activa dentro de sus grupos. Por implicación, quizá sea necesario un programa estructurado para que los niños con necesidades adquirieran las habilidades sociales necesarias para participar con los compañeros que no están en esa situación.

No está claro que sea éste el tipo de relación que se desarrolla entre niños de *status* alto y sus compañeros con problemas emocionales o de conducta o con dificultades leves de aprendizaje. No parece probable que estos niños vayan a interactuar como iguales. El que la relación se caracterice por una actitud de control y exigencia, o que sea de ayuda y cooperativa quizá dependa menos de los propios niños que del clima moral que el profesor haya establecido en el aula. No obstante, está claro que la conciencia que tienen los niños del *status* social aumenta con la edad, y es probable que tenga una influencia cada vez mayor sobre cómo perciben los niños con necesidades especiales su propia posición dentro del grupo de compañeros.

En un curso de perfeccionamiento, un grupo de 70 profesores tardó menos de cinco minutos en elaborar una lista de más de 70 términos despectivos que los alumnos de sus centros solían utilizar para referirse a los compañeros que tenían dificultades de aprendizaje. Este problema puede ser menos grave y menos gene-

realizado en las escuelas primarias, pero las interacciones en este nivel pueden constituir la base para que posteriormente utilicen etiquetas más destructivas. Aun en las *infant schools* los niños son sensibles a los intentos del profesor de agruparlos por capacidades, reconociendo el ascenso o el descenso a una mesa más alta o más baja. Muchos padres recuerdan haber oído hablar a sus hijos de primaria de si los han puesto en la primera mesa.

Aun cuando no está claro que el desarrollo social de los niños con necesidades especiales pueda ser objeto a veces de intervención directa en el aula de integración, deberíamos reconocer las limitaciones de tal intervención. STRAIN (1984) ha demostrado el valor de la educación de las habilidades sociales en niños de *nursery school* con síntomas de autismo, pero su conclusión puede no servir para niños mayores ni para otros niños cuyos problemas no son tan graves como los que tratamos en este capítulo. La función del profesor es crear un clima que acepte y respete la diferencias individuales. A veces, esto requerirá una atención explícita a los problemas sociales de los niños concretos, pero el impacto de cualquier programa individualizado puede ser limitado. Hay cuatro problemas:

1. Gran parte de la retórica de las necesidades especiales se ha centrado en identificar y satisfacer necesidades *individuales*. En Estados Unidos, por ejemplo, la Ley Pública 94-142 exigía Programas Educativos Individuales para niños disminuidos, así como la incorporación a la Legislación Federal del concepto de la «alternativa menos restrictiva». En Gran Bretaña, la Ley de Educación de 1981 constituye un marco muy elaborado para valorar las necesidades individuales. Este interés por la individualización puede haber hecho un flaco servicio a profesores y niños. Los profesores pueden pensar legítimamente que los «expertos» no han conseguido detectar las dificultades prácticas que supone la puesta en marcha de programas individuales en una clase con treinta alumnos. Tanto en la práctica como en la teoría, el problema radica en encontrar formas de satisfacer las necesidades individuales mediante actividades de grupo.
2. Dejando a un lado los problemas prácticos de abordar programas individualizados en un aula de integración, está la cuestión teórica de que el sentimiento de identidad personal de los niños —y de los adultos— se desarrolla en un contexto social (HARGREAVES, 1983). Después de la familia, la influencia principal es la de la escuela. Los programas que se centran en el individuo como individuo y no como miembro activo de un grupo pueden restringir sin pretenderlo el desarrollo personal del niño. Esto es particularmente cierto en el aula de integración, donde los niños con necesidades especiales son más accesibles y más vulnerables que en una clase especial separada.
3. Desarrollando este último punto, el currículo oculto puede ejercer una influencia más profunda, y también más sutil, sobre el desarrollo social del niño que cualquier programa dirigido por el profesor. Si el currículo oculto propicia un clima en el que todos los niños esperan, y se espere de ellos,

contribuir al trabajo de la clase, entonces la necesidad de programas centrados explícitamente en el desarrollo social del niño concreto se verá muy reducida. Si el currículo oculto no fomenta tal clima, entonces entrará en funcionamiento un programa individualizado que contrarreste las tensiones de la estructura social de la escuela o el aula.

4. Incluso en la etapa preescolar, los niños que tienen dificultades moderadas de aprendizaje se benefician de las oportunidades de aprendizaje por observación que se le brindan en las aulas de integración. Según van pasando los cursos en la escuela primaria, cada vez son más sensibles a las implicaciones negativas inherentes a los programas individuales, y concretamente a que el objetivo es remediar sus defectos. Sus compañeros también se vuelven sensibles a las implicaciones negativas, y el efecto que ello tiene se puede ver en los términos despectivos a que antes nos referíamos.

Prestaciones opuestas sobre profesores y niños

Desarrollos nacionales

Hasta hace poco la educación en Gran Bretaña se veía como una alianza tripartita entre el ministerio de educación y ciencia (DES), la autoridades locales de educación (LEA) y las escuelas. La Ley de 1988, no obstante, aceleró una tendencia que ya era evidente en las leyes de 1980 y 1986 por la que se traspasa el poder de los profesores y de las LEA al gobierno central y, en menor medida, a los padres. Parece que estos cambios iban a ejercer una influencia de largo alcance sobre el clima social de las escuelas y también sobre el clima educativo. La Ley de 1988 arrojó la oposición de prácticamente todos los grupos profesionales involucrados en la educación (HAVILAND, 1988), y particularmente de los profesionales de la educación especial. No está claro, no obstante, que sus temores estuviesen justificados. En este apartado, me voy a ocupar de uno de los aspectos más controvertidos de la ley, el Currículo Nacional y los objetivos de rendimiento por grupos de edad que lleva asociados.

La conveniencia de un Currículo Nacional fue muy contestada sólo por los profesionales de la educación. Se expresaron temores de que llevaría a un currículo restringido para los niños con necesidades especiales (por ejemplo, BRESNAN, 1987). También hubo temores en el sentido de que la imposición de objetivos de rendimiento ralentizaría no sólo la práctica de una pedagogía de bajo nivel académico, sino también los intentos por parte de los directores de los centros de conseguir la exención de los requisitos del Currículo Nacional para los niños cuyos problemas de aprendizaje o de conducta amenazasen el progreso o la estabilidad del resto de la clase. Además, la publicación de los resultados de la evaluación nacional dañaría, se alegaba, la autoestima de los alumnos que tuviesen un menor rendimiento.

Estos temores no carecen de fundamento, pero si omiten conscientemente las negativas consecuencias de las disposiciones curriculares que la Ley de 1988 venía a sustituir. En concreto, la falta de un Currículo Nacional pactado y de los objetivos de rendimiento asociados a él descargaba una enorme responsabilidad sobre el juicio profesional de los profesores. Ello desembocó en la adopción generalizada de currículos alternativos de bajo *status* para las clases de secundaria que no se habían de examinar. Las consecuencias sociales eran cuando menos tan graves como las educativas. Individualmente, la mayoría de los profesores atendían lo mejor que podían a sus alumnos académicamente menos capaces, pero se veían limitados por un sistema que favorecía las necesidades de una élite académica. La Ley de 1988 exige al menos que todos los alumnos tengan acceso al Currículo Nacional excepto en circunstancias especificadas y limitadas. En principio, esto podría alentar a directores de centros y autoridades educativas a tomarse más en serio que antes las necesidades de sus alumnos «especiales». Sin embargo, también puede alentarlos a someter a los alumnos a una evaluación formal bajo la Ley de 1981, y no para obtener una visión más clara de sus necesidades, sino para conseguir su exención de los requisitos del Currículo Nacional. Más preocupante que esto es el hecho de que ya hay indicios de que el propio Currículo Nacional puede legitimizar los currículos diferenciales basados en la capacidad que se percibe en el alumno. Esta preocupación viene de la decisión del grupo de trabajo de ciencias de aceptar las presiones de la Secretaría de Estado de recomendar un currículo de dos niveles en el que una élite de alumnos recibiría más enseñanza en materias científicas que el resto (DES, 1988a). El hecho de que esto se deba a la escasez de profesores de ciencias no debería ocultar la posibilidad de que se vaya a perpetuar así un currículo de segunda clase para alumnos de segunda clase, al menos a los ojos de los propios alumnos, de sus padres y de muchos de los profesores que enseñan a ambos grupos.

Que el Currículo Nacional vaya a fomentar, como mantienen algunos críticos, un estilo formal de enseñanza con una escasa atención a los objetivos de rendimiento y una interacción mínima entre alumnos, dependerá de cómo definen su tarea los diversos grupos de trabajo de cada materia. No obstante, estos grupos trabajan bajo la presión de la Secretaría de Estado, como podemos apreciar en su exigencia de incluir más gramática siguiendo el informe del grupo de trabajo de inglés (DES, 1988b). No obstante, la tendencia a lo largo de los años ochenta se ha centrado insistentemente en una relación más interactiva entre alumnos y entre alumnos y profesores. En el nivel primario, esto ya lo recomendaba el *Plowden Report* (1967). En el nivel secundario, la manifestación más evidente la encontramos en el trabajo en grupo que requieren muchos currículos de GCSE, en la participación del alumno en la determinación de los niveles de rendimiento, y en los diversos modelos de la educación de los 14 a los 19 años.

En el sector primario, el impacto de los cambios de política no siempre ha estado claro. Superficialmente, la insistencia en que los profesores se especialicen en asignaturas concretas, planteado por primera vez en el *Primary Survey*

(DES, 1978b) del HMI, mantenido en sucesivas circulares del DES (por ejemplo, DES, 1984) y reflejado en la división por asignaturas del Currículo Nacional, es consecuencia directa del clima que se creó tras la publicación del *Plowden Report*, con el énfasis que se pone en la enseñanza «integral» del niño mediante ideas, temas y trabajo de proyectos. Las investigaciones, no obstante, sugieren que este clima nunca se ha visto reflejado en lo que realmente ocurre en la mayoría de las aulas de primaria. Antes bien, como ha insistido reiteradamente el HMI, la realidad sugiere que los profesores tienen grandes dificultades para cubrir de manera eficaz todo el currículo. Además, si los profesores de primaria se han de dedicar a tiempo completo a una clase, entonces es esencial que la escuela tenga un profesor especializado en cada área. Dar tanta importancia a la especialización puede forzar una retirada defensiva hacia la enseñanza formal de las asignaturas en algunos centros, pero esto no es inevitable. También podemos aducir que ello, más que impedirlo, facilitaría la elaboración de enfoques interdisciplinarios y de métodos de enseñanza que estimularan la participación activa de los alumnos. Estas son presumiblemente las tendencias que el HMI quiere fomentar, pues la falta de implicación de los alumnos en su propio aprendizaje es una de las críticas que con mayor frecuencia se le hacen a la escuela primaria y a la secundaria. Una valoración más realista, sin embargo, puede ser que el Currículo Nacional y las presiones que lleva asociadas en cuanto a la especialización por asignaturas, polarizará al sector. Una minoría de centros seguirá desarrollando los métodos interactivos ya existentes mientras que otros, quizá la mayoría, verán justificado recurrir a un formalismo cada vez mayor. Los niños que más padecerán la pasividad provocada por una mayor formalidad serán los que tengan necesidades especiales. Las escuelas que recurran a este tipo de estrategia se pueden encontrar atrapadas en un círculo vicioso en el que la conducta del alumno se deteriore según el currículo y la pedagogía se haga más restrictiva.

Influencias sobre la conducta del aula

Es importante ver el impacto de los últimos cambios dictados por el gobierno central y/o por el HMI en el contexto de otras investigaciones sobre el aprendizaje de los niños. DOYLES (1985) identificó dos de las principales tareas de los profesores: mantener el orden y facilitar el aprendizaje. En la práctica, ambas están interconectadas. Una clase sin preparar favorece la aparición de toda una serie de conductas que originan conflictos, y una esmerada preparación vale de muy poco si el profesor carece de las habilidades básicas para la dirección del aula.

Las tareas interconectadas de mantenimiento del orden y facilitación del aprendizaje están sujetas, *una vez*, a influencias evolutivas que merecen más atención de la que se les ha prestado hasta ahora. Parece probable que la percepción que los alumnos tienen de los profesores pasa, según van avanzando por las diversas etapas de la educación obligatoria, de verlo como facilitador a verlo como en-

cargado de la disciplina. KURNICK (1983) observó que los profesores de las *junior schools* eran mucho más controladores que en las *infant schools*, y esto iba asociado a un aumento en la comprensión que los alumnos tienen de los profesores. Sin embargo, aunque los niños según crecen tienden más a ver a sus profesores asumiendo roles disciplinarios, ello no hace que se vuelvan menos respetables o cooperativos. En la mayoría de las escuelas de secundaria, una minoría de los profesores da demasiados apuntes, explica demasiado en la pizarra o manda demasiados ejercicios. La mayoría de los alumnos de secundaria se suele soportar al tedio que provocan estos métodos. En las *junior schools*, tales métodos llevarían casi siempre a una conflictividad abierta, y en las *infant schools* a una algarabía insoportable. En otras palabras, la supervivencia del profesor en las *infant schools* depende de la interacción activa profesor-alumno y alumno-alumno en una medida que, quizá lamentablemente, no se da en los centros de secundaria.

Los profesores de la escuela primaria y secundaria están sujetos, no obstante, a muchas de las mismas presiones, y muchas de ellas adoptan en consecuencia estrategias igual de contraproducentes. Al concluir que hasta un 20 por ciento de los niños necesitarían alguna forma de tratamiento educativo especial en un momento u otro de su vida escolar, el *Wanlock Committee* se basó en las investigaciones sobre la epidemiología del aprendizaje y las dificultades conductuales. La investigación sobre las dificultades de aprendizaje utilizó pruebas de rendimiento cognitivo y educativo que fueron diseñadas para garantizar que las respuestas de una muestra amplia se ajustaran a la distribución normal. La investigación sobre los problemas de conducta utilizó instrumentos de discriminación en los que se seleccionaron ítems, al menos en parte, sobre la base de que fueran conocidos para los profesores, asegurándose así de que una muestra sustancial se podría identificar como «conflictivos» o «inadaptables». El problema no radica en la investigación misma, que proporcionó una panorámica muy necesaria de la epidemiología de los problemas de aprendizaje o conductuales, sino más bien en la forma en que se ha utilizado para justificar un tratamiento demasiado limitado de las necesidades detectadas en los niños.

Construir instrumentos clínicos que den una «prueba» pseudocientífica de lo que los profesores ya saben, por ejemplo que un niño hostil puede algo en la escala de hostilidad *British Social Adjustment Guide* de STOTT (1971), no supone gran dificultad. La objeción está en la implicación de que el problema está en el niño y no en las interacciones que se producen en un contexto social concreto. No es difícil encontrar resultados de investigaciones que apoyen esta tesis. Si el problema radica principalmente en el niño, sería de esperar que encontrásemos grandes diferencias entre centros en la conducta de los alumnos, siempre y cuando se controlase el tipo de alumnos de esos centros, o el de las distintas clases de un mismo centro. Sin embargo, las últimas investigaciones sobre la eficacia escolar demuestran que los centros varían mucho en la conducta de sus alumnos, y que hay igualmente una gran variación entre las distintas clases de

un centro (MORTIMORE, *et al.*, 1988). Además, las diferencias no se pueden atribuir sólo a las variaciones en la procedencia social y educativa de los alumnos. Dentro de la atención investigadora radicalmente distinta, BECKER (1982) ha llamado la atención sobre el problema de la transferencia en los estudios sobre modificación de la conducta del aula. Los resultados sugieren que las conductas adquiridas en un contexto no se transfieren a otros contextos a menos que tal transferencia se incorpore de forma explícita al programa. En otras palabras, la conducta del aula es específica de ese contexto.

Esto nos remite a la tesis de HARGREAVES (1983) de que la identidad personal se establece en un contexto social. El estudio de la interacción social en el aula revela los mecanismos con los que los niños consiguen reconocimiento, aceptación y amistad. Esto se puede hacer dentro de una paradigma conductista, aunque muchos conductistas podrían considerar estos contextos inaceptablemente imprecisos. Así, el análisis de la conducta de un niño al que el profesor considere «el payaso de la clase» puede demostrar que el niño recibe continuos refuerzos por parte del profesor y/o de sus compañeros que le llevan a manifestar una conducta no deseada. Otros paradigmas llevan a explicaciones igualmente plausibles y no demasiado divergentes. Los sociólogos y los psicólogos sociales podrían invocar el concepto de desviación secundaria para describir la misma situación (por ejemplo, HARGREAVES *et al.*, 1975), aduciendo que el *status* de payaso del aula habría cambiado como resultado de la irritación del profesor a principio de curso.

Una cosa es que los psicólogos sociales estudien la interacción en el ambiente del aula, y otra muy distinta explicar cómo la interacción a este nivel está influida por los cambios que se producen en el ambiente del sistema educativo nacional. No obstante, ésta es posiblemente la cuestión más interesante y más importante. La naturaleza y la calidad de la interacción social reflejará el clima moral de la escuela y de la clase (PARKS, 1984). El clima moral se refiere al clima de las expectativas sociales que influyen en las relaciones entre alumnos, entre un profesor y los alumnos y, fuera de la clase, entre los profesores. Este clima se ve también reflejado en el orden de prioridades del profesor y en el valor que se le da a los rendimientos de alumnos concretos o de grupos de alumnos.

El clima moral de un centro tiene tanto, no obstante, de constructo político como educativo. El clima moral ideal de una persona dará más importancia a atributos como la obediencia, la conformidad y la competición entre alumnos. Otra persona valorará más el desarrollo de la autonomía del alumno, la cooperación y el cuestionamiento de la escuela y de los esquemas sociales (la escuela va desde Sumnerhill hasta Eton). Las sucesivas leyes de educación aparecidas desde 1980 han extendido los derechos de los padres a la información sobre sus escuelas, al tiempo que han restringido la libertad de las autoridades educativas locales para limitar la entrada a los centros públicos. Para bien o para mal, los centros están ya en los circuitos de mercado, y su supervivencia dependerá de su capacidad para atraer a los alumnos, o más bien para atraer a los padres de los alumnos. En este contexto, a cualquier director de un centro que respicase

la tradicional autonomía de los profesores de primaria dentro de sus clases se le podría acusar de tener una actitud irresponsable de *laissez faire* hacia el futuro de su centro. Con la introducción del control de los centros por parte de los consejos locales, los profesores se verán cada vez más obligados a rendir cuentas al director de su centro, y a través de éste a las autoridades educativas, del progreso y la motivación de sus clases. No está claro cómo va a influir esto sobre las respuestas hacia los alumnos con necesidades especiales. La visión pesimista es que los profesores podrán individualizar los problemas de las interacciones grupales. Esto provocaría un uso más frecuente de la evaluación formal establecido en la Ley de 1981 para conseguir la exención de los requisitos del Currículo Nacional. La visión más optimista es que se desarrollará un espíritu de responsabilidad común entre el claustro de un centro, así como de colaboración con padres y autoridades educativas, que alentará a los problemas pedagógicos y de interacción grupal, y no a los supuestos déficits de niños concretos. Lo que está fuera de dudas es que los intentos de encontrar soluciones individuales al 20 por ciento de alumnos con necesidades especiales del *Warnock Report*, por no mencionar el 40 por ciento de niños con bajo rendimiento de que habla Sir Keith Joseph, están abocados al fracaso. Pero esto no significa que podamos ignorar las diferencias individuales.

La interacción social y las diferencias individuales

Frecuentemente, a los psicólogos les resulta más fácil instar a los profesores a que fomenten entre sus alumnos el aprendizaje cooperativo que el aprendizaje por observación de modelos. Al igual que los psicólogos clínicos y educativos subestiman a veces la relevancia de las influencias del contexto sobre la escuela o el aula al evaluar las necesidades de los niños, los psicólogos sociales parecen olvidarse a veces de la relevancia de las diferencias individuales. En teoría, la Ley de Educación de 1981 exige que los psicólogos de la educación determinen las necesidades de los niños sin hacer referencia a cómo o dónde se deberían satisfacer tales necesidades, puesto que las decisiones sobre ubicación de los alumnos y sobre recursos son competencia del *Chief Education Officer* (DES, 1983). La distinción puede tener sentido en una mente burocrática, pero no consigue reconocer no sólo que los niños fracasan en un contexto concreto, sino también que las respuestas profesionales y paternas a su fracaso están condicionadas por muy diversos factores, entre ellos las percepciones sobre la disponibilidad de recursos.

Intentar evaluar las necesidades especiales sin hacer referencia a cómo y dónde se han de afrontar, es como intentar evaluar la capacidad para conducir un coche pasando a los solicitantes un test sobre el código de circulación. El que los candidatos conozcan el código de circulación probablemente es importante, pero mucho más lo es su forma de conducir en una carretera. Del mismo modo, la información psicométrica puede darnos información útil sobre las necesidades

especiales de un niño pero, sin información adicional sobre el contexto del aula y sobre las respuestas de los niños, tal información tendrá, cuando menos, un valor limitado.

La acusación de un niño en una aula concreta es, pues, el resultado de una interacción compleja entre el niño, el profesor y otros alumnos. Dos niños pueden responder a la misma experiencia de forma totalmente distinta. HARGREAVES (1983) describe el desarrollo de la subcultura de la anti-autoridad en los centros de enseñanza secundaria como el intento de los alumnos de mantener su dignidad frente al *hijo strans* que les conceden las políticas oficiales sobre la escuela. Desde una óptica diferente, WILLIAMS (1977) ya había advertido el orgullo con el que los chicos de su investigación valoraban su capacidad para burlar las normas de la escuela. Este tipo de respuesta no es privativa de las escuelas secundarias, sino que tiene sus orígenes en la presión que niños mucho más pequeños ejercen unos sobre otros en aspectos tales como la ropa, la forma de hablar y la conducta en el aula o en el patio de recreo. La cuestión no es si unos niños adoptan estrategias que profesores y padres desaprueban para así mantener su sentido de la dignidad. En algunos casos esto, evidentemente, es así. La cuestión más interesante se refiere a las distintas estrategias que adoptan los niños con necesidades especiales en respuesta a los sentimientos de incompetencia educativa y/o social.

CRASKE (1988) ha revisado estudios que indican que la motivación para defender su sentido de la dignidad evitando el esfuerzo, como propugnan en sentidos distintos HARGREAVES y WILLIAMS, es más manifiesta entre los niños que entre las niñas. Con la respuesta de inutilidad aprendidas, en la que los alumnos tienen un rendimiento cada vez peor después de experimentar un fracaso, ocurre lo contrario. Las niñas, en otras palabras, suelen atribuir su fracaso educativo más frecuentemente a la falta de capacidad, mientras que los niños tienden más a atribuirlo a un currículo «aburrido».

Los propios trabajos de CRASKE sugieren que a los niños que manifiestan este tipo de respuestas se les puede vacunar contra los efectos negativos del fracaso mediante un programa formativo que les enseñe a atribuir el éxito y el fracaso al esfuerzo o a la falta de capacidad, respectivamente, y no a la falta de capacidad. Por contra tales programas no tuvieron los mismos efectos potencialmente beneficiosos con el otro grupo. Estos niños siguieron atribuyendo el fracaso a la falta de capacidad a pesar del programa de reducción de la atribución a que fueron sometidos. En consecuencia, parecía probable que continuasen recibiendo su falta de éxito en el currículo esforzándose poco. No está claro hasta qué punto los profesores pueden vacunar a sus alumnos contra la inutilidad aprendida dentro de su trabajo diario en el aula sin recurrir a un programa estructurado. Tampoco hay información adecuada sobre si las mejoras observadas con los programas estructurados se pueden generalizar a toda la clase o, en caso de ser así, durante cuánto tiempo. Igualmente, se carece de datos sobre los orígenes de la motivación de la dignidad y sobre los métodos que pueden utilizar los pro-

tesores para estimular a los niños de este grupo a desarrollar un concepto de su propia valía personal basado en el esfuerzo y en la capacidad (BERRY, 1975).

Conclusiones

Contra lo que se suele pensar, el compromiso de la Ley de 1981 con la integración fue muy poco entusiasta (véase GALLOWAY y GOODWIN, 1987). La ley pretendía ponerse del lado de la opinión internacional en favor de la integración, al mismo tiempo que reconocía los muchos problemas prácticos que tal política creaba. La ley ha provocado, no obstante, una atención mayor que la que se había prestado hasta el momento a los alumnos con necesidades especiales, particularmente a los que permanecían en centros normales. Esta atención ha coincidido con el tantas veces repetido interés del gobierno por el bajo rendimiento de una gran minoría de alumnos. La educación es esencialmente un proceso social, y las dificultades de aprendizaje de una minoría de alumnos definida arbitrariamente son consecuencia de ese proceso.

En la primera fase de la identificación, los profesores determinan que un alumno tiene necesidades especiales porque consideran que la conducta del niño, sus relaciones con otros niños o su progreso educativo ocasionan problemas. Esto no es una crítica ni un juicio de valor, sino simplemente un ejemplo de cómo la necesidad que se percibe en un niño es resultado de un proceso de interacción. La prestación sobre los profesores, y de aquí la frecuencia de la actual legislación, aunque esto es menos evidente de lo que algunos críticos nos quieren hacer creer. Por el contrario, no cabe duda de que las presiones para integrar a niños que antes se habrían quedado en centros especiales aumentarán, y que el progreso y la adaptación de los alumnos menos dotados académicamente seguirá atrayendo el interés de los políticos.

Dado este panorama, los profesores y los psicólogos de la educación se pueden sentir tentados de buscar estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje para utilizarlas en clases integradas. Tal búsqueda podría resultar inútil. La razón es que las estrategias de enseñanza y aprendizaje que benefician a los alumnos «especiales» son precisamente aquellas que también benefician a la mayoría de los alumnos. No todos los profesores son igual de eficaces, pero la realidad demuestra que tampoco son igual de eficaces con todos los alumnos; los que son eficaces enseñando a los alumnos que no presentan ningún problema también lo son enseñando a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y de adaptación, y viceversa. La labor de los profesores y de los psicólogos de la educación es, pues, identificar las estrategias necesarias para utilizar los recursos disponibles de forma que se fomente la interacción del profesor con todos los alumnos, no sólo con aquellos cuya conducta o progreso está en uno de los dos extremos de la escala. Las estrategias en cuestión no son nuevas ni son especialmente polé-

micas. Las investigaciones sobre la escuela y sobre la eficacia del profesor indican la importancia que tienen las técnicas de cuestionamiento «abiertas», ensañando esta labor con la capacidad del alumno, con una rigurosa conciencia sobre los efectos de las catalogaciones negativas, con estimular al niño a controlar su propio rendimiento, con la implicación de los alumnos en la formulación y el mantenimiento del sistema disciplinario del centro, y con insistir en que todos los niños contribuyen, y que se reconoce su contribución a la vida y el trabajo de la escuela. Lo que cabe esperar, no obstante, es que los niños con necesidades especiales se beneficien de las mismas estrategias educativas que el resto de los niños. Nosotros subrayamos lo que tienen en común con sus compañeros, no las diferencias relativamente menores.

Referencias bibliográficas

- BERRY, R. (1975), 'Fear of failure in the student experience', *Personnel and Guidance Journal*, 34: 190-203.
- BIGGS, M. M. (1982), 'Applied behaviour analysis in education: a critical assessment and some implications for training teachers', *Educational Psychology*, 2: 289-300.
- BRENNAN, W. (1987), 'One more into the core', *Special Children*, XIV (octubre), 14-15.
- CRASK, M. L. (1988), 'Learned helplessness, self-worth motivation and attribution re-training for primary school children', *British Journal of Education Psychology*, 58: 152-164.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1978a), *Special Educational Needs* (The Warnock Report), Londres, HMSO.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1978b), *Primary Education in England: a survey by HM Inspector of Schools*, Londres, HMSO.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1983), *Assessments and Surveys of Special Educational Needs* (Circular 3/83), Londres, DES.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1984), *Initial Teacher Training: Approval of Courses* (Circular 3/84), Londres, DES.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1984a), *Statement for April 5th*, Londres, DES.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1984b), *English for April 5th* (Proposals of the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales) (The Cox Report), Londres, DES.
- DOYLE, W. (1983), 'Classroom organisation and management', en M. C. Wittrock (comp.), *Handbook of Research on Teaching*, 3ª ed., Nueva York, Macmillan (trad. cast.: *La investigación de la enseñanza*, Barcelona, Paidós, 1990).
- GALLOWAY, D. y GOODWIN, C. (1987), *The Education of Disturbing Children Pupils with Learning and Adjustment Difficulties*, Londres, Longman.
- GALLOWAY, D., MORTIMORE, P., y TURR, N. (1989), 'Enquiry into discipline in schools: evidence from the Departments of Educational Research and Social Administration, University of Lancaster', en N. Jones (comp.), *School Curriculum and Pupil Behaviour*, Lewes, Falmer (en prensa).
- GURAMICK, M. J. (1981), 'The social behaviour of pre-school children at different deve-

- developmental levels: effects of group composition'. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31: 115-130.
- HARGREAVES, D. H. (1983), *The Challenge for the Comprehensive School: Child, Curriculum and Community*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- HARGREAVES, D. H., HESTOR, S. K., y MELLOR, F. J. (1975), *Deviancy in Classrooms*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- HAVILAND, D. (1988), *Take Care, Mr. Baker*, Londres, Fourth Estate.
- KUTNICK, P. (1983), *Relating to Learning*, Londres, Allen & Unwin.
- LEMERT, E. M. (1967), *Human Deviance: Social Problems and Social Control*, Englewood Cliffs, NJ., Prentice-Hall.
- MORTIMORE, P., SAMMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D., y ECOS, R. C. (1988), *School Masters: The Junior Years*, Wells: Open Books.
- PLOWDEN REPORT (1967), *Children and their Primary School*, 2 vols., London: The Central Advisory Council for Education in England, Londres, HMSO.
- PRING, R. (1984), *Personal and Social Education in the Curriculum*, Londres, Hodder & Stoughton.
- STOTT, D. H. (1971), *The British Social Adjustment Guide*, Londres, University of London Press.
- STRAIN, P. S. (1984), 'Social interactions of handicapped pre-schoolers in developmentally integrated and segregated settings: a study of generalization effects', en T. Field, J. L. Roopnarine y M. Segal (comps.), *Friendship in Normal and Handicapped Children*, Norwood, NJ., Ablex.
- WILLIS, P. (1977), *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Londres, Saxon House.

TERCERA UNIDAD

**HACIA UNA ALTERNATIVA DE ATENCION A LOS NIÑOS
CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA
REGULAR**

PRESENTACION

La tercera unidad del curso plantea la elaboración de propuestas de trabajo docente, tendientes a la investigación sobre los problemas de aprendizaje, a la valoración del estado de la problemática y a la inclusión y atención de los niños con "problemas de aprendizaje" dentro del aula regular. Es así como para lograr el propósito de ésta se plantean tres formas de trabajo diferenciadas en cuanto al nivel de profundidad de las propuestas que responden a las tendencias manifestadas con respecto a los "problemas de aprendizaje" y a la atención de los niños en esta situación, en el aula regular, de una determinada región. Cada nivel de profundidad y por tanto, cada propuesta realizada, está supeditada a los elementos de estudio con que se cuente en su propia región localidad o escuela, por lo que usted solamente desarrollará uno de los tres niveles de profundidad mencionados en su guía.

Por lo anteriormente expuesto, es que los textos incluidos en esta antología se presentan como consulta y un apoyo que aporta elementos teóricos y metodológicos sobre el trabajo de investigación y propósito a realizar por usted, como cierre del mismo curso. De esta manera es usted quien decidirá y retomará aquello que le sea útil para la alternativa que esté realizando.

Es así como se incluyen dos artículos extraídos de la revista española "Cuadernos de pedagogía", que dedica todos los artículos de ese número a la educación especial; con la intención de que usted retome los elementos teóricos y metodológicos que estos aportan sobre sus decisiones para el estudio de la integración escolar de los niños con dificultades en el aprendizaje.

También se incluyen un texto de Carlos Muñoz Izquierdo y otro de Brueckner, que aportan elementos en el sentido de como realizar un diagnóstico sobre el estado de la problemática en su región, localidad o escuela y las alternativas de intervención que usted puede plantearse para con los niños con "problemas de aprendizaje" en el aula regular. Estos sin menoscabo de las fuentes que usted mismo puede tener para el desarrollo de su propuesta de trabajo.

1. Indagación sobre los “problemas de aprendizaje” en la región.

Lectura: 1

Principios y condiciones*

El artículo que aquí se presenta corresponde al número especial publicado por la revista española “Cuadernos de pedagogía”, dedicado específicamente a la tarea integradora que se puede realizar dentro de la escuela regular.

El número del cual se retoma la lectura que se le presenta, se divide en varios bloques: “El estado de la cuestión: algunas reflexiones” y “Experiencias y alternativas, las cuales permiten identificar artículos que relacionan las reflexiones teóricas con las de tipo práctico.

Así, el documento de Dolors Renau, a partir de una reflexión social, le lleva a cuestionarse el hecho de segregación de los individuos. Es interesante analizar y recuperar los argumentos dados por la autora para justificar socialmente la segregación y llegar al momento de preguntarse: qué es integrar?

Para realizar una lectura a profundidad se recomienda rescatar y contrastar la noción de “integración escolar”, analizando los distintos elementos mencionados por la autora y que intervienen durante el proceso de desarrollo del niño.

Dentro del documento es importante detectar los siete puntos a considerar dentro del funcionamiento institucional para que un proceso de integración pueda generarse.

Por último, recupere los elementos correspondientes al sujeto y las consideraciones respecto a su papel dentro del proceso de integración y que han de ser considerados en su práctica docente, si el interés real es llevar a cabo la integración al aula regular.

* RENAU, Dolors. “Principios y Condiciones”. Cuadernos de pedagogía, s/f. España.

PRINCIPIOS Y CONDICIONES

El desarrollo de la institucionalización escolar va parejo con el asentamiento de diversos mecanismos de marginación. En este artículo se explican las bases teóricas del proceso de integración y se señalan las condiciones escolares mínimas para que *en* el proceso sea efectivo.

La segregación como telón de fondo

Los elementos dominantes de cualquier sociedad han asegurado su poder y su continuidad jerarquizando las relaciones sociales y estableciendo diversos tipos de ciudadanos, con una graduación en la participación en el poder y en las decisiones que afectan al conjunto. Esta segregación es parte integrante del propio sistema en el que estamos inmersos, y responde a muy arraigadas razones económicas y sociales.

A partir de estas razones estructurales, se establece lo normal y lo anormal, lo normal y lo "diferente"; lo último suele ser depositario de los miedos más profundos y conservadores de los que "dicen" como deben ser las cosas y que disponen, además, de instrumentos sociales para difundir su ideología.

Por otra parte, existen mecanismos segregadores en el tejido mismo de la convivencia cotidiana, que se apoyan en procesos psicológicos y de dinámica grupal, con profundas complicidades en los más elementales aspectos autoafirmativos y competitivos.

Todo ello hace que la tan universal tendencia a la segregación y a la marginación se practique no sólo a través de los mecanismos institucionales, sino que impregne las relaciones interpersonales, la vida de los grupos y la convivencia comunitaria.

A todos estos niveles la tendencia a la marginación de determinadas personas o colectivos "diferentes" se acentúa en los momentos de crisis económica y social: ésta suele producir, como tristemente nos señala la historia, movimientos que fortalecen el corporativismo, la defensa individualista, el rechazo a todo lo nuevo; actitudes todas que facilitan la aparición de esta grave enfermedad social que conocemos bajo el nombre de racismo, xenofobia, sexismo, etc...

Una tendencia tan visceral e institucionalmente arraigada, y tan dialécticamente útil para la autoafirmación, no puede solucionarse por decreto. A las medidas que las Administraciones, fieles al sentido integrador de los Arts. 14 y 16 de la Constitución y de la aplicación de la Ley de Integración Social del Minusválido puede arbitrar, es necesario añadir una larga tarea de difusión ideológica y de instrumentación técnica, que alcance al pensamiento de todos los ciudadanos y a los hábitos e instrumentos de trabajo de todos los profesionales.

El problema de la integración es una cuestión política, si damos a esta palabra el significado de implicación voluntaria en la transformación de la realidad colectiva, pero es también un problema técnico. Hay que hallar nuevas formas de trabajar en la comunidad, en las instituciones y en las familias, para contrarrestar explícitamente la inerte tendencia a segregar que hemos señalado. Estamos ante actos voluntarios y difíciles, contra corriente; que requieren un gran rigor profesional y mucha imaginación para afrontar situaciones nuevas.

Las reflexiones que vienen a continuación se sitúan, pues, dentro del intento de favorecer la reflexión de aquellos profesionales de la educación, la psicología o el trabajo social cuya labor es la de educar a *todos* los niños.

Dos respuestas posibles

Ante el hecho diferencial, existen en este momento dos respuestas posibles.

—La que lleva a mantener separados a los elementos diferentes. Esta tendencia se ha expresado bajo diversas formas a lo largo de la historia. Los marginados han sido calificados como culpables de algún pecado en la época en la que el pensamiento religioso constituía el ordenamiento de la vida cultural; han sido luego considerados como pertenecientes a razas inferiores, con diferencias genéti-

cas determinantes, cuando las ciencias físico-químicas estaban en su auge explicativo. Y, en estos momentos son considerados como producto social peligroso.

Bajo uno u otro ropaje, la segregación ha hallado siempre formas de justificarse de acuerdo con las características culturales de cada momento.

Con el progreso de las ciencias sociales y con la conciencia cada vez más viva del derecho a la diferencia, que se fundamenta en principios básicos de igualdad, se está en estos momentos planteando el hecho diferencial bajo unas formas "benevolentes y desinteresadas".

Las razones para mantener separado a un colectivo se apoyan en la actualidad justamente en el reconocimiento explícito y moralmente legalizado de la diferencia. Con ello la segregación se justifica de diversas formas:

—Como necesidad de los diferentes de ser tratados de acuerdo con su especificidad y sus rasgos característicos. Con ello se focalizan los aspectos diferenciales, que se convierten en definitorios del ser humano global que subyace.

—Se justifica como forma de protección, ante el rechazo que la sociedad va a infligirle y que va a generarle dificultades de adaptación y problemas emocionales.

Con ello, se proporciona a los colectivos segregados formas de vida paralela, o se les mantiene cuidadosamente en ellas; se reproducen —a escala— instituciones en las que encajar su vida cotidiana.

Otra tendencia está apareciendo y se está llevando a la práctica con grandes dificultades: la integración. Esta tendencia reposa en un convencimiento profundo, tanto teórico y ético como político y vital, de que cualquier colectivo pertenece al conjunto del cuerpo social y es parte de su dinámica. Reposa, por ello en una serie de convicciones:

—cualquier colectivo social que se aísla tiende a generar

respuestas agresivas y defensivas por ambas partes;

—la pluralidad y la diversidad enriquecen al conjunto de la vida colectiva;

—el conocimiento mutuo permite rebajar los niveles de miedo y desconfianza;

—el aislamiento activo, que practican los "normales" respecto a los diferentes, tiende a acentuar los mecanismos rígidos y autocomplacientes en las propias características, niega las propias limitaciones y errores y proyecta todo lo malo en lo segregado;

—la práctica de la integración constituye un aprendizaje de la aceptación de la diversidad y la diferencia como parte integrante de lo que llamamos "normal"; sólo puede serlo si es la síntesis de las diferencias y no la aplicación rígida de un único modelo que tiende a convertirse en totalitario;

—constituye una forma, por ello, de practicar la democracia en la vida cotidiana y un excelente aprendizaje a la democracia en las instituciones políticas;

—constituye en el fondo un acto de justicia y una aproximación a las oportunidades de los diversos colectivos: la cultura y la educación no se producen sólo a través de las vías formales, sino de mil intercambios sutiles, que son más ricos cuanto más abierto y plural es el medio en el que se desenvuelve el individuo.

¿Qué es pues integrar?

Si nuestra sociedad se basa en la segregación y la diferencia, comprenderemos enseguida que intentar integrar es trabajar en la frontera de lo ya establecido para abrir una brecha en un nuevo terreno. Es también un duro trabajo de "compensación", a partir del reconocimiento de una situación injusta. Y es un acicate para el progreso del cuerpo social.

La demanda que actualmente la sociedad genera, es la de que se trate humanamente al "diferente", pero que se le mantenga aparte. Intentar integrar implica pues reconverter esta demanda y forzar mecanismos sociales. Es un trabajo profundamente activo. Y en cada paso del camino tropieza con resistencias que tienen que ver con dos órdenes de problemas que han sido ya apuntados:

—los de mentalidad y de reserva hacia lo nuevo, lo desconocido o mal conocido, hacia lo cambiante, sobre todo cuando afecta a la vida cotidiana, y

—los técnicos, ya que se plantean situaciones nuevas para las que, a menudo, no se dispone de experiencias debidamente tecnificadas y elaboradas.

La integración escolar

Entendemos por "integración escolar" el proceso por el que el niño que ha asistido a una escuela diferente, o que, por sus características podría ser dirigido a ella, es acogido en la escuela ordinaria y desarrolla en ella no sólo su vida en tanto que escolar, sino como ser social. Entendemos, pues, que es un proceso más amplio que el de la mera asistencia física al marco escolar ordinario, y de aprendizajes realizados con los demás niños, y que

implica dimensiones de convivencia en todos aquellos aspectos que tienen que ver con su condición de "niño".

La integración es un *proceso que transcurre en el tiempo* que tiene su evolución en él y ésta suele ser lenta. Por ello, es básico percatarse de la importancia de la continuidad del esfuerzo que requiere y de la constancia de la línea pedagógica que exige, en aquellos que se hacen directamente responsables del proceso. Como hemos dicho, además, la integración desborda en mucho el ámbito de lo académico para abarcar todos los aspectos de la vida social que se dan en la escuela y fuera de ella. Por ello, consideramos *que es el conjunto de la institución* la que se pone en juego ante un proceso de integración, tanto por lo que afecta a la continuidad de los planteos pedagógicos que requiere, como a la comprensión global que el conjunto de la institución debe tener del proceso integrador. Es toda la escuela la que se halla en juego ante la integración, y el conjunto de sus formas de funcionamiento el que debe movilizarse ante ella. La experiencia nos demuestra cómo fracasan aquellos intentos que se apoyan exclusivamente sobre un maestro o pequeño grupo, o cuando no aparece clara la continuidad del proyecto.

Y ello porque la integración plantea un esfuerzo "extra" al conjunto de la institución; se obliga a la escuela, directa o indirectamente, a un reajuste de todos sus mecanismos cotidianos. Y, o bien este esfuerzo es compartido por la mayoría, o bien se logra una integración física, quizás académica, pero difícilmente social.

Las dificultades que existen para llevar a cabo exitosamente este proyecto son de la misma naturaleza, presentan las mismas características que las dificultades para evitar que una escuela genere sus propios mecanismos segregadores. Nos hallamos ante una única escuela, que estrechamente unidas a sus propios mecanismos marginadores, ofrece resistencias importantes para movilizarse a fin de integrar aquellos niños que no han podido beneficiarse de una escolaridad normalizada.

Por ello, al señalar las dificultades para la integración, estamos ya señalando las dificultades para evitar la marginación que la institución produce. Y, al proporcionar sistemas de apoyo para la integración, estamos trabajando para prevenir la segregación de aquellos que están actualmente en la escuela.

El esfuerzo que requiere un planteamiento como el que aquí se hace exige diseñar *sistemas de apoyo para la escuela*. No sistemas de apoyo para el niño y el maestro, sino para el conjunto de la escuela. No deben apoyarse exclusivamente los procesos de aprendizaje individual del niño con dificultades, focalizando así un único aspecto de la integración, ni hay que centrarse exclusivamente en el maestro especializado, como si de él dependiera todo. Debemos contemplar y apoyar al conjunto de la institución escolar, y al medio donde está ubicada. Esta forma de entender el apoyo permite realizar al mismo tiempo tanto una tarea de prevención como la de mejora de la calidad de la educación y de prevención. Desde esta óptica, es menos importante señalar con precisión y detalle los programas individuales que tiene que seguir cada niño para ajustarse al curso, como asegurar la continuidad de un proceso en el tiempo y contar con la aceptación y el apoyo

de niños y adultos en todas las actividades en las que se desarrolla la vida escolar, y en un ámbito más amplio, fuera de ella.

Vamos a señalar a continuación algunos aspectos directamente relacionados con el funcionamiento de la Institución escolar en su conjunto que creemos determinantes, tanto en los procesos de marginación que la escuela genera en los niños que regularmente asisten a ella, como en aquellos que se van a generar en el momento de plantear la integración de los que tienen dificultades.

El señalar estos aspectos puede servir sólo para percatarnos con más detalle de las formas concretas en las que se expresa el funcionamiento institucional y para abrir reflexiones acerca de su modificación.

—*La medida de los centros*. Tanto en los trabajos realizados sobre el fracaso escolar, como en la práctica de los profesionales, aparece la medida de los centros como algo determinante, aunque no se haya descubierto todavía mediante qué mecanismo se obstaculiza el buen funcionamiento de la escuela. Lo que sí está claro es que tienden a formarse subgrupos conflictivos entre los adultos, cuando una escuela pasa de unas 10 a 12 unidades; asimismo, las dificultades de comunicación organizada aumentan; la separación de los niños en diversas subcategorías (que pueden multiplicarse hasta el infinito), está también directamente ligado a la medida de la escuela. Un proceso de integración en estas circunstancias es difícil y deben, por lo tanto, arbitrarse medidas compensatorias que tengan en cuenta estos problemas.

—*El número de niños por aula*. Las aulas muy numerosas dificultan la creación y mantenimiento del sentimiento de pertenencia a un grupo y el surgimiento de vínculos individuales dentro de éste. Asimismo, la actitud del adulto tiende a exigir conductas fácilmente controlables y con ello homogéneas.

—*Hay que analizar los sistemas de poder imperantes en una institución*. La integración es posible gracias a los niños iguales y a través del funcionamiento del grupo de adultos. Por ello, cualquier sistema autoritario (que tiende a aislar a los iguales para manejar mejor las decisiones), cualquier sistema que aisle las decisiones y separe a los individuos, obstaculiza la integración. Una escuela permitirá tanto mejor la incorporación de las diferencias cuanto mayores sean las posibilidades de expresarlas y de participar en las decisiones por parte de todos sus miembros.

—*Por ello es importante valorar el nivel de comunicación interna*, la forma de dicha comunicación y sus contenidos. A menudo la jerarquización, por una parte, y/o el individualismo exarcebado por otra, no permiten ordenar la comunicación. Esta debe servir de base para apoyarse afectivamente, producir intercambios técnicos y debatir los problemas conjuntos. Sin esta posibilidad, el aislamiento o la comunicación por canales estrictamente subterráneos, van a socabar el equilibrio necesario para realizar cualquier esfuerzo de innovación. La existencia de reuniones de claustros, de reuniones por temas o por niveles, el análisis de los conflictos y las asambleas son índices del nivel de comunicación que mantienen los miembros de la escuela entre sí.

institución, para integrar al niño, va a poder realizarse fácilmente si se apoya sobre una estructura que funciona de acuerdo con las características señaladas. De otra forma, el aislamiento y la sobrecarga que representa la integración cuando reposa sobre un solo maestro o sobre un escaso número de personas, va a crear tensiones constantes que pueden hacer fracasar el proyecto.

El sujeto

Los principios que acabamos de señalar nos parecen fundamentales para cualquier proyecto integrador. Sin embargo, hay un aspecto que merece mención aparte. Nos referimos al sujeto concreto de integración.

El seguimiento desde hace años de diversas experiencias de integración nos pone delante de una evidencia que conviene explicitar. La mayor parte de experiencias y éxitos logrados se han llevado a cabo con minusválidos sensoriales y algunos físicos. Son escasas las experiencias realizadas con niños con una fuerte problemática psíquica (tome ésta la forma de déficit o de trastorno emocional). En los casos de dificultades graves de conducta, la exclusión sigue siendo la norma, coincidiendo así con la tendencia de las instituciones escolares a no tolerar los problemas de conducta. Todo ello apunta a una realidad: existe una mayor tolerancia y capacidad de maniobra técnica ante los problemas físicos (o sensoriales); éstos suelen plantear problemas técnicos importantes, pero suelen no ir acompañados de excesivos problemas conductuales o emocionales; en cambio aquéllos que implican un mayor cuestionamiento de los hábitos escolares, de las relaciones educativas y de las actitudes personales ofrecen más dificultades. Quisiera concluir con algunas notas acerca de la política educativa en materia de integración.

En este terreno, la planificación, ajustada a los recursos técnicos y a la tarea de apoyo e ideología, es fundamental. Para que las experiencias sean provechosas para todos, deberían tenerse presentes las siguientes consideraciones:

—La integración es tanto más fácil cuanto más pequeños son los niños, deberían iniciarse procesos integradores desde los primeros años del pre-escolar.

—La integración depende tanto de las características de los niños como de las instituciones; convendría propiciar la integración en aquellas que presentaran mejores condiciones y voluntad.

—En todo caso, debería, siempre, evitarse la marginación de aquellos que ya asisten a la escuela y prevenir mecanismos de ayuda para éstos. Mal estaría no ocuparse de los que tienen dificultades y que ya asisten a la escuela.

—Sería interesante, dado lo nuevo de la experiencia, empezar por aquellos casos de más fácil solución y de pronóstico favorable. Mas adelante, se debería ir progresando hacia casos más difíciles, de mayor edad o de mayor complejidad.

—En la medida en la que los procesos de prevención y de integración vayan generalizándose con éxito, deben también generalizarse las situaciones institucionales que las han facilitado.

—*La flexibilidad de la metodología* y de la propia organización escolar varía de un centro a otro. Hay escuelas con una enorme rigidez de horarios, de espacios y de contenidos, que no permiten reajustarse en función de necesidades nuevas o puntuales. Valorar este aspecto es importante en la medida en que, necesariamente, en los procesos de integración se van a plantear nuevas situaciones que exigen una rápida acomodación de recursos.

—*La permeabilidad de la institución respecto al medio* en el que la escuela está inserta juega un papel también fundamental; el proceso de integración no acaba en la escuela sino que continúa en el barrio, en el que el niño va a encontrarse cotidianamente con sus compañeros y padres. A la vez, la escuela se ajusta más a las necesidades de todos los niños, en la medida en la que sus contactos con él no se hallen exclusivamente polarizados por la concepción de "alumno" y "rendimiento".

—*Otro aspecto a valorar es el de la estabilidad del personal docente.* Esta permite la continuidad de los objetivos pedagógicos y con ellos metodológicos y asegura las respuestas homogéneas ante los problemas. La existencia de frecuentes cambios en cualquier institución es un índice de malestar, que habría que poder analizar para comprender mejor su significado y su incidencia en los individuos de la comunidad escolar.

Todo lo señalado hasta aquí son rasgos que caracterizan el funcionamiento global de la institución escolar, y juegan un papel fundamental en la vida de cada día de la escuela. Y, en definitiva, éste es el marco en el que se va a desarrollar la vida del niño que vamos a integrar, y dentro del cual, los programas escolares más o menos individualizados y las relaciones con el personal especializado van a tomar su significado.

Por otra parte, el esfuerzo que pedimos a toda la

Lectura: 2

Un colectivo y una propuesta de trabajo: país Valencia.*

El trabajo "Un colectivo y una propuesta de trabajo, presentado por el Col·lectiu de Treballadors d'Educació Especial (Colectivo de Trabajadores de Educación Especial), representa una de las variadas experiencias que se han puesto en marcha y que son incluidas en el número especial dedicado a la Integración Escolar de la revista "Cuadernos de Pedagogía".

Como profesor frente a grupo, es sumamente interesante que analice la conformación y las diversas actividades que realiza este grupo de trabajo, partiendo de los principios teóricos de la integración escolar.

En el documento encontrará marcada, y claramente definida la postura a través de la cual los miembros de esta comunidad trabajan la integración de los niños en las aulas regulares.

Es importante que el material sea leído en función de la viabilidad que puede representar el llevar a cabo este tipo de trabajo, asumiendo que la integración se puede convertir en utopía siempre y cuando se considere que los discapacitados son personas de "segunda clase". Si por el contrario, se entiende que estos individuos tienen derecho a la misma educación que reciben los niños "normales", entonces quedará claramente establecida la posición a partir de la cual trabaja esta comunidad de personas.

Se le recomienda que a lo largo de la lectura reflexione respecto a cual podría ser su papel dentro de una asociación de este tipo y las actividades que de corte docente pueden ser de ayuda para la integración de los niños al aula regular.

* COL·LECTIU DE TREBALLADORS D'EDUCACIÓ ESPECIAL. "Un colectivo y una propuesta de trabajo: país Valencia". En: Revista "cuadernos de pedagogía", s/f, España.

UN COLECTIVO Y UNA PROPUESTA DE TRABAJO

PAÍS VALENCIÀ

*Collectiu de Treballadors
d'Educació Especial*

El "Collectiu de Treballadors d'Educació Especial del País Valencià" lleva tiempo reflexionando sobre el tema de la integración. Se trata de un colectivo, muy activo y dinámico, que emprende numerosas iniciativas para encontrar nuevas vías alternativas, para avanzar hacia una mayor coordinación y para sensibilizar al conjunto de la sociedad sobre el tan necesario como complejo proceso de integración.

Una reivindicación pendiente

La Integración Social de la persona disminuida en algunas de sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales, es una reivindicación que no surge gratuitamente y de forma esporádica en nuestro contexto social.

Por una parte, aparece como la lógica derivación de los esfuerzos que se han venido haciendo en la búsqueda de soluciones dignas y válidas a los auténticos problemas de los discapacitados.

7

Y, por otra, esta reivindicación surge dentro de un marco de derechos humanos cada vez más reconocidos y asumidos por nuestra sociedad, recogidos de forma explícita en la Constitución, base reguladora de nuestra convivencia.

Así, la Integración Social del Minusválido se dibuja en un marco de ofertas y demandas sociales que van desde los movimientos que luchan por la calidad de vida, los que buscan la igualdad y el respeto de los derechos de los grupos marginados, hasta los compromisos políticos de los distintos partidos que incluyeron en sus campañas electorales, con más o menos calidad de intención, promesas de cubrir las necesidades básicas de todos los ciudadanos (salud, educación, trabajo y atención social), como medios de garantizar la realización personal, la Integración Social, la libertad a la que todos tenemos derecho, y el que aquellas fueran satisfechas en el propio medio: familia, escuela, trabajo, barrio, ciudad...

En este contexto, y finalizando el año 1981, declarado por las Naciones Unidas como "Año Internacional del Minusválido", surgió el *Col·lectiu de Treballadors d'Educació Especial del País Valencià*, como una reacción ante los siguientes hechos: El Año Internacional del Minusválido se estaba convirtiendo en algo meramente anecdótico y titular, pues no se veía su posible inferencia en vías de solución prácticas.

—La descoordinación existente dentro de la Administración y con las Instituciones implicadas en este tema: Ministerios de Educación, Trabajo y Sanidad, Diputaciones provinciales, Ayuntamientos...

—La falta de planificación en los servicios al Discapacitado en el País Valencià, en el campo de la prevención, la educación y el trabajo como en el de las residencias, etc.

—Ausencia de una filosofía sustentadora de la atención al discapacitado.

Y, derivado de la reflexión de un grupo de profesionales en el trabajo de cada día —sobre las necesidades del discapacitado, el análisis de las instituciones, la política, legislación y reglamentación del sector—, apareció la necesidad de constituirnos en *Col·lectiu*, con el fin de darle un sentido y una mayor eficacia a todos estos elementos de manera global. Adoptamos la opción de hacer de la Integración una alternativa frente a las carencias del sector y frente a la situación actual de desarraigo del medio social que padecen los actuales servicios de atención dedicados a los discapacitados.

Hacia un plan de trabajo alternativo

Al mismo tiempo, nos encontramos con una educación Especial que, lejos de ser mecanismo útil de Integración Social, es, por el contrario, un cajón de sastre con resultados escasamente ponderables y distantes de la realidad en donde surge el conflicto, escasa en recursos técnicos y económicos, y capaz de engañarse a sí misma y a cuantos están implicados en ella, haciéndose como el tejido de Penélope. Situación agravada por la atomización en grupos de interés a veces enfrentados por su necesidad de subsistir y, con demasiada frecuencia, abandonada por el Estado en entidades privadas. Creemos que es posible,

aunque complejo, cambiar esta situación y, basándonos en ello, hemos venido canalizando parte de nuestros esfuerzos en Jornadas de trabajo sobre la Integración del Discapacitado, cuyo objetivo prioritario y fundamental es la sensibilización social hacia el problema, dada la necesidad de concientizar (conciencia-acción) a la Administración, a los profesionales y a los grupos ciudadanos.

Es por esto por lo que nuestras "Jornadas" constan de tres partes:

—Una dedicada a temas pedagógicos en las que hemos aprendido de las experiencias de Bolonia (Italia), País Vasco, Cataluña, El Pelouro (Galicia), Agora (Madrid) y Avilés, y experiencias dispersas de Integración que se están llevando a cabo en el País Valencià; esta primera parte finaliza con una mesa-debate con la Administración y con las distintas instituciones autonómicas implicadas.

—Una segunda parte pretende la sensibilización de la gente alejada de la problemática, mediante coloquios en las Asociaciones de Vecinos y escuelas de Valencia.

—Por último, en la explanada de los viveros, se celebra una gran fiesta infantil y popular en la que intentamos participe toda la ciudad y donde pretendemos, de una manera alegre y festiva, explicar la problemática a cuantos nos quieran atender. La participación en actividades lúdicas colectivas es una vía concienciadora a utilizar.

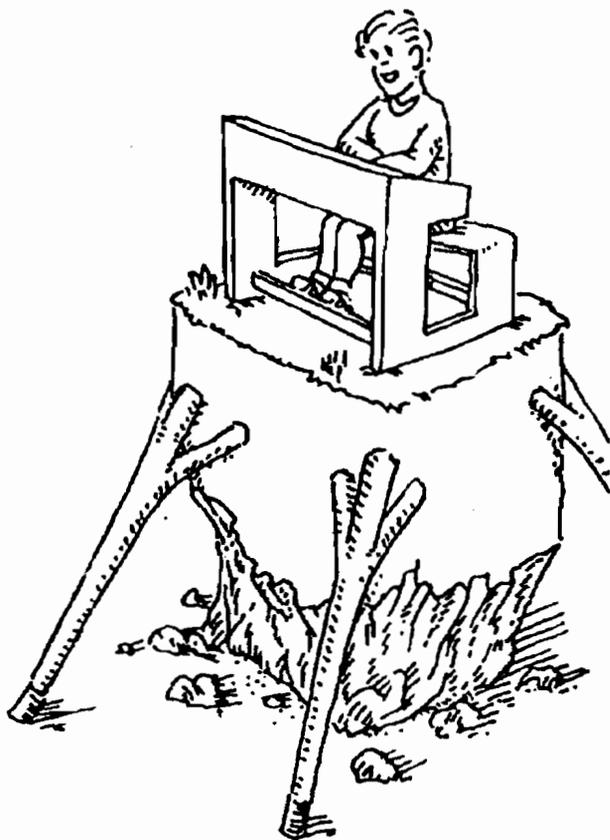
Ya son tres los años en que como *Col·lectiu* venimos trabajando y analizando en común la realidad, y, durante este periodo, ésta no se ha alterado significativamente. Algo se ha avanzado en el campo de la concienciación ciudadana, ejemplos no nos faltan, y en ello hemos colaborado. Pero, en el cambio real de actitud por parte de la Administración Autonómica y en el aporte de medios y criterios renovados, las mejoras no son significativas.

Desde hace año y medio, el País Valencià tiene competencias, tanto Educativas como en el campo de los Servicios Sociales, y, ciertamente, el nivel de realizaciones nunca ha coincidido con el de expectativas, salvo en contadas y fugaces ocasiones.

Lo que se hace evidente es que la vía de la Integración, *única alternativa coherente y factible*, implica una ideología, un compromiso y una decisión de servir a las personas "clasificadas de discapacitadas", y un recurso para no hacer de la etiqueta un escalón más de marginación y separación del medio social en que se vive.

Y es en esta crítica, y en la búsqueda de alternativas donde se configura la acción del *Col·lectiu* a través de las diferentes vías que la realidad ofrece, no intentando en ningún momento ser un movimiento aislado, sino buscando la coordinación y el trabajo conjunto con cuantos grupos actuamos en direcciones comunes.

El *Col·lectiu* está compuesto por trabajadores de Educación Especial provenientes de muy diversos campos (Colegios de Educación Especial, Residencias, Centros Ocupaciones, Aulas de Educación Especial en Centros de EGB), y son también diversos los Colectivos con los que mantenemos cooperación (Federación Valenciana Pro-Discapacitados, Movimiento de Renovación Pedagógica, Movimiento de Marginación Social...), ya que no creemos en los cambios que se producen al margen de los directamente implicados.



El *Collectiu*, como grupo vivo, crece, se analiza, se critica y cambia sus medios —en la medida en que la realidad así lo demanda— para conseguir los objetivos que se propone. En nuestro caso el fin sigue siendo la Integración Social Plena del Discapacitado, pero los medios no siempre son los mismos.

En la actualidad, este proceso de análisis interno nos lleva a:

—Abrir más nuestro trabajo a las diferentes zonas geográficas, con el fin de apoyar a todos aquellos trabajadores del sector que, teniendo iniciativa, les falta el empuje necesario para llevarla adelante, y formar grupos que cuenten con la suficiente fuerza como para intentar cambios cualitativos en su trabajo.

—Potenciar y colaborar en nuevas iniciativas como la que surgió a partir de las III Jornadas. Se trata de un movimiento de padres que pretende avanzar en nuestra misma vía de la Integración con un enfoque interesado. Por una parte, de forma unitaria las tres provincias que componen nuestro País; por otra, en unión con las Federaciones Provinciales de Padres de alumnos de Centros Ordinarios con el fin de sacar el tema de su marginalidad, y con el *Collectiu* que debe aportar los criterios y la argumentación pedagógica necesaria. Es esta una vía nueva y por fin asumida por un grupo de padres con el fin de buscar soluciones a su situación actual.

—Seguir actuando ante la Administración, principalmente valenciana, con el fin de valorar sus actuaciones,

canalizando las posibles demandas y descontentos de los implicados y planteando alternativas.

—Continuar por los caminos ya abiertos de sensibilización popular, haciendo especial hincapié en los profesionales y afectados.

Entre la utopía y la esperanza

No creemos en los cambios que se producen al margen de los directamente implicados. Creemos en la urgencia de ponerse a planificar con todos los sectores comprometidos: discapacitados, padres, profesionales y administración.

Sabemos que una política de Integración será utópica si no sabemos partir de la situación real en que se encuentra el País, y son de todos conocidas las coordinadas económicas y sociales que definen la crisis global en la que estamos inmersos. No por eso podemos dejar de reivindicar una solución que asegure la calidad de vida de cualquier ciudadano, porque el discapacitado no es un ciudadano de segunda clase al que "se atenderá cuando se pueda", y no observamos que la "nueva" Administración, al menos en el País Valenciano, lo haya asumido. Hasta el momento se ha escudado en una falta de medios que no justifica la falta de planificación existente, ni los planteamientos, en ocasiones regresivos, que se están dando, como, por ejemplo, en el tema de nuevos contratos de profesores de EE (este año vuelve a no exigirse la especialidad) y el paso atrás dado en experiencias de Integración, que se han frenado por causas burocráticas (Koynos).

El problema es arduo, y el primer paso se enfrenta con un cambio radical de la escuela actual. Ésta forma marginados, pues es intelectualista y competitiva. Aún no ha interiorizado conceptos como "enseñanza individualizada, personalizada..." y lo que éstos conllevan. La evolución va a ser lenta y es indispensable contar con unos criterios y unas bases de actuación claras.

Asumimos la contradicción que supone nacer por la Integración y ser un colectivo específico de Educación Especial. Pero la asumimos como estrategia temporal, considerando que como cualquier grupo que trabaje por dignificar un sector determinado no tiene sentido aislado sino dentro de una lucha coordinada con otros grupos en un marco más global, por una escuela enraizada en el medio, que dé cabida a todos los sujetos con sus diferencias, y que sea instrumento de crecimiento, encuentro y liberación para todos ellos.

Es éste el esfuerzo final de todos los que venimos realizando desde hace años, con el deseo de contribuir a la consecución de uno de los hitos o eslabones en el proceso histórico del logro y afirmación de los derechos humanos y sociales.

C.T.E.E.P.V.

NOTA

Tal vez te interese actuar con nosotros u obtener información de primera mano. Para ello puedes escribir al Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia, c/ Tirso de Molina, n.º 3 (Valencia 46009), poniendo en el sobre para el "*Collectiu de Treballadors d'Educació Especial del P.V.*"

2. Valoración sobre el estado de la problemática en la región.

Lectura: 1

El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo*

El Dr. Carlos Muñoz Izquierdo, actualmente investigador de la Universidad Iberoamericana, ha desarrollado trabajo de investigación enfocado a la problemática de la educación básica en México.

El trabajo que se le presenta a continuación es una investigación realizada con la finalidad de evidenciar los factores relacionados con el abandono del sistema educativo.

Es importante que analice, a lo largo de la lectura, las características que poseen los alumnos, los familiares y los docentes para conformar un espectro que en México ha venido a ocasionar tantos problemas.

Analice los factores mencionados y contraste con los que en su comunidad se presentan. El material y la forma de realizar investigación, le proporcionarán una clara visión de la forma en cómo debe de realizar su trabajo de indagación o clarificación de la opción correspondiente.

* MUÑOZ IZQUIERDO, C. Et al. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo". En: C. Muñoz Izquierdo. *La contribución de la educación al cambio social*. Gernika. México, 1994. 27 - 105

El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo¹

I. Introducción

Entre los problemas que tradicionalmente han sido identificados al efectuar los diagnósticos del sistema educativo, se encuentran la deserción y reprobación escolares. Por esto, se han realizado diversas investigaciones que se han propuesto esclarecer la naturaleza, el alcance y, sobre todo, las causas que pueden ser atribuidos dichos problemas. En términos generales, tales investigaciones han arrojado dos tipos de conclusiones. Por un lado, han dilucidado que los citados problemas son generados por diversos factores que se encuentran fuera del control de los planificadores del sistema escolar. Por el otro, han observado que los planificadores, al distribuir los recursos de que disponen, no aplican criterios tendientes a contrarrestar los problemas que se han originado en el ámbito

1 Este artículo fue publicado por primera vez en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 3, 1979.

2 Con la colaboración de Lourdes Ramos, María de los Angeles Núñez y Andrés Soledad Mardán.

extraescolar.³ Sin embargo, no ha sido posible, hasta ahora, arrojar suficiente luz sobre el interior del sistema escolar, como para poder observar la forma en que los problemas aludidos son manejados por los maestros, directores y supervisores de dicho sistema. Tampoco se ha podido observar, con suficiente nitidez, la forma en que los factores de índole extraescolar *intervienen* en el proceso de aprendizaje. Se sabe, en efecto, que dicho proceso está determinado por tales factores, pero no ha sido posible identificar fehacientemente los mecanismos a través de los cuales ello ocurre.

De lo anterior se deduce que los estudios realizados hasta ahora no han podido extraer conclusiones que reúnan el grado de concreción que sería necesario, como para poder ser utilizadas por los planificadores de la educación al diseñar e instrumentar políticas encaminadas a mejorar el rendimiento de los sistemas escolares. Estas son, en esencia, las inquietudes que han motivado la realización del presente estudio. Para contribuir a identificar los mecanismos señalados (y poder deducir algunas líneas de acción que se encuentren al alcance de las autoridades educativas y puedan contrarrestar la magnitud y frecuencia de la deserción y reprobación escolares) emprendimos el estudio que ahora presentamos. Este fue apoyado financieramente por la Secretaría de Educación Pública, a través de su programa de Educación Primaria para Todos los Niños —entre cuyos objetivos se encuentra la instrumentación de medidas orientadas a las finalidades anteriormente señaladas.

3 Ver, por ejemplo, Muñoz Izquierdo y P. O. Rodríguez, 1976.

II. Modelo teórico

A. Características generales

Con el fin de identificar los factores y procesos educacionales que intervienen en la determinación de la permanencia de los alumnos en las escuelas primarias (retención escolar) o bien en el hecho de que aquéllos abandonen las escuelas antes de terminar el sexto grado de primaria (deserción escolar), desarrollamos y operacionalizamos un modelo basado en la lógica del "análisis de sistemas". El alcance y las limitaciones de los modelos de este tipo que hasta ahora se habían aplicado al análisis de estos problemas, ya han sido ampliamente discutidos (ver, por ejemplo: Errag, 1978; Review of Educational Research, 1977; "Conclusiones del seminario de Cocoyoc", 1978). Por esta razón, fue necesario evaluar detalladamente las estructuras teóricas que habían servido de fundamento a otras investigaciones que nosotros mismos realizamos con anterioridad en este campo. A partir de dicha evaluación, decidimos introducir dos modificaciones en el modelo que serviría de marco a este estudio.

La primera de estas modificaciones consistió en dejar de lado el concepto de "caja negra", mediante el cual habían sido representados, en otros modelos, los procesos educativos. En general, los modelos anteriores habían establecido relaciones directas entre los "insumos" que se introducen al sistema educativo y los resultados que éstos producen. De este modo, se omitía el *análisis específico de los procesos* que se llevan a cabo en el interior del propio sistema escolar (por lo cual se dice que éste quedaba representado por una "caja negra", cuyo funcionamiento era desconocido). ¿A qué era atribuible esta forma de representar la "función de producción" de los sistemas educativos? En buena parte, los modelos anteriores ndop-

Carlos Muñoz Izquierdo

taban esa forma a causa de las deficiencias que habían sido encontradas en diversas teorías del aprendizaje. Estas han tenido poca capacidad para explicar dicho proceso.⁴ Las respuestas que los investigadores solían dar a tales deficiencias consistían —según lo dice un conocido economista de la educación— "en tirar, como los cazadores de patos, a cualquier cosa que se moviera" (Cfr. H. Levin, 1970). Ello significa que se incluía en los modelos cualquier variable que pareciese —o pudiese ser— importante. Desde luego, este enfoque permitía identificar correlaciones significativas entre los diversos *insumos* y *productos* de los sistemas escolares (es decir, entre la presencia de determinados factores y la observación de determinadas formas de funcionamiento de los sistemas educativos). Sin embargo, sólo en pocas ocasiones ese enfoque fue de utilidad para identificar las causas a las cuales podían atribuirse las correlaciones observadas.

Con el objeto de contribuir a resolver este problema, nosotros hicimos el intento de acercarnos al interior de la llamada "caja negra", para observar directamente lo que en ella ocurre. De este modo, procuramos detectar las formas concretas y dinámicas en que los diversos factores se combinan, para producir determinados resultados. En otras palabras, hicimos esfuerzos especialmente orientados a observar los "insumos educativos" en movimiento, lo cual, en cierta forma, exigió descosificar dichos insumos.

La segunda modificación que introdujimos en el modelo aquí utilizado, consistió en someter a prueba la hipótesis consistente en que la deserción escolar está determinada por el atraso educativo. Por tanto, el foco de nuestro análisis

⁴ Ver la breve revisión de estas teorías, que hicimos en Muñoz Izquierdo y J. T. Guzmán, 1971.

(variable dependiente) está determinado indirectamente por los factores explicativos del atraso pedagógico. Esto no excluye la posibilidad de que, en algunos casos, la influencia que los aludidos factores ejercen sobre la deserción, sea también, o exclusivamente, directa. Lo que considera el modelo desamollado para este estudio es que en la mayoría de los casos (es decir refiriéndonos a la naturaleza social de este fenómeno) el abandono prematuro de la escuela es causado por una situación de atraso escolar. Esta situación, a su vez, está determinada directamente, en nuestro modelo, por un conjunto de factores exógenos y de procesos educacionales. Por otra parte, dicha situación interviene en el proceso educativo de diversas maneras. En una primera instancia, ella obstaculiza el propio progreso pedagógico y, más adelante, se convierte en un elemento que determina la deserción del sistema educativo. En este estudio, el concepto de "atraso escolar" ha sido operativizado en dos formas distintas. La primera se refiere a la diferencia existente entre el grado que cursan los alumnos, y aquel que, en un sistema escolar normalizado, correspondería a las edades de los mismos. La segunda forma se refiere a las diferencias existentes entre los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos, y aquellos que han alcanzado la mayoría de los miembros del grupo escolar. Suponemos que el atraso escolar obstaculiza el progreso educativo posterior, por tres razones. En primer lugar, porque dicho atraso impide adquirir los conocimientos y destrezas que constituyen los objetivos de los planes de estudio correspondientes a los grados escolares posteriores a aquel que el alumno concluyó con cierto retraso. En segundo lugar, porque el atraso aumenta el sentido de futilidad del alumno frente al trabajo escolar que realiza, pues aquél percibe que de poco le sirven los esfuerzos hechos para alcanzar el nivel pedagógico a que han llegado sus

compañeros de clase. Y, en tercer lugar, porque el alumno que no logra terminar su educación primaria, dentro de las edades modales, está más expuesto a desertar —cuando procede de familias de pocos recursos— porque sus padres estarán menos inclinados a permitirle mantenerse al margen de la población económicamente activa, más allá de las edades que normalmente corresponden al sexto grado.

B. Elementos componentes del modelo

El modelo aquí utilizado consta de doce conjuntos de elementos, que pueden agruparse en las cuatro categorías siguientes:

- Determinantes ex-ante de la reprobación y deserción.
- Insumos del sistema educativo.
- Procesos educacionales.
- Interferencias de factores externos en el proceso educativo.

C. Variables componentes del modelo

A continuación hacemos un listado de las variables independientes e intervinientes que fueron consideradas en el estudio. Sólo nos detendremos a explicar, o comentar, aquellas que se obtuvieron como "constructos" o combinaciones de indicadores.

1. *Determinantes ex-ante de la deserción y reprobación.* Estas variables se refieren a las características con las cuales llegan los alumnos a la escuela, y/o se inscriben en el grado que están cursando actualmente.

a) Determinantes económicos

1. Ocupación del padre del alumno. Para definir esta variable, utilizamos la escala de 8 categorías ocupa-

cionales que, a partir de la generada por Inkeles y Gouveia, hemos empleado en otros estudios. En cada caso, se pidió a los familiares de los sujetos —es decir, alumnos regulares, repetidores y desertores— que describieran las actividades realizadas, en su trabajo, por el padre o tutor de los niños que formaron la muestra.

b) Determinantes sociales

2. Escolaridad del padre del sujeto (años cursados en el sistema de educación formal).
3. Escolaridad de la madre (*Idem*).
4. Escolaridad de los hermanos. Se obtuvo el promedio de las relaciones existentes entre la escolaridad real de cada hermano del sujeto, y aquella que correspondería "teóricamente" a la edad del mismo, en la hipótesis de que esa persona hubiese permanecido en el sistema escolar hasta los 25 años de edad.
5. Sexo del alumno.

c) Antecedentes escolares

6. Avance escolar. Se refiere a la relación existente entre la escolaridad alcanzada por el alumno y aquella que le correspondería "teóricamente" a esa edad (en la misma hipótesis establecida en la variable 4). Esta variable fue incluida como "interviniente", por las razones ya anotadas.
7. Tasa de reprobación. Se refiere a la relación existente entre los grados escolares que ha reprobado el alumno y los que ha cursado hasta el año anterior al de la observación.
8. Tasa de repetición. Se refiere a la relación existente entre los grados escolares que ha repetido el alumno

Carlos Muñoz Izquierdo

La contribución de la educación al cambio social

y los que ha cursado hasta el año anterior al de la observación.

9. Estuvo en el jardín de niños.

2. *Insumos*. Estas variables se refieren a los elementos que son introducidos al sistema escolar, para generar los procesos educacionales.

a) Insumos fisiológicos

10. Consumo de calorías.

11. Consumo de proteínas. Estas dos variables se basan en la frecuencia semanal con la cual los alumnos ingieren determinados alimentos.

b) Insumos escolares

12. Sexo del maestro.

13. Edad del maestro.

14. No. de escuelas en que trabaja el maestro.

15. Escolaridad del maestro.

16. Experiencia docente del maestro.

17. Sigue estudiando el maestro.

18. Distancia entre la escuela y la casa del alumno. Esta variable se basa en el tiempo que el alumno tiene que dedicar para transportarse a la escuela.

3. *Procesos educativos*. Estas variables reflejan el comportamiento de los diversos agentes que intervienen en el proceso educacional.

a) Desempeño de la familia del alumno

19. Familia que estimula la expresividad. Esta variable es una medida del grado en que la familia del alumno no permite y favorece la comunicación entre sus

miembros. Las familias más expresivas evitan, por tanto, la introversión de los niños y la acumulación de sentimientos que se oponen a la "productividad" de los mismos (en el sentido de que Erik Fromm da a ese término).

20. Familia orientada al logro. Esta es una medida del grado en que la familia del alumno estimula la consecución de metas compatibles con el aprovechamiento escolar.

21. Familia que estimula la independencia. Se trata de una medida del grado en que la familia del alumno favorece la actuación independiente de sus miembros, lo cual repercutiría en sentimientos de autoafirmación y confianza en uno mismo.

22. Familia que estimula la organización. Es una medida del grado en que la familia del alumno suele organizar sus tareas y recursos, con el fin de obtener determinadas metas. Este factor es obviamente necesario para que el alumno aprenda a programar el tiempo y los esfuerzos que dedica a la actividad escolar.

23. Familia que revisa los libros y cuadernos del alumno. Se refiere a la frecuencia semanal con que esto ocurre.

24. Familia que ayuda al alumno a hacer su tarea. Tiene el mismo significado que la variable anterior, haciendo las sustituciones del caso.

25. Tiempo que la familia pide que el alumno dedique a hacer su tarea.

b) Desempeño del maestro

i) *Modelo teórico del profesor*. Datos con los cuales el maestro describe el modelo ideal-típico con el cual identifica el proceso de enseñanza. (Estas variables se basan en la

encuesta aplicada a todos los profesores de las escuelas estudiadas).

26. Tiempo dedicado a actividades complementarias a la labor docente.
 27. Actividades que estimulan la participación del alumno.
 28. Revisión de tareas de la jornada escolar.
 29. Revisión selectiva de tareas.
 30. Tiempo dedicado a la corrección de tareas.
 31. Revisión participativa de tareas.
 32. Tiempo dedicado a poner ejercicios.
 33. Tiempo dedicado a corregir ejercicios.
 34. Revisión y corrección participativa de ejercicios.
 35. Revisión y corrección selectiva de ejercicios.
 36. Apreciación selectiva de la comprensión, durante la exposición.
 37. Evaluación de destrezas, capacidades y conocimientos.
- ii) *Actividades del profesor, en torno al retraso o avance escolares*: Estas variables se basan en las observaciones directas de un grupo de maestros seleccionados.
38. Interacción de refuerzo en torno a la tarea.
 39. Interacción de refuerzo en torno a los ejercicios.
 40. Interacción de refuerzo en torno a la exposición.
 41. Interacción de refuerzo global.
 42. Refuerzo por escrito: Anotación de respuestas correctas.
 43. Refuerzo por escrito: Anotación indicando que estudie o repase lo estudiado.
- iii) *Tiempo que realmente dedica el maestro a diversas actividades pedagógicas, durante la jornada docente*: Estas variables se basan, también, en las observaciones directas al grupo de maestros seleccionados con este fin.
44. Tiempo realmente dedicado a la actividad "tareas".

45. Tiempo realmente dedicado a la actividad "ejercicios".
46. Tiempo realmente dedicado a la actividad "exposición".
47. Tiempo realmente dedicado a la actividad "otros".
48. Tiempo realmente dedicado a "actividades no docentes".

c) Desempeño del alumno

49. Inasistencias.
50. Impuntualidad.
51. Estudia en su casa y hace tareas.
52. Rendimiento en matemáticas.
53. Rendimiento global. Estas dos últimas variables expresan la relación existente entre la calificación que el alumno obtuvo, y la calificación promedio del grupo al cual aquel pertenece.

d) Actitudes del maestro

54. Futilidad del maestro frente al trabajo escolar de sus alumnos. Expresa la forma en que el profesor percibe las posibilidades que tendrán sus alumnos para permanecer en la escuela y/o para obtener resultados satisfactorios. Esta es, también, una medida de la "motivación" con la cual el maestro desempeña sus tareas docentes.
55. Posición en que el maestro considera que se ubica el alumno con respecto al grupo. Expresa el concepto que el maestro tiene, en relación con las habilidades académicas de los sujetos encuestados. Es, también, una medida del grado en que el maestro considera que los esfuerzos hechos eventualmente para ayudar a determinado alumno, serán exitosos. Suponemos que si el maestro considera que determinado alumno pertenece a los "inhábiles" o a los "flojos", no estará

Carlos Muñoz Izquierdo

La contribución de la educación al cambio social

predispuesto a prestar las ayudas que éste necesite para adquirir las habilidades o conocimientos de que carece.

e) Actitudes del alumno

56. Inutilidad del trabajo escolar. Expresa el sentimiento consistente en que no se obtienen resultados positivos de los esfuerzos que el alumno realiza en relación con el aprovechamiento escolar.

57. Actitud que relaciona el esfuerzo con el logro. Expresa el sentimiento consistente en que, en general, no es posible obtener las mezas que el alumno se propone, por más que éste se esfuerce por alcanzarlas.

58. Impercepción del estímulo del maestro. Expresa el sentimiento de que el profesor no tiene interés en el trabajo académico del sujeto, o en ayudarlo a mejorar sus rendimientos.

4. Interferencia de factores externos. Estas variables reflejan diversas formas en que determinados factores externos al sistema escolar, entorpecen el funcionamiento del mismo.

a) Factores fisiológicos

59. Nutrición actual. Expresa la relación entre el cociente peso/talla del alumno, y el que correspondería, óptimamente, a la edad y sexo del mismo. Es un indicador de la debilidad relativa con la cual asiste el niño a la escuela.

60. Desnutrición preescolar. Expresa la relación existente entre el cociente obtenido al dividir el segmento inferior del cuerpo del alumno (extremidades inferiores) entre el segmento superior del mismo (cabeza y

tronco), en comparación con la relación óptima que correspondería al sexo y edad respectivos. Esta variable refleja procesos ocurridos durante la gestación del alumno, como consecuencia de una inadecuada alimentación de la madre durante el embarazo.

b) Factores económicos y sociales

61. El alumno trabaja.

62. El alumno gana dinero.

63. El alumno ayuda en los quehaceres domésticos.

64. El alumno se ausenta de la escuela por razones económicas.

65. El alumno llega tarde a la escuela por razones económicas.

Estas son, pues, las variables integrantes de las hipótesis que fueron docimadas en la presente investigación.

III. Diseño de la muestra

El estudio se basó en un diseño cuasi-experimental que se propuso abarcar un máximo de variación respecto al fenómeno del rezago escolar en el nivel primario. Se seleccionaron tres entidades de la República que tuvieran características socioeconómicas distintas y extremas: el Distrito Federal como entidad rica, Morelos como intermedia y Chiapas como entidad pobre. Cada una de estas entidades fue dividida en las escuelas localizadas en poblaciones de nivel socioeconómico distinto y extremo. En Morelos y Chiapas se escogieron escuelas de un municipio rico y uno pobre; asimismo, cada municipio fue dividido en la cabecera municipal y una zona alejada; por último, en cada zona se recogió información del centro y de la periferia. En el Distrito Federal el criterio de selección

fue la colonia donde estaban ubicadas las escuelas y, en algunos casos, el turno en que operan.

La muestra estimada para cada una de las 23 escuelas fue de 40 alumnos irregulares (entre desertores y repetidores) y 40 alumnos regulares que hubiesen sido condiscípulos en el año y grado anteriores.

En cada una de las escuelas se entrevistó, además, al director y a todos los maestros. De cada una de las tres entidades se entrevistó a un supervisor. Por otra parte, la observación de clase se realizó en la mitad de las escuelas estudiadas y se llevó a cabo durante una semana completa en los cinco primeros grados. La selección de las escuelas observadas fue buscando, también, obtener el máximo de variación en la información.

En Morelos se observaron las clases en las dos escuelas de la cabecera del municipio rico, una de la cabecera del municipio pobre y otra en una zona más alejada. En Chiapas se observaron las clases en una escuela de la cabecera del municipio rico y una de su zona alejada, una escuela de la cabecera del municipio pobre y otra de su zona más alejada. En el Distrito Federal se observó el turno matutino de una escuela de nivel socioeconómico alto, el turno matutino de una localizada en una colonia obrera antigua, el turno vespertino de una escuela localizada en una colonia pobre de reciente formación, y, finalmente, el turno vespertino de una escuela enclavada en una colonia semirural.

A. Procedimiento de selección

Para obtener los 40 alumnos irregulares se procedía de la siguiente forma:

1. Se comparaban las listas por grado de inicio de cursos del ciclo 1977-78, con la lista actual (marzo de 1979, es decir,

casi al fin de curso 1978-79). De la comparación de ambas listas, se obtenía un primer listado de alumnos irregulares, ya fuera porque aparecían en la primera lista, pero no en la segunda (y en ese caso se les consideraba como desertores probables), o porque se encontraban en ambas listas pero en el mismo grado (y se les consideraba repetidores probables). En muchas escuelas, sin embargo, era difícil obtener las listas de inicio de cursos del ciclo anterior. De esta forma, quedamos necesariamente ateniados al orden y cuidado de algún director o de algunos maestros. Un segundo problema es que no hay ningún criterio uniforme para definir a un desertor. Algunos maestros dan de baja a un niño que falta 2 meses, otros a los que no presentan exámenes; los hay quienes los borran de la lista y los hay quienes los dejan en ella.

2. Se procedía a depurar la lista de alumnos desertores, preguntando a profesores y compañeros acerca del paradero de los chicos, y se anotaban sus direcciones y señas particulares.

3. Si la lista de repitentes y desertores —ya depurada— sumaba más de 40, se procedía a sortearlos aleatoriamente hasta alcanzar esta cifra. Este procedimiento hizo que la muestra obtenida se cargara hacia los primeros grados, ya que en ellos se da mayoritariamente la reprobación y la deserción. Además, la muestra se concentró en los repetidores, ya que ellos constituyen el mayor volumen de irregulares. No obstante, en la práctica se investigó a la casi totalidad de alumnos desertores. Sólo en la zona indígena de Chiapas, debido a diversos factores, quedó un número indeterminado de posibles desertores sin entrevistar. En caso de que, según las listas depuradas, el número de alumnos irregulares no fuera de 40, se completaba esa cantidad con los de otra escuela que tuviese las características semejantes a la primera.

IV. Intervención de diversos factores en la repetición y deserción escolares

A. Recolección de la información

Idealmente, este estudio debió ser realizado en forma longitudinal. De esa manera, todos los factores y procesos que intervinieron en la reprobación—y consecuente repetición—de los sujetos (al final del año escolar 1977/78), o en la deserción de los mismos (entre el 1° de septiembre de 1977 y la fecha en que fueron relevados los datos para este estudio) hubieran podido ser observados. Sin embargo, ello resultó imposible, pues nuestra investigación de campo se realizó en marzo de 1979. Por esta razón, optamos por hacer nuestras observaciones en dos etapas. En la primera, recogimos la información necesaria para construir todas las variables que no tienen los números 38 al 48 en el listado del capítulo anterior. Estas variables se basaron en entrevistas hechas a los sujetos (es decir alumnos reprobados, repetidores y desertores); a los alumnos regulares (que sirvieron como "grupos control" en el diseño cuasi-experimental); a todos los maestros, directores y supervisores de las escuelas seleccionadas; y a los familiares de los alumnos (tanto de los sujetos como de los alumnos regulares). En la segunda etapa recogimos, por tanto, los datos necesarios para construir las variables restantes. Estas se basaron en las observaciones de clases que, durante una semana, fueron hechas para el grupo de maestros seleccionados con este fin.

B. Análisis estadístico y resultados

1. Relación entre el "avance escolar" y la deserción

Para someter a prueba esta hipótesis (a la cual, como se recordará, concedimos mucha importancia al formular el diseño teórico de este estudio), hicimos dos análisis complementarios. En el primero, observamos la incidencia de las "tasas de repetición y reprobación (variables Nos. 7 y 8 del listado del capítulo I), en el escaso número de alumnos desertores que pudieron ser localizados por maestros encuestadores. Así pudimos comprobar, en efecto, que prácticamente la totalidad de tales desertores había reprobado o repetido algún grado escolar. El segundo análisis consistió en comprobar los promedios del "avance escolar" que tienen todos los alumnos de nuestra muestra que cursan el primer grado, con el que tienen todos los alumnos de nuestra muestra que cursan el quinto grado.

Promedios de "avance escolar" de los alumnos que cursan el primero y quinto grados de primaria

Escuelas urbanas	N	\bar{X}	σ
1° Grado	252	78.19	26.49
5° Grado	85	85.83	15.65
		T = 3.1968: P < 0.01	
Escuelas rurales			
1° Grado	275	63.48	32.77
5° Grado	59	82.22	14.99
		T = 6.7128: P < 0.01	

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, los alumnos que han alcanzado el quinto grado tienen un promedio de avance escolar que resulta significativamente mayor al de

CUADRO 1
Resumen de las variables que resultaron significativas al comparar alumnos regulares con repetidores, por zonas (análisis multivariado de varianza)

Zona urbana	Ocupación padre		V Escolaridad padre		R Escolaridad madre		A Escolaridad hermanos		L Transporte		S Familia que estimada la expresividad	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
D.F. Nivel socioeconómico alto	4.97	2.5	3.22	5.0	14.34	0.5	0.1	N.S.	1.07	N.S.	13.33	0.5
D.F. Nivel socioeconómico medio	1.37	N.S.	3.33	N.S.	1.19	N.S.	0.09	N.S.	2.22	N.S.	0.7	N.S.
Mex. Mps. Rios, Cab. Mpsal. Casero	4.19	5.0	2.77	N.S.	2.62	N.S.	12.5	0.5	1.25	N.S.	10.46	0.5
Chil. Mps. Rios, Cab. Mpsal. Casero	0.71	N.S.	4.81	5.0	7.33	1.0	1.91	N.S.	4.58	5.0	.	.
Chil. Mps. Polos, Cab. Mpsal. Casero	11.65	0.5	0.23	0.5	11.74	0.5	25.36	0.5	0.74	N.S.	.	.
D.F. Chil. Casero Antig. Vespertino	0.08	N.S.	3.24	N.S.	18.41	0.5	1.39	N.S.	6.05	2.5	3.08	N.S.
D.F. Chil. Casero Antig. Vespertino	8.81	1.0	4.62	5.0	6.08	2.5	14.44	0.5	1.57	N.S.	2.75	N.S.
D.F. Chil. Nueva Polos, Maritimo	3.13	N.S.	8.8	1.0	1.1	N.S.	1.34	N.S.	1.25	N.S.	9.86	0.5
D.F. Chil. Nueva Polos, Maritimo	2.32	N.S.	4.07	5.0	5.84	2.5	4.42	5.0	19.51	0.5	9.86	0.5
D.F. Semirural Maritimo	23.13	0.5	17.37	0.5	20.81	0.5	10.17	0.5	14.43	0.5	78.04	0.5
D.F. Semirural Vespertino	75.39	0.5	26.26	0.5	18.12	0.5	15.38	0.5	14.7	0.5	31.35	0.5
Mex. Mps. Rios, Cab. Mpsal. Parif.	11.7	0.5	11.67	0.5	8.36	1.0	6.88	2.5	3.55	N.S.	14.81	0.5
* de Esp. donde hay Dif. Signif.		36%		75%		75%		50%		41%		70%
Zona rural												57%
Chil. Mps. Rios, Cab. Mpsal. Parif.	0.11	N.S.	0.4	N.S.	0.14	N.S.	0.97	N.S.	6.44	2.5	.	.
Mex. Mps. Rios, Zona Alaj. Casero	0.08	N.S.	0.04	N.S.	0.04	N.S.	0.07	N.S.	3.71	2.5	2.4	2.5
Mex. Mps. Rios, Zona Alaj. Casero	0.57	5.0	3.35	N.S.	0.01	N.S.	7.25	1.0	13.4	N.S.	0.18	N.S.
Chil. Mps. Rios, Zona Alaj. Parif.	3.36	5.0	0.51	N.S.	6.4	2.5	2.0	N.S.	0.1	N.S.	0.18	N.S.
Mex. Mps. Polos, Cab. Mpsal. Casero	0.88	2.5	0.51	N.S.	1.4	N.S.	2.0	N.S.	6.31	2.5	0.1	N.S.
Chil. Mps. Polos, Cab. Mpsal. Parif.	24.55	0.5	3.36	0.5	1.4	N.S.	0.36	N.S.	2.78	N.S.	0.97	N.S.
Mex. Mps. Polos, Cab. Mpsal. Parif.	3.1	N.S.	1.19	N.S.	1.19	N.S.	16.42	0.5	2.71	N.S.	2.34	N.S.
Mex. Mps. Polos, Zona Alaj. Parif.	1.18	N.S.	0	N.S.	1.14	N.S.	5.08	5.0	1.18	N.S.	0.5	N.S.
* de Esp. donde hay Dif. Signif.		33%		1%		33%		33%		33%		9%

CUADRO 1 1/4

aquellos que cursan el primer grado de primaria. En nuestra muestra, ello ocurre tanto en las escuelas urbanas como en las rurales.

Además, la dispersión de alumnos alrededor de las medias es mayor para los que cursan el primer grado. (Esto se observa también en los dos tipos de escuelas). Por tanto, los alumnos que han llegado al quinto grado son aquellos que han recorrido los grados anteriores con menores tasas de repetición, e iniciaron la primaria en una edad más próxima a los 6 años. Además, entre los niños que cursan el primer grado hay una mayor proporción de alumnos que se desvían del coeficiente de avance que sería "normal" para sus respectivas edades. Estos son quienes tienen, a la luz de lo anterior, mayores probabilidades de abandonar prematuramente el sistema educativo.

2. Factores determinantes de la repetición escolar, y procesos intervinientes en la gestación de la misma

A continuación nos referimos a los cuadros 1 y 2. En ellos aparecen los análisis efectuados con el objeto de dociimar las hipótesis en que intervienen todas las variables que no tienen los números 26 a 48 en el listado del capítulo I. El cuadro 1, por su parte, contiene los resultados obtenidos al someter a prueba la influencia que ejercen diversas variables paramétricas, sobre el evento de que un alumno estuviera repitiendo el curso o hubiera sido promovido al grado escolar subsecuente. El cuadro 2 hace lo mismo, pero con referencia a variables de carácter no paramétrico (entre las cuales se encuentran algunas de naturaleza dicotómica, otras que representan atributos o características cualitativas de los sujetos, y algunas más que corresponden a respuestas dadas por los entrevistados, a preguntas de opción múltiple que no se refieren a cantidades ni a otro tipo de valores escolares). El método analítico utilizado

La contribución de la educación al cambio social

Zona urbana		Familia que estimula la independencia		Familia orientada al logro		Familia que estimula la organización		Nutrición actual		Desnutrición preescolar		Consumo de calorías	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
D.F.	Nivel socioeconómico alto	1.07	N.S.	1.05	N.S.	0.01	N.S.	0.06	N.S.	20.41	0.5	0.66	N.S.
D.F.	Nivel socioeconómico medio	1.02	N.S.	1.15	N.S.	1.86	N.S.	0.18	N.S.	0.06	N.S.	3.87	N.S.
Mor.	Mpo. Rico, Cdh. Mpal. Centro	1.21	N.S.	10.64	0.5	9.6	0.5	0.4	N.S.	26.31	0.5	3.12	N.S.
Chi.	Mpo. Rico, Cdh. Mpal. Centro	-	-	-	-	-	-	3.54	N.S.	0.80	N.S.	1.52	N.S.
Chi.	Mpo. Polos, Cdh. Mpal. Centro	-	-	-	-	-	-	4.14	5.0	6.51	2.5	26.26	0.5
D.F.	Col. Obvra Aut. Manzanillo	1.05	N.S.	2.84	N.S.	0.98	N.S.	0.01	N.S.	0.02	N.S.	0.87	N.S.
D.F.	Col. Obvra Aut. Vespertino	4.87	5.07	7.43	1.0	-	-	9.22	0.5	11.93	0.5	11.31	0.5
D.F.	Col. Nueva Polos, Manzanillo	2.21	N.S.	1.8	N.S.	7.46	1.0	0.39	N.S.	18.21	0.5	3.22	N.S.
D.F.	Col. Nueva Polos, Vespertino	14.44	0.5	7.15	2.5	8.7	1.0	4.29	5.0	14.55	0.5	7.13	2.5
D.F.	Semi-rural Manzanillo	66.29	0.5	87.64	0.5	67.63	0.5	13.63	0.5	10.42	0.5	12.22	0.5
D.F.	Semi-rural Vespertino	30.89	0.5	52.45	0.5	10.35	0.5	56.63	0.5	183.18	0.5	35.98	0.5
Mor.	Mpo. Rico, Cdh. Mpal. Parif.	18.93	0.5	18.53	0.5	25.92	0.5	10.91	0.5	14.8	0.5	9.49	0.5
% de Esc. donde hay Dif. Signif.		50 % (S/10)		60 % (S/10)		67 % (S/9)		50 %		75 %		50 %	
Zona rural													
Chi.	Mpo. Rico, Cdh. Mpal. Parif.	-	-	-	-	-	-	6.42	2.5	0.89	N.S.	0.33	N.S.
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	1.41	N.S.	8.79	0.5	7.05	1.0	5.17	5.0	0.42	N.S.	0.02	N.S.
Chi.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	-	-	-	-	-	-	4.25	0.5	5.1	5.0	7.35	1.0
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Parif.	0.12	N.S.	0.18	N.S.	0.01	N.S.	4.56	5.0	1.68	N.S.	0.23	N.S.
Chi.	Mpo. Rico, Zona Alej. Parif.	-	-	-	-	-	-	6.65	2.5	1.05	1.0	5.11	5.0
Mor.	Mpo. Polos, Cdh. Mpal. Centro	0.16	N.S.	0.39	N.S.	0.02	N.S.	0.03	N.S.	0.14	N.S.	1.19	N.S.
Mor.	Mpo. Polos, Cdh. Mpal. Parif.	3.11	N.S.	5.82	2.5	2.27	N.S.	16.45	0.5	15.78	0.5	4.7	5.0
Chi.	Mpo. Polos, Cdh. Mpal. Parif.	-	-	-	-	-	-	5.15	5.0	10.59	0.5	4.57	5.0
Mor.	Mpo. Polos, Zona Alej. Parif.	1.71	N.S.	0.16	N.S.	0.16	N.S.	1.27	N.S.	0.0	N.S.	5.28	5.0
% de Esc. donde hay Dif. Signif.		0 %		40 % (S/5)		20 % (S/5)		78 % (S/9)		40 %		56 % (S/9)	

CUADRO 1 24

Zona urbana		Consumo de proteínas		Tasa de reprobadón		Tasa de repetición		Avance escolar		Rendimiento en Matemáticas	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
D.F.	Nivel socioeconómico alto	1.71	N.S.	63.48	0.5	124.02	0.5	-	-	10.08	0.5
D.F.	Nivel socioeconómico medio	0.7	N.S.	19.75	0.5	51.56	0.5	20.85	0.5	18.1	0.5
Mor.	Mpo. Rico, Cdh. Mpal. Centro	8.64	0.5	67.23	0.5	101.01	0.5	38.33	0.5	4.1	5.0
Chi.	Mpo. Rico, Cdh. Mpal. Centro	2.57	N.S.	34.99	0.5	81.57	0.5	10.55	0.5	90.64	0.5
Chi.	Mpo. Polos, Cdh. Mpal. Centro	18.45	0.5	130.11	0.5	208.37	0.5	49.09	0.5	84.65	0.5
D.F.	Col. Obvra Aut. Manzanillo	0.23	N.S.	141.72	0.5	235.22	0.5	20.63	0.5	41.6	0.5
D.F.	Col. Obvra Aut. Vespertino	15.97	0.5	27.79	0.5	65.95	0.5	38.18	0.5	91.71	0.5
D.F.	Col. Nueva Polos, Manzanillo	5.67	2.5	33.11	0.5	105.35	0.5	45.27	0.5	61.38	0.5
D.F.	Col. Nueva Polos, Vespertino	24.67	0.5	28.46	0.5	31.23	0.5	15.55	0.5	164.35	0.5
D.F.	Semi-rural Manzanillo	33.52	0.5	65.85	0.5	43.05	0.5	48.69	0.5	177.47	0.5
D.F.	Semi-rural Vespertino	23.09	0.5	197.81	0.5	148.13	0.5	64.82	0.5	95.35	0.5
Mor.	Mpo. Rico, Cdh. Mpal. Parif.	14.98	0.5	54.11	0.5	83.0	0.5	23.98	0.5	15.32	0.5
% de Esc. donde hay Dif. Signif.		67 %		100 %		100 %		100 %		100 %	
Zona rural											
Chi.	Mpo. Rico, Cdh. Mpal. Parif.	0.43	N.S.	51.48	0.5	98.57	0.5	16.43	0.5	0.7	N.S.
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	8.6	N.S.	69.23	0.5	77.17	0.5	11.25	0.5	1.39	N.S.
Chi.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	17.61	0.5	68.94	0.5	163.51	0.5	29.67	0.5	38.8	0.5
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Parif.	0.07	N.S.	25.84	0.5	69.98	0.5	66.57	0.5	0.0	N.S.
Chi.	Mpo. Rico, Zona Alej. Parif.	7.49	1.0	41.58	0.5	48.48	0.5	12.99	0.5	38.2	0.5
Mor.	Mpo. Polos, Cdh. Mpal. Centro	0.99	N.S.	19.5	0.5	44.1	0.5	22.7	0.5	4.84	5.0
Mor.	Mpo. Polos, Cdh. Mpal. Parif.	4.78	5.0	98.75	0.5	155.02	0.5	48.92	0.5	7.66	1.0
Chi.	Mpo. Polos, Cdh. Mpal. Parif.	3.89	N.S.	20.28	0.5	26.66	0.5	11.27	0.5	100.37	0.5
Mor.	Mpo. Polos, Zona Alej. Parif.	0.62	N.S.	24.47	0.5	87.05	0.5	4.17	5.0	0.17	N.S.
% de Esc. donde hay Dif. Signif.		33 %		100 %		100 %		100 %		56 % (S/9)	

CUADRO 1 24

La contribución de la educación al cambio social

Zona urbana	V Rendimiento español		A Rendimiento global		I Actitud inutilidad trabajo escolar		B Actitud relación a esfuerzo logro		E Impercepción del estímulo del maestro	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
D.F. Nivel socioeconómico alto	6.22	2.5	7.07	2.5	0.75	N.S.	0.58	N.S.	0.89	N.S.
D.F. Nivel socioeconómico medio	14.72	0.5	15.66	0.5	0.06	N.S.	3.88	N.S.	0.42	N.S.
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	12.08	0.5	9.38	0.5	1.89	N.S.	3.84	N.S.	0.76	2.5
Chi. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	52.54	0.5	83.73	0.5	-	-	-	-	-	-
Chi. Mpo. Pobra, Cab. Mpal. Centro	46.1	0.5	47.15	0.5	-	-	-	-	-	-
D.F. Col. Obrera Ant. Matutino	127.15	0.5	163.47	0.5	8.6	1.0	4.4	3.0	7.07	2.5
D.F. Col. Obrera Ant. Vespertino	90.58	0.5	70.33	0.5	10.15	0.5	6.81	2.5	13.5	0.5
D.F. Col. Nueva Pobra, Matutino	57.66	0.5	48.78	0.5	3.15	N.S.	8.35	1.0	37.95	0.5
D.F. Col. Nueva Pobra, Vespertino	129.81	0.5	128.68	0.5	16.72	0.5	29.37	0.5	27.54	0.5
D.F. Semirural Matutino	152.58	0.5	52.14	0.5	21.66	0.5	10.68	0.5	9.36	0.5
D.F. Semirural Vespertino	50.71	0.5	62.05	0.5	37.88	0.5	20.25	0.5	36.53	0.5
Mor. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Parif.	22.48	0.5	24.6	0.5	24.2	0.5	15.47	0.5	9.96	0.5
% de Esc. donde hay Dif. Signif.	100%		100%		60% (5/10)		70% (5/10)		80% (8/10)	
Zona rural										
Chi. Mpo. Rico, Cab. Mpal. Parif.	0.37	N.S.	0.46	N.S.	-	-	-	-	-	-
Mor. Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	8.0	N.S.	0.01	N.S.	0.0	N.S.	0.01	N.S.	0.04	N.S.
Chi. Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	39.06	0.5	36.37	0.5	-	-	-	-	-	-
Mor. Mpo. Rico, Zona Alej. Parif.	0.24	N.S.	1.7	N.S.	3.77	2.5	1.46	N.S.	0.09	N.S.
Chi. Mpo. Rico, Zona Alej. Parif.	26.32	0.5	48.28	0.5	-	-	-	-	-	-
Mor. Mpo. Pobra, Cab. Mpal. Centro	3.96	5.0	2.29	N.S.	3.8	N.S.	0.56	N.S.	1.67	N.S.
Mor. Mpo. Pobra, Cab. Mpal. Parif.	12.87	0.5	18.32	0.5	8.65	0.5	10.95	0.5	14.25	0.5
Chi. Mpo. Pobra, Cab. Mpal. Parif.	101.43	0.5	114.53	0.5	-	-	-	-	-	-
Mor. Mpo. Pobra, Zona Alej. Parif.	0.08	N.S.	0.27	N.S.	7.73	1.0	0.87	N.S.	0.02	N.S.
% de Esc. donde hay Dif. Signif.	36%		44%		60% (5/8)		20% (5/5)		20% (5/5)	

CUADRO 1 44

Carlos Muñoz Inguierdo

CUADRO 2
Resumen de las variables que resultaron significativas al comparar alumnos regulares con repetidores. Por tipo de escuela (Análisis de X²)

Zona urbana	Escuelas	Posición respecto al grupo	V	A	R	I	A	B	L	E	S
			Impuntualidad	Inasistencia	Razón de inasistencia económica y falta de interés	Razón de impuntualidad económica	Estivo en el jardín de niños				
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	9.89***									
Mor.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Parif.	8.48**									
Chi.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Centro	36.89***	7.06**		12.01***						
Chi.	Mpo. Pobra, Cab. Mpal. Centro	53.21***	10.73**				9.38*				5.53**
D.F.	Esc. Nivel socioeconómico alto										
	Tarea Matutino	5.58*									
D.F.	Esc. Col. Nueva, Matutino	27.61***	8.60*								
D.F.	Col. Obrera Vieja, Matutino	7.23**	8.1**								
D.F.	Col. Obrera Vieja, Vespertino	11.88***									
D.F.	Col. Nueva Pobra, Matutino		4.67*								
D.F.	Esc. Semirural, Matutino	7.33**					8.03**		9.76***		3.35*
D.F.	Esc. Semirural, Vespertino	7.79**									
Zona rural											
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	11.39***									
Mor.	Mpo. Rico, Zona Alej. Parif.										
Mor.	Mpo. Pobra, Cab. Mpal. Centro	6.99**									
Mor.	Mpo. Pobra, Cab. Mpal. Parif.	9.00**			7.22**						
Mor.	Mpo. Pobra, Zona Alej. Parif.										3.26*
Chi.	Mpo. Rico, Cab. Mpal. Parif.	40.02***									5.59**
Chi.	Mpo. Rico, Zona Alej. Centro	17.46***									
Chi.	Mpo. Rico, Zona Alej. Parif.	9.24***									
Chi.	Mpo. Pobra, Cab. Mpal. Parif.	48.97***					7.06*				
Chi.	Mpo. Pobra, Zona Alej. Parif.	9.83***									

CUADRO 2 1/2

	V	A	R	I	A	B	L	E	S
Zona urbana Escuelas	Trabaja	Gana dinero		Ayuda al quehacer de la casa	Estudia, hace tarea	Le revisan los libros en casa	Tiempo pedido en casa para hacer tareas	Ayuda de familiar para hacer tareas	
Mor. Mpio. Rico, Cab. Mpal. Centro									
Mor. Mpio. Rico, Cab. Mpal. Perif.									
Chi. Mpio. Rico, Cab. Mpal. Centro									
Chi. Mpio. Pobre, Cab. Mpal. Centro				6.99***		8.48**			
D.F. Est. Nivel socioeconómico alto Ternero Manrínez				5.56**					
D.F. Est. Col. Media, Manrínez						7.42**			
D.F. Col. Obrera Vieja, Manrínez						8.33**			
D.F. Col. Obrera Vieja, Vespertino						5.84*			
D.F. Col. Nueva Pobre, Manrínez	7.26***								
D.F. Est. Semirural, Manrínez					7.76***		4.33**		
Zona rural									
Mor. Mpio. Rico, Zona Alej. Centro		10.67***			3.09*				
Mor. Mpio. Rico, Zona Alej. Perif.								12.32***	
Mor. Mpio. Pobre, Cab. Mpal. Centro								4.99*	
Mor. Mpio. Pobre, Cab. Mpal. Perif.		5.55*							
Mor. Mpio. Pobre, Zona Alej. Perif.									
Chi. Mpio. Rico, Cab. Mpal. Perif.				13.43***	4.10**				
Chi. Mpio. Rico, Zona Alej. Centro									
Chi. Mpio. Rico, Zona Alej. Perif.									
Chi. Mpio. Pobre, Cab. Mpal. Perif.									
Chi. Mpio. Pobre, Zona Alej. Perif.									

*0.10 **0.05 ***0.01

La contribución de la educación al cambio social

en la elaboración del cuadro 1, fue el análisis multivariado de la varianza. La "variable criterio" fue, como decíamos, el evento de que el alumno haya sido promovido al grado siguiente al que cursaba en 1977/78, o estuviera repitiendo, en 1978/79, el grado que cursaba el año anterior. Por otra parte, el método utilizado en la elaboración del cuadro 2 fue el análisis de tablas de contingencia (elaboradas a partir de la misma "variable criterio"), por medio de la distribución de Ji cuadrada. De la lectura de ambos cuadros surgen las siguientes observaciones:

a) Intervención de los factores exógenos en el proceso educativo

i) *Factores sociales y económicos:* Todos los estudios efectuados con anterioridad, han encontrado que estos factores (v. gr. la ocupación y la escolaridad del padre; la escolaridad de la madre y de los hermanos del sujeto) explican una alta proporción del rendimiento y de la retención de los sistemas escolares. La investigación que hemos llevado a cabo recogió, por su parte, evidencias que señalan que tales factores pueden tener una alta capacidad para explicar las diferencias existentes entre los promedios de rendimiento educativo que obtienen las escuelas urbanas y los que obtienen las escuelas rurales. Sin embargo, al intentar explicar el hecho de que —dentro de las escuelas correspondientes a cada uno de estos medios— algunos alumnos hayan sido promovidos al grado subsecuente y otros estén repitiendo el curso anterior, advertimos que los citados factores sociales y económicos intervinieron fuertemente en la repetición de alumnos inscritos en las escuelas urbanas, pero tuvieron una incidencia bastante menor en la repetición de alumnos en las escuelas rurales. (Esta observación, como todas las que siguen, se basa en el número de

Carlos Muñoz Izquierdo

escuelas en las que cada factor o proceso educativo generó diferencias no aleatorias entre los alumnos repetidores y los alumnos regulares). Se puede apreciar, además, que en las escuelas rurales la escolaridad de la madre y de los hermanos de los sujetos interviene más frecuentemente en la repetición, de lo que lo hace la escolaridad del padre de los mismos. (En cambio, en las escuelas urbanas la escolaridad de ambos progenitores resultó igualmente importante).

En forma correlativa a lo anterior, se observan tendencias que apuntan en la dirección de que algunos fenómenos socio-económicos interfieren más frecuentemente en el proceso educativo de las escuelas urbanas. (Ello puede inferirse del análisis de las variables denominadas: inasistencias por razones económicas; impuntualidad por razones económicas; el sujeto trabaja sin obtener remuneraciones en dinero; y el sujeto ayuda en los quehaceres domésticos).

Los datos antes mencionados reflejan, muy probablemente, que los niños que repiten cursos en las escuelas urbanas estuvieron expuestos, durante la edad preescolar, a un proceso de socialización menos fecundo, por pertenecer a familias de menor educación. Además, en la actualidad, estos niños tienen que satisfacer necesidades económicas que sus propios familiares no pueden solventar de otra manera, lo cual, obviamente, hace más difícil el proceso de aprendizaje de los mismos. Ahora bien, los análisis de las variables relacionadas con el "desempeño de la familia del alumno" agregan una dimensión más a estos problemas. En efecto, tales análisis señalan que, a lo ya mencionado, se agrega el hecho de que los alumnos regulares (por pertenecer a familias que recibieron más educación que las de los alumnos repetidores) viven —especialmente en las zonas urbanas— en ambientes que favorecen el desarrollo de una serie de actitudes y características de la

personalidad que, a su vez, son funcionales para el aprovechamiento escolar. (Nos referimos a la expresividad, a la orientación hacia el logro, a la independencia y a la organización; ver las definiciones de estas variables en el capítulo I). Asimismo, se advierte que las familias de los alumnos regulares en las escuelas urbanas tienden a revisar con mayor frecuencia los libros y cuadernos de estos niños, en tanto que las de los alumnos regulares de las escuelas rurales, *más que revisarlas, les ayudan, en algunos casos, a hacer sus tareas*. En otras palabras, las familias de los niños regulares de algunas escuelas del campo parecen estar inclinadas a *suplir* el esfuerzo de los niños; en tanto que las familias de los niños urbanos parecen estar inclinadas a supervisar y a retroalimentar el esfuerzo de los sujetos.

Por último, cabe señalar que en ninguna de las escuelas urbanas ni de las escuelas rurales estudiadas, el sexo del sujeto generó diferencias entre los alumnos regulares y los repetidores.

ii) *Factores fisiológicos*: Los factores considerados en esta categoría intervienen como insumos al proceso, y como elementos que favorecen u obstaculizan la marcha del mismo. En el primer caso, nos referimos a la ingestión de calorías y proteínas en el tiempo presente. En el segundo, nos referimos a las variables denominadas "estado de nutrición en que se encuentran los niños en el momento de ser entrevistados", lo cual debe reflejar la debilidad en que se encuentran, o la energía de que disponen para el aprendizaje; y la llamada "desnutrición preescolar", la cual refleja si el niño recibió o no una alimentación adecuada, especialmente durante el periodo de su gestación. Las cuatro variables que se refieren a esta dimensión generan diferencias significativas entre los alumnos regulares y los repetidores de las escuelas urbanas y de las rurales. Sin embargo, el "consumo de proteínas" y la "desnu-

trición preescolar" tienen una mayor incidencia en la generación de contrastes entre repetidores y regulares de las escuelas urbanas, en tanto que la "nutrición actual" y el "consumo de calorías" repercuten con mayor frecuencia en las diferencias observadas entre los alumnos repetidores y los regulares de las escuelas del campo. Lo observado a este respecto en escuelas urbanas está, muy probablemente, asociado con las diferencias socioeconómicas existentes entre los alumnos repetidores y los regulares. Por esta razón, es de interés hacer notar que, aunque en la repetición de las escuelas rurales no incidieron en forma notable las diferencias entre los niveles socioeconómicos de los alumnos (cuando estos niveles son definidos en términos formales), en todas las escuelas existen, de todos modos, diferencias—tal vez más sutiles—entre los niveles de vida de los alumnos, mismas que pueden favorecer u obstaculizar el progreso escolar a través de las variaciones en los regímenes alimenticios de los sujetos.

b) Intervención de los antecedentes escolares en el proceso de aprendizaje

Tres de las cuatro variables pertenecientes a la categoría "antecedentes escolares" generan diferencias entre los alumnos regulares y los regulares de todas las escuelas estudiadas. (Nos referimos a las "tasas de reprobación", a las "tasas de repetición" y al "avance escolar"). En cierta forma, podría parecer tautológico el indagar si los alumnos que están repitiendo determinado curso, se distinguen de sus compañeros que fueron promovidos al grado siguiente, en las variables a que nos estamos refiriendo. Sin embargo, las diferencias encontradas en estas variables no sólo señalan que unos alumnos estén repitiendo y otros cursan ya el grado siguiente al de aquéllos. También indican que los alumnos "regulares" no han

repetido o reprobado—en el pasado— cursos en la misma proporción en que lo han hecho los alumnos que forman parte de nuestra muestra de "repetidores". En otras palabras, las pruebas correspondientes a estas variables señalan que, tanto la repetición como la promoción, son fenómenos que se reproducen a sí mismos, pues quienes repiten el curso tienen más probabilidades de haber repetido algún grado anterior, y viceversa.

Por último, la cuarta variable considerada en esta categoría ("el sujeto asistió al jardín de niños") generó diferencias entre los alumnos repetidores y los regulares de una quinta parte de las escuelas (correspondientes tanto al medio urbano como al medio rural). El impacto que esta variable tiene sobre la repetición es atribuible a causas distintas, según se trate de escuelas urbanas o rurales. En el caso de las primeras, el haber asistido al jardín de niños sólo incide en la repetición de un 18% de las escuelas estudiadas, porque en las ciudades ya se han generalizado en alto grado el acceso a la enseñanza preescolar. Son, entonces, los relativamente pocos niños que no pudieron recibir ese tipo de educación, los que están más propensos a repetir cursos en las escuelas primarias. En cambio, en el campo ocurre lo contrario. Pudimos observar que, en una comunidad que dispone de un establecimiento preescolar, esta educación es accesible a la mayoría de los niños que allí habitan. Además, asisten a dicho establecimiento algunos niños procedentes de una localidad cercana. Estos tienen, entonces, menores probabilidades de repetir cursos en la educación primaria. Sin embargo, debido a todavía reducido nivel en que se han generalizado los establecimientos preescolares en las zonas rurales, el haber asistido o no a algunos de ellos sólo puede generar diferencias en las tasas de repetición de unas cuantas escuelas.

c) Intervención del desempeño del alumno en el proceso de aprendizaje

i) *Conductas observables*: Los principales comentarios que se desprenden del análisis de las diversas variables consideradas en esta categoría, son los siguientes:

En todas las escuelas urbanas estudiadas (y aproximadamente en la mitad de las rurales) los alumnos regulares obtienen mejores rendimientos —con respecto a sus propios compañeros de clase— en las tres áreas que nosotros investigamos: matemáticas, español y rendimiento global. Esto corroboraría las observaciones hechas con anterioridad, sobre la retroalimentación existente entre la repetición y la reprobación del curso siguiente (así como la reprobación genera repetición, y la promoción genera una nueva promoción). Ahora bien, el que este fenómeno aparezca con una incidencia menor en las escuelas rurales, podría tener dos significados alternativos. Por un lado, es posible que los alumnos de las escuelas del campo sean más homogéneos entre sí (por lo cual serían menos perceptibles las diferencias existentes entre los alumnos repetidores y los regulares). Por otro lado, podemos pensar en que los maestros del campo disponen de un menor número de elementos de juicio, al asignar calificaciones a sus alumnos.

Por otra parte, la "impuntualidad del alumno" afecta a los alumnos repetidores de casi la mitad de las escuelas urbanas estudiadas (y no afecta a los de ninguna escuela rural). Podemos observar que las escuelas de las ciudades exigen, con mayor rigor, el cumplimiento de los reglamentos respectivos (algunas de ellas incluso impiden que los niños retrasados asistan a clase). ¿No podrían estas escuelas operar con una mayor flexibilidad, especialmente cuando —según lo dijimos anteriormente— los alumnos que repiten cursos suelen llegar más tarde a las escuelas por razones económicas?

ii) *Actitudes del alumno*: Las tres actitudes aquí consideradas (inutilidad del trabajo escolar, relación entre esfuerzo y logro, e impercepción del estímulo del maestro) generan diferencias entre los alumnos repetidores y regulares de la mayoría de las escuelas urbanas estudiadas. Es importante advertir que la actitud mencionada en segundo lugar, es inculcada, fundamentalmente, por la familia del sujeto (lo cual es correlativo al nivel cultural de las familias de los niños "regulares" de las escuelas urbanas. Sólo aparecen diferencias entre los alumnos repetidores y los regulares del 20% de las escuelas rurales incluidas en el estudio). Por otra parte, la actitud de "inutilidad del trabajo escolar" es generada en el alumno como respuesta a las experiencias que éste tiene en las instituciones educativas. De ahí la importancia que tiene el que esta actitud intervenga significativamente en la generación de las diferencias entre alumnos repetidores y promovidos, del sesenta por ciento de las escuelas rurales investigadas. Finalmente, la actitud de "impercepción del estímulo del maestro" interviene en la explicación de la repetición escolar en el 80% de las escuelas urbanas estudiadas (y en el 20% de las rurales). Si se combinan los datos que se presentan en el capítulo siguiente de este artículo, con esta observación, podría pensarse que ella permite constatar que aquellos alumnos de las escuelas urbanas que han sufrido algún retraso educativo, han desarrollado una conciencia crítica que les permite evaluar, con cierta objetividad, la forma en que sus maestros manejan los problemas pedagógicos que les aquejan.

d) Intervención de los insumos escolares en el proceso de aprendizaje

i) *Microplaneación de las escuelas*: Se observó que el tiempo que deben dedicar los alumnos para transportarse de

su casa a la escuela, se asocia con la repetición en el 41% de las escuelas urbanas y en el 33 de las escuelas rurales estudiadas. Por supuesto, este factor también se conjuga con otros de carácter socioeconómico (pues los niños que viven más lejos de las escuelas pueden provenir de familias de menores recursos). Sin embargo, en otras investigaciones se ha podido comprobar que la eficiencia del sistema educativo puede ser explicada, en un 20%, por la deficiente planeación regional de las escuelas, independientemente de los efectos que sobre dicha variable pueden generar otros factores (Cfr. Muñoz Izquierdo y P.G. Rodríguez, 1977).

ii) *Actitud de los maestros frente a las habilidades académicas de los alumnos:* En el 91% de las escuelas urbanas estudiadas, y en el 80 de las rurales, encontramos que los maestros consideran a los alumnos repetidores, en términos académicos, como menos capaces; si bien es cierto que estas apreciaciones pueden estar apoyadas en el conocimiento de las calificaciones que aparecen en los registros escolares, también lo es que dichas calificaciones fueron asignadas por los mismos maestros entrevistados. El problema que esto plantea consiste, esencialmente, en que los profesores se han formado conceptos "negativos" sobre las habilidades académicas de los alumnos repetidores (lo cual podría desalentar la realización de esfuerzos adicionales para tratar de mejorar el rendimiento de tales alumnos), sin haber hecho una indagación más profunda para detectar las causas a las cuales debían atribuirse las deficiencias académicas, que señalan los registros escolares. Se trata, realmente, de alumnos con problemas de aprendizaje, o de una aplicación de sistemas pedagógicos inapropiados a las condiciones de estos alumnos; o de sujetos que viven en condiciones familiares y sociales que necesitarían ciertos apo-

yos, los cuales, eventualmente, podrían ser proporcionados por las mismas escuelas?

3. Efectos que generan algunas variables sobre el avance escolar, en diversos grados de la educación primaria por ámbitos geográficos

a) Naturaleza del análisis

En el apartado 2 de este capítulo hemos analizado los efectos que generan, sobre la repetición escolar, todas las variables que fueron construidas a partir de las entrevistas efectuadas a los alumnos y a los familiares de los mismos. Así también, fueron analizadas las variables derivadas de las consultas hechas a los registros escolares. En el capítulo siguiente se tratarán las variables que fueron construidas a partir de las encuestas hechas a los maestros, así como las que se basaron en las observaciones directas del proceso de enseñanza. Sin embargo, antes de abordar otras hipótesis, nos referiremos a un análisis adicional que también se basó en los instrumentos utilizados en el apartado anterior de este capítulo. El objetivo principal de este análisis consistió en investigar si las variables que ya hemos mencionado generan efectos diferentes en los diversos grados de la educación primaria. En segundo término, dicho análisis se propone examinar la forma en que estos efectos son generados en cada una de las entidades federativas en que hicimos la investigación, así como en las regiones urbanas y rurales de las mismas. Este análisis se refiere a algunas variables que fueron seleccionadas para cumplir los objetivos indicados. Ellas son representativas de las diversas dimensiones que pueden distinguirse entre las variables independientes que fueron definidas en el capítulo II de este estudio.

Las variables seleccionadas son: avance escolar, ocupa-

ción del padre, actitud de inutilidad del trabajo escolar, actitud que relaciona el esfuerzo con el logro, nutrición actual, desnutrición preescolar, rendimiento en matemáticas, familia que estimula la expresividad, familia orientada al logro e impercepción del estímulo del maestro. Para efectuar este análisis utilizamos coeficientes de correlación simples, pues consideramos que este aspecto del estudio tiene, esencialmente, un carácter exploratorio (Ver cuadros 3 y 4).

CUADRO 3
Coeficientes de correlación simple que resultaron significativos con algunas características escolares, por estado y grado

Variables	DISTRITO FEDERAL			MORELOS			CHIAPAS		
	Primer grado	Tercer grado	Quinto grado	Primer grado	Tercer grado	Quinto grado	Primer grado	Tercer grado	Quinto grado
Avance escolar			.3214**						
Ocupación del padre	.227**								
Actitud de inutilidad del trabajo escolar		-.240*							
Actitud que relaciona esfuerzo con logro					.1926*	.2386**			
Nutrición actual	.2307**	.2897**	.2460*		.2279**	-.2189**	.2961***	.3430**	
Nutrición preescolar									
Rendimiento en matemáticas	.227**	.2731**	.2663**				.2299**	.3481**	
Familia que estimula la expresividad					.1771				
Familia orientada al logro		.2227*			.1989**				
Tasa de repetición	-.5290***	-.6689***		-.6693***	-.6767***	-.4376***	-.3656**	-.4836***	-.7695***
Impercepción del estímulo del maestro			-.2110*				-.2915***		
Rendimiento en matemáticas									
Avance escolar	.227**	.2731**	.2663**				.2299**	.3481**	
Ocupación del padre	-.169*								-.4986*
Actitud de inutilidad del trabajo escolar							.2198**		
Actitud que relaciona esfuerzo con logro		.2321*	.2596**						
Nutrición actual				-.2814***					
Nutrición preescolar								.3286**	-.5569**
Familia que estimula la expresividad							-.1701*		
Familia orientada al logro							.1976**	.2164*	
Tasa de repetición	-.4941***	-.5892***	-.2329*		-.2227**	-.2969**	-.3200***	.5546***	
Impercepción del estímulo del maestro							-.3135***	-.2953**	

CUADRO 3 1/2

CUADRO 3
(continuación)

<i>Tasa de repetición</i>								
Avance escolar	-.3790***	-.6689***		-.6693***	-.6767***	-.4176***	-.7656***	-.4836***
Ocupación del padre	.2322**							-.7645***
Actitud de inutilidad del trabajo escolar								
Actitud que relaciona esfuerzo con logro						-.1924*		
Nutrición actual		-.2563**					-.2004**	
Desnutrición preescolar			.2658**			.1853*		
Rendimiento en matemáticas	-.4941***	-.5892***	-.2329*		-.2227**	-.2969***	-.3200***	.5546***
Familia que estimula la expresividad	-.1900*				-.2411			
Familia orientada al logro		-.2851**			-.2202**			
Impercepción del estímulo del maestro							.5792***	.2911**
<i>Impercepción del estímulo del maestro</i>								
Avance escolar			-.2110*					-.2915***
Ocupación del padre						.3503***		
Actitud de inutilidad del trabajo escolar	.2901***	.5244***	.2235*	.3675***	.2441**	.3989***		
Actitud que relaciona esfuerzo con logro	.2789**			.3311***				
Nutrición actual								
Desnutrición preescolar								
Rendimiento en matemáticas							-.3135***	-.2953**
Familia que estimula la expresividad								
Familia orientada al logro								
Tasa de repetición							.5792***	.2911**
Impercepción del estímulo del maestro								

* 0.10 **0.05 ***0.01

CUADRO 3 2/2

CUADRO 4
Coeficientes de correlación simple que resultaron significativos con ciertas características escolares, por zona y grado

Variables	ZONA URBANA			ZONA RURAL		
	Primer grado	Tercer grado	Quinto grado	Primer grado	Tercer grado	Quinto grado
Avance escolar						
Ocupación del padre	-.2159**		-.282**	-.260***		
Actitud de inutilidad del trabajo escolar					-.229**	
Actitud que relaciona esfuerzo con logro						.317**
Impercepción del estímulo del maestro						
Nutrición actual	.1981**	.3048***		.2308**	.282**	
Desnutrición preescolar						
Rendimiento en matemáticas		.2389**	.292**			
Familia que estimula la expresividad			.186*			
Familia orientada al logro						
Tasa de repetición	-.513***	-.6538***		-.652***	-.556***	-.538**
<i>Impercepción del estímulo del maestro</i>						
Avance escolar						
Ocupación del padre					.276***	
Actitud de inutilidad del trabajo escolar	.4884***	.2974***	.368**		.543***	.464***
Actitud que relaciona esfuerzo con logro	.5448***				.416***	
Nutrición actual			-.245**			
Desnutrición preescolar						
Rendimiento en matemáticas						
Familia que estimula la expresividad	.5482***			.625***	.3006***	
Familia orientada al logro	.4805***			.609***	.3006***	.289**
Tasa de repetición				.382***		

CUADRO 4 1/2

CUADRO 4
(continuación)

Resultados en matemáticas					
Avance escolar		2369**	292***		
Ocupación del padre					
Actitud de intensidad del trabajo escolar					
Actitud que relaciona esfuerzo con logro					
Impartición del estímulo del maestro					
Nutrición actual					
Demografía preescolar					
Puntaje que estimula la expresividad					
Puntaje orientado al logro					234**
Tasa de repetición					
Tasa normal					
Avance escolar					
Ocupación del padre					
Actitud de intensidad del trabajo escolar					
Actitud que relaciona esfuerzo con logro					
Impartición del estímulo del maestro					
Nutrición actual					
Demografía preescolar					
Resultados en matemáticas					
Puntaje que estimula la expresividad					
Puntaje orientado al logro					
					348***
					375***

*0.10 **0.05 ***0.01

La contribución de la educación al cambio social

b) Ocupación del padre

Esta variable determina el avance en el primero y quinto grados de las escuelas urbanas, y en el primer grado de las rurales.⁵ Al hacer el análisis por entidades federativas se aprecia que tales correlaciones se originan en el Distrito Federal (en cuanto a zona urbana) y en Chiapas (en cuanto a zona rural). Por tanto, las escuelas urbanas de Morelos y de Chiapas (así como las rurales de Morelos) tienen alumnos que sufren atrasos escolares que se asemejan, desde el punto de vista de las ocupaciones de sus padres, a los alumnos regulares. Esto podría indicar que la selectividad ocurre a lo largo de toda la educación primaria en las zonas más desarrolladas (cuyas poblaciones son más heterogéneas) y en el primer grado de las zonas más deprimidas.

c) Actitud que relaciona el esfuerzo con el logro

La correlación entre esta actitud y el avance escolar se manifiesta en el quinto grado de las escuelas rurales, y sólo en el estado de Morelos. La lectura del cuadro 3 revela que esto no es atribuible al comportamiento familiar. Por tanto, esta actitud podría originarse en experiencias adquiridas en el ámbito escolar. Por otra parte, el hecho de que esta relación no se manifieste en las zonas deprimidas ni en las más avanzadas, podría atribuirse a que, en las primeras, esta actitud no ha sido internalizada en la mayoría de la población, en tanto que, en las segundas, ella se ha generalizado, por lo cual abarca tanto a los alumnos regulares como a los retrasados.

5 El signo negativo de estas correlaciones obedece a que la escala ocupacional utilizada asigna valores mayores a las ocupaciones de menor prestigio, y viceversa.

d) Nutrición actual

Esta variable se correlaciona con el avance escolar en el primer y tercer grados de las escuelas urbanas y rurales. Esto es perceptible en el Distrito Federal y en Chiapas, así como en el tercer grado de las escuelas de Morelos. Parece, por tanto, que los niños que llegan al quinto grado —y sufren algún retraso escolar— están menos expuestos a los problemas de la mala nutrición.

4. *Efectos que generan algunas variables sobre la tasa de repetición, en diversos grados de la educación primaria, por ámbitos geográficos*

a) Nutrición actual

Las correlaciones observadas entre esta variable y la tasa de repetición, en el tercer grado de las escuelas urbanas (Distrito Federal) y en el primer grado de las escuelas de Chiapas, confirma que el retraso escolar no siempre es atribuible al ingreso tardío a la educación primaria, sino que también se origina en la repetición de cursos.

b) Desnutrición preescolar

Se encontró una correlación altamente significativa entre esta variable y la tasa de repetición de los alumnos de quinto grado de las escuelas urbanas. El análisis realizado por entidades federativas, localiza esta correlación en el Distrito Federal (con alta intensidad) y en el estado de Morelos (en forma más tenue). El hecho de que esta relación no sea perceptible en el campo puede atribuirse, probablemente, a la relativa igualdad que existe en los hábitos nutricionales de los alumnos que viven en dichas zonas. Lo que llama la atención es que esta variable no se manifieste antes del quinto grado. Ello podría

interpretarse como una indicación de que la mala nutrición a que están sujetos los alumnos durante el periodo de su gestación, puede ocasionar el establecimiento de "límites" al desarrollo intelectual, mismos que se manifestarían hasta que los niños tienen necesidad de efectuar operaciones mentales de una cierta complejidad. En el cuadro 5 se hace una descripción general del comportamiento de las variables analizadas en este capítulo.

CUADRO 5
Resumen de medias y desviaciones de algunas características escolares por zona y grado

Variables	ZONA URBANA						ZONA RURAL					
	Primer grado		Tercer grado		Quinto grado		Primer grado		Tercer grado		Quinto grado	
	\bar{x}	σ										
Avance escolar	78.19	26.49	82.25	18.99	85.83	15.65	63.44	32.77	73.19	20.83	82.32	14.99
Ocupación padre	5.84	1.92	5.38	1.79	5.90	1.61	7.36	1.60	7.17	1.66	7.29	1.47
Actitud de intensidad del trabajo escolar	17.44	8.95	16.46	5.52	16.93	4.86	14.52	10.26	16.63	7.39	15.98	4.86
Actitud que relaciona esfuerzo con logro	16.57	9.77	18.09	8.28	21.67	7.85	14.05	10.88	16.78	8.82	17.93	7.34
Impresión de del estudiante del maestro	16.03	9.95	17.85	9.36	18.12	8.21	12.91	10.59	15.85	9.20	16.32	6.83
Matricula actual	90.24	19.76	89.46	18.63	85.59	19.19	83.19	11.64	86.80	10.87	84.17	12.98
Dominación profesor	124.48	20.75	130.59	24.31	127.87	21.44	122.95	15.89	121.72	12.52	120.08	10.86
Resultados en matemáticas	96.27	24.66	91.08	22.24	92.81	19.85	94.84	26.72	96.56	20.41	98.34	24.66
Familia que estimula la capacidad	12.31	4.02	13.54	4.45	13.87	3.08	10.42	7.21	11.80	5.49	13.15	4.78
Familia atenta al logro	13.78	6.57	15.53	4.71	17.20	3.43	11.50	7.89	14.16	6.70	15.91	4.49
Tasa de repetición	29.67	24.67	14.79	19.23	13.39	14.00	32.92	28.32	20.19	17.00	13.54	11.64
	N = 252		N = 100		N = 85		N = 275		N = 107		N = 99	

CUADRO 5

V. El proceso de enseñanza y el retraso escolar

A. Características generales del maestro

Las características generales de los maestros que vamos a analizar, las hemos conformado con base en seis variables extraídas de la encuesta que se aplicó a 318 maestros. Dichas variables nos permitirán describir en grandes rasgos a los maestros (cfr. cuadro 6). Hemos dividido a los maestros en urbanos y rurales, según la ubicación de las escuelas en que laboran.

De la muestra de 318 maestros, 227 son mujeres y 91 son hombres. En el sector urbano encontramos 61 hombres y 159 mujeres, y en el sector rural encuestamos 30 hombres y 68 mujeres. (La diferencia entre la proporción de hombres y mujeres en ambos sectores no es significativa).

En nuestra muestra encontramos que existen más maestros rurales que urbanos con cinco o menos años de experiencia docente. Asimismo, vimos que no hay en las zonas rurales maestros con más de 20 años de experiencia docente. La experiencia medias, por lo tanto, mayor en las zonas urbanas: 13.90 años, contra 9.15 en el campo.

Encontramos algunas diferencias en cuanto a que los maestros rurales no realizan actualmente estudios de nivel medio superior, ni estudios de nivel superior no afines a la docencia. Los maestros urbanos, en cambio, realizan todo tipo de estudios. Podemos, pues, concluir que algunos maestros urbanos —y ningún rural— tienden a realizar estudios que les permitan abandonar o complementar su trabajo docente.

B. El maestro pedagógico del maestro

Herría seleccionados de la encuesta a maestros 12 variables que describen el trabajo docente, según lo perciben ellos mismos. El centro de nuestro interés era el comportamiento del maestro con los alumnos rezagados académicamente. Por ello, hemos tomado variables que se refieren a la interacción de los maestros con sus alumnos. Buscamos saber si los docentes, distinguiendo urbanos y rurales, dicen manejar las diferencias que existen entre sus alumnos en cuanto al rendimiento académico, y si la interacción del maestro con los alumnos se dio a algunas actividades pedagógicas básicas, asume características diferenciales entre los docentes urbanos y los rurales. Independientemente de esto, observamos dicha interacción para conocer la forma en que realmente los maestros manejan estas diferencias.

CUADRO 6
Variables que resultaron significativas al comparar maestros de zonas urbanas con los de las zonas rurales (análisis de X^2 por celdilla)

Variable	ZONA		X^2
	Urbana	Rural	
Edad maestro			24.13***
- 20	1	D	
21 - 25	1	I	
26 - 30	1	I	
31 - 35	1	I	
36 - 40	1	I	
46 - 45	1	I	
46 - 50	1	I	
51 - 55	1	D	
56 - 70	1	D	
Número de escuelas en que trabaja			19.05***
En 1	1	I	
En 2	1	D	
En 3	1	D	
Tiempo dedicado a actividades complementarias a la labor docente			7.93***
0 - 10	1	I	
11 - 30	D	I	
Escolaridad del maestro			16.10**
Primaria completa	1	D	
Secundaria incompleta y completa	1	I	
Normal incompleta y completa	1	I	
Preparatoria incompleta	1	I	
Preparatoria completa	1	I	
Universidad incompleta	1	D	
Universidad completa	1	I	
Normal Superior incompleta	1	I	
Normal Superior completa	1	I	
Experiencia en el magisterio			21.08***
0 - 5 años	1	A	
6 - 10	1	I	

Carlos Muñoz Izquierdo

1

Variable	Alternativas		ZONA		χ^2
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
<i>Actualmente ¿qué estudia?</i>					
No estudia	11 - 15	I	I	I	
Estudios no formales	16 - 20	I	I	I	
Nivel medio superior (Preparatoria, CCH)	21 - 25	I	D	I	
Nivel superior (afín a la docencia)	26 - 60	I	D	D	
Nivel superior (no afín a la docencia)		I	I	I	9.48*
<i>Tiempo dedicado a poner ejercicios en clase (Minutos diarios)</i>					
	0 - 30	I	I	I	
	31 - 60	I	I	I	14.36**
	61 - 90	I	D	I	
	91 - 120	I	I	I	
	121 y más	I	I	I	
<i>Tiempo dedicado a corregir ejercicios en clase (Minutos diarios)</i>					
	0 - 30	I	A	I	14.59**
	31 - 60	I	D	I	
	61 - 90	I	I	I	
	91 - 120	I	D	I	
	121 y más	I	I	I	
<i>Revisión y corrección participativa de ejercicios</i>					
Revisa y corrige usted solo		I	I	I	9.49***
Revisa y corrige solo y comenta a los alumnos sus errores		I	I	D	
Revisa con participación		I	I	I	
<i>Apreciación selectiva de la comprensión durante la exposición</i>					
Nu hago que repitan o expliquen		I	D	I	9.32*

La contribución de la educación al cambio social

Variable	Alternativas		ZONA		χ^2
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
A los que van atrasados		I	I	I	
A los descontentos		I	I	I	
A los indisciplinados		I	I	I	
A los más aplicados		I	I	D	
<i>Frecuencia con la que evalúa capacidades, destrezas y conocimientos de los alumnos (veces al mes)</i>					
	0 - 5	I	I	I	26.00***
	6 - 10	D	A	A	
	11 - 15	I	I	I	
	16 - 20	I	I	D	
	21 - 25	I	I	I	
	26 - 30	I	I	I	
	31 - 35	I	I	I	
	36 - 40	I	I	I	
	41 - 45	I	I	D	
	46 - 65	I	I	D	
<i>Fidelidad del maestro acerca del logro académico (máximo 900)</i>					
	0 - 300	I	I	I	34.77***
	301 - 600	I	I	I	
	601 - 900	I	I	I	

Con las variables que pasaremos a estudiar buscaremos, pues, saber la importancia que dice darle el maestro a una serie de actividades que requieren la interacción y participación activa de los alumnos (corrección de tareas, revisión y corrección de ejercicios), y en las cuales el alumno muestra su rezago con respecto al grupo. Asimismo, tomaremos en cuenta variables referentes a las evaluaciones que hace el maestro y a la fidelidad frente al éxito escolar que manifiestan los docentes. Finalmente, tomaremos algunas variables sobre cómo dice el

Carlos Muñoz Izquierdo

maestro que distribuye su jornada docente (lo que podrá ser comparado con la distribución del tiempo que observamos en 49 de los 318 maestros).

La gran mayoría de los maestros urbanos (163 de 220) y de los rurales (79 de 98) afirman que revisan la tarea durante la jornada docente.⁶ No existen, pues, diferencias significativas a este respecto entre los maestros urbanos y los rurales. En cuanto al tiempo que dicen dedicar a esta actividad, tampoco hay diferencias significativas entre ambos grupos de docentes: la gran mayoría (181 urbanos y 85 rurales) dicen dedicar menos de una hora diaria a las tareas. Así tenemos que el promedio para los urbanos es de 33 minutos diarios y de 31 para los rurales. Es importante señalar que, según los datos obtenidos de la observación de 49 maestros (cfr. cuadros 7 y 8), sabemos que los maestros dedican un promedio de 17 minutos diarios a la actividad *tareas* y que los rurales le dedican 19 minutos diarios. Más adelante, al comentar el cuadro 7, analizaremos qué significan estos tiempos dedicados a tareas, en el conjunto de la jornada docente y en referencia al rezago académico.

198 de los 220 maestros urbanos, y 93 de los 98 rurales, dicen que les revisan y corrigen la tarea a todos los alumnos. Es una minoría (19 urbanos y 3 rurales) los que dicen revisar y corregir la tarea "sólo a los que tienen bajo rendimiento académico". Sin embargo, observamos que los maestros no revisan la tarea a todos los alumnos y, si lo hicieran, no le dedicarían a cada alumno más de medio minuto en promedio. ¿Qué refuerzo pedagógico se puede dar en medio minuto?

En cuanto al tiempo dedicado a poner ejercicios en clase,

según lo afirmado por los maestros, no hemos encontrado diferencias significativas entre los urbanos y los rurales. La mayoría de ambos grupos dice dedicar alrededor de una hora diaria a pasar los ejercicios a los alumnos. La media para los maestros urbanos es de 54.17 minutos y para los rurales es de 41.75.

En cuanto al tiempo dedicado en clase por los maestros a corregir los ejercicios, la mayoría de los rurales dicen dedicar menos de 30 minutos diarios. La media para los urbanos es de 37.48 minutos diarios y de 29.76 para los rurales. Sin embargo, a partir de la información obtenida durante nuestras observaciones de clases, en cuanto a la distribución de la jornada docente entre las diversas actividades (cfr. cuadro 7) supimos que los maestros urbanos dedican un promedio de 2.05 horas diarias a la actividad *ejercicios* en su conjunto, mientras que los rurales dedican 2.24 horas diarias.

6 Son muy pocos (26 urbanos y 7 rurales) los que dicen hacerlo en su casa. Más aún, entre los 49 maestros observados no encontramos ninguno que lo hiciera.

CUADRO 7
Tiempo dedicado por los maestros observados a diversas actividades pedagógicas durante la jornada docente

CUADRO 7

Actividades pedagógicas	Total minutos dedicados	% de total dedicado sobre total teórico	% de tareas, ejercicios, exposiciones otras, sobre total dedicado	Promedio minutos maestro diario dedicado
Escuelas Urbanas				
Tiempo dedicado a tareas (en minutos)	3 425	4.12	10.21	17.
Tiempo dedicado a ejercicios	23 999	28.88	71.53	125. (2.05)
Tiempo dedicado a exposiciones	4 518	5.44	13.47	23.
Tiempo dedicado a otras actividades ¹	1 629	1.96	4.86	8.
Total de tiempo dedicado a tareas, ejercicios, exposiciones y otras actividades	33 553	40.39		175. (2.55)
Tiempo teórico docente de días-maestros observados, en minutos ²	83 085			
Diferencia 6-5	49 532	59.61		
Días-maestro observados	191			
Escuelas Rurales				
Tiempo dedicado a tareas (en minutos)	933	4.56	9.32	19.
Tiempo dedicado a ejercicios	6 796	33.24	67.86	144. (2.24)
Tiempo dedicado a exposiciones	1 490	7.28	14.88	31.
Tiempo dedicado a otras actividades ¹	796	3.89	7.95	16.
Total de tiempo dedicado a tareas, ejercicios, exposiciones y otras actividades	10 015	48.77		213. (3.33)
Tiempo teórico docente de días-maestros observados, en minutos ²	20 445			
Diferencia 6-5	10 520	51.23		
Días-maestro observados	47			

¹ Actividades artísticas, físicas, técnicas, culinarias, etc.
² Se han descontado a cada maestro los 45 minutos dedicados a recreo.

CUADRO 8
Proporción de alumnos a los que el maestro refuerza, por tipo de escuela (Semanalmente)

CUADRO 8

Zona urbana	Escuelas	No. de alumnos	Número de interacciones globales					Total y más
			No interacción	Una vez	Dos veces	Tres veces	Cuatro veces	
C.M.	Mpa. Niza, Cáb. Mpa.l. Centro	No. de alumnos	79	49	34	19	15	196
	%		40	25	17	10	8	100
C.M.	Mpa. Potos, Cáb. Mpa. Centro	No. de alumnos	130	36	25	5	23	219
	%		59	16	11	2	10	98
D.F.	Esc. Alta, Mérida	No. de alumnos	84	75	42	26	21	248
	%		34	30	17	10	8	90
D.F.	Esc. Col. Olimpo Viejo, Mérida	No. de alumnos	128	63	19	9	12	231
	%		36	27	8	4	5	100
D.F.	Esc. Col. Nueva, Potos, Veracruz	No. de alumnos	115	89	43	17	7	271
	%		46	27	17	7	3	100
D.F.	Esc. Simón Bolívar, Veracruz	No. de alumnos	51	34	33	28	22	168
	%		30	20	20	17	13	100
Mar.	Mpa. Niza, Cáb. Mpa. Centro	No. de alumnos	61	83	47	11	3	205
	%		30	40	23	5	2	100
Mar.	Mpa. Niza, Cáb. Mpa.l. Zona Alq.	No. de alumnos	79	61	38	17	14	209
	%		39	30	18	9	7	100
Zona rural								
C.M.	Mpa. Niza, Zona Alq. Alcala	No. de alumnos	16	9	10	2	3	40
	%		40	22	25	5	8	100
C.M.	Mpa. Potos, Zona Alq. Centro	No. de alumnos	27	10	7	6	2	46
	%		39	22	15	8	4	100
Mar.	Mpa. Potos, Cáb. Mpa. Centro	No. de alumnos	44	42	19	28	43	176
	%		24	23	11	16	24	98
Mar.	Mpa. Potos, Zona Alq. Alcala	No. de alumnos	33	14	23	13	11	94
	%		35	15	24	14	12	100

Las actividades docentes como "discusión" de *problemas y ejercicios y corrección de ejercicios en clase* se caracterizan, frente a otras (como exposición, etc.) por estimular la participación del niño. Los maestros encuestados distribuyeron el tiempo de la jornada docente indicando qué tanto por ciento dedicaban a las diversas actividades, y dijeron que a las actividades que estimulan la participación del niño, dedican aproximadamente el 50% de su tiempo. La media de los maestros urbanos es de 43.17% de su horario docente total. La media de los maestros rurales es de 41.43%. Sin embargo, los maestros urbanos que fueron observados dedican a ejercicios sólo el 28.88% de la labor docente y los rurales el 33.24. Cuando analicemos el cuadro 7 veremos el alcance de estas cifras. Si cruzamos la información obtenida por medio de la encuesta, con la obtenida de la observación, podemos plantear lo siguiente: si los maestros dicen dedicar una hora a poner ejercicios y media hora a corregirlos, los niños dedican a hacer ejercicios entre 30 y 45 minutos diarios. En conclusión, podemos decir que tanto los maestros urbanos como los rurales dedican poco tiempo a corregir los ejercicios y, por tanto, dan muy poco refuerzo por medio de esta actividad a los estudiantes rezagados.

Tanto los maestros urbanos como los rurales, dicen corregir los ejercicios a todos los niños, pero nuestros diarios de observación no corroboran este aserto.

En lo referente a la apreciación selectiva de la comprensión, los maestros urbanos afirman no establecer diferencias entre los atrasados, los desalentos, los indisciplinados y los más aplicados. Las frecuencias en el sector urbano y en el rural están más acumuladas en los alumnos atrasados y desalentos. Esto nos habla ya de algo que desarrollaremos más adelante: los maestros tienden a identificar atraso académico con indis-

ciplina, o al menos, a utilizar el mismo recurso —hacer preguntas de comprensión— a los atrasados académicamente y los indisciplinados. Sin embargo, observamos que los maestros no interactúan especialmente con los rezagados y tienen una muy ligera tendencia a hacerlo con los alumnos más avanzados.

En la evaluación de las incapacidades, las destrezas y los conocimientos de los alumnos por parte de los maestros encontramos algunas diferencias entre los docentes urbanos y los rurales. La mayoría de los maestros rurales evalúan entre 6 y 10 veces al mes. En cambio, los maestros urbanos evalúan más de 10 veces en ese lapso.

El hecho de que los maestros rurales digan evaluar las incapacidades, las destrezas y los conocimientos de los alumnos menos veces que los urbanos, se puede deber a que a medida que se acumula experiencia en el magisterio se va descubriendo que la evaluación es un instrumento adecuado para controlar al grupo. También puede deberse esta diferencia a que los padres de familia urbanos —en parte debido a la cultura urbana— exigen al maestro más evaluaciones.

Tomado en conjunto este modelo pedagógico de los maestros, según lo describen ellos mismos, podemos concluir que hay pocas diferencias entre los urbanos y los rurales (éstas se reflejan, fundamentalmente, en el número de veces al mes que los maestros hacen evaluaciones). Pero lo más interesante es que los maestros de ambos sectores dicen tener un comportamiento homogéneo e interactúan con los alumnos como grupos homogéneos, es decir, sin establecer diferencias importantes en cuanto al rendimiento académico, que implican comportamientos diferenciados de los maestros con respecto a los alumnos avanzados y a los rezagados.

CUADRO 9
(continuación)

CUADRO 9 32

		V A R I A B L E S						
		Rendimiento global	Posición respecto al grupo	Tiempo dedicado a actividades complementarias a la labor docente	Experiencia docente	Actividades que estimulan la participación	Futalidad del maestro	
Zona urbana		Interacción	Interacción	Interacción	Interacción	Interacción	Interacción	
Chil.	Mpa. Rico, Cab. Mpal. Centro			+ X	X	+ X	+ X	
Chil.	Mpa. Pobre, Cab. Mpal. Centro			+ X		+ X		
D.F.	Esc. Alta, Mariano			+ X	+ X	+ X	+ X	
D.F.	Esc. Col. Obrera Virja, Mariano	+ X	+ X	X	+ X	X	X	
D.F.	Esc. Col. Nueva Pobre, Vespertino			+ X	+ X	X	X	
D.F.	Esc. Semirural, Vespertino	+ X		+ X	X	X	X	
Mar.	Mpa. Rico, Cab. Mpal. Centro	+ X	+ X	+ X	X	X	X	
Mar.	Mpa. Rico, Cab. Mpal. Zona alodiala		+ X	+ X	X	X	X	
Zona rural								
Chil.	Mpa. Rico, Zona Alej. alodiala							
Chil.	Mpa. Pobre, Zona Alej. Central							
Mar.	Mpa. Pobre, Cab. Mpal. Centro		X		X		+ X	
Mar.	Mpa. Pobre, Zona Alej. alodiala				X	X	+ X	

Una segunda correlación significativa es la que existe entre la intensidad de la interacción maestro/alumno y la proporción de horas que el maestro dice dedicar a actividades complementarias de la labor docente fuera del horario escolar (preparación de material didáctico, corrección de pruebas y ejercicios, preparación de clase, atención a alumnos rezagados, atención a visitas o padres de familia, asuntos administrativos, asuntos sindicales), sobre las horas teóricas de la jornada docente. En el 87.5% de las escuelas urbanas los maestros que dicen dedicar una proporción mayor de tiempo a estas actividades son los que más interactúan con sus alumnos. Por otra parte, aunque estas correlaciones no son significativas en el caso de los maestros rurales, se observan ahí las mismas tendencias. Hay que señalar también que no es tan evidente que a mayor experiencia docente se interactúa más, pues esta relación sólo se da con signo positivo en el 50% de las escuelas urbanas, mientras que se da con signo negativo (a menos experiencia más interacción) en el 37.5% de dichas escuelas. En el 25% de las escuelas rurales encuestadas esta correlación tiene signo positivo, y, en otro 25, tiene signo negativo. En general, es evidente que si el maestro interactúa, esto no está claramente relacionado con su experiencia docente.

Una correlación que es importante destacar es la observada entre el avance escolar y la interacción maestro/alumno. En las escuelas urbanas esta correlación tiene signo positivo, lo que indica que los maestros tienden a interactuar más con los alumnos que tienen un mayor avance escolar (el grado que cursan sobre el que teóricamente correspondería a la edad de los mismos).

En cuanto al esfuerzo por escrito (anotaciones reforzando que el maestro pone en el cuaderno y/o libro del alumno hemos encontrado en las escuelas urbanas la tendencia, aunque

muy sutil, a hacer este tipo de anotaciones a aquellos alumnos con los que el maestro interactúa de otras maneras. Asimismo, los maestros tienden a interactuar más con los niños de padres ricos, o que están en mejor situación ocupacional.

El sexo del alumno no está correlacionado con la intensidad de la interacción. No es, pues, tan evidente como se dice, que los maestros interactúan principalmente con los hombres.

Concluyendo, los maestros tienden a interactuar más con los alumnos de mejor posición económica y con los que tienen mejores promedios académicos (es decir, con los más avanzados). Por tanto, se hace evidente que interactúan menos, o no lo hacen, con los alumnos más rezagados académicamente. Podemos también afirmar que este comportamiento discriminatorio del maestro a favor de los alumnos más avanzados académicamente se da tanto en el sector urbano como en el rural.

D. Tiempo que dedican los maestros a diversas actividades pedagógicas durante la jornada docente

En este apartado analizaremos la forma en que los maestros distribuyen su tiempo durante la jornada docente (cfr. cuadro 7). Buscamos examinar si existen diferencias entre los maestros rurales y urbanos, y si la forma en que se distribuye el tiempo es adecuada o no para reforzar a los alumnos rezagados académicamente.

Del tiempo teórico total de duración de la jornada docente observada (descontando los recreos), se evidencia en el cuadro 7 que los maestros dedican a corrección de ejercicios, exposiciones y otras actividades (como la educación física, técnica, etc.), menos del 50% de la duración de la jornada docente. Del 50 restante consideraremos que un 5 pudo escapar a la captación de los observadores. Queda aproximadamente un 45 de

la jornada docente dedicado a otras actividades. Por las observaciones hechas, constatamos que los maestros salen de clase con frecuencia, ya sea para conversar con padres de familia, para ir a la dirección a arreglar diversos asuntos, etc. A esto hay que añadir que, con frecuencia, los maestros demoran en entrar a clase después del recreo, que directores, maestros y padres de familia entran al salón a solucionar determinados asuntos (por ejemplo la cooperativa, la organización de actividades extracurriculares, etc.). Hemos observado también que existen momentos durante los cuales el maestro está buscando en clase la lección o los ejercicios en los textos.

También se pierde tiempo en la limpieza del salón (ésta le suele tocar —en muchas de las escuelas que observamos— a determinados niños que deben ingresar a la escuela antes de la entrada oficial para barrer o asear el salón; pero con mucha frecuencia estos niños se retrasan y las labores escolares empiezan más tarde). Otro tiempo muerto proviene del alargamiento de los recreos (hemos contado 45 minutos diarios de recreo, pero vimos que con frecuencia éstos se alargan más del tiempo fijado). Finalmente, hay que señalar que en algunas escuelas o aulas, los maestros dan por terminadas las labores del día antes de la hora fijada.

Merece algunos comentarios la información referente al tiempo dedicado a actividades artísticas, físicas, técnicas, culinarias, etc. En la contabilización de estos tiempos por parte de los observadores han podido existir algunas omisiones que disminuyeron la cantidad del tiempo registrado para dichas actividades. También hay que tener en cuenta que en algunos casos se da el hecho de que, mientras algunos alumnos se dedican a estas actividades, otros siguen haciendo algún tipo de ejercicios o problemas de alguna materia, leyendo o copiando alguna plana, etc. Para no complicar la contabilización del

Carlos Muñoz Izquierdo

La contribución de la educación al cambio social

tiempo, éste se asignó a la actividad a la que se abocaba la mayoría de los alumnos.

Los maestros indican en la encuesta que dejan tareas a todos sus alumnos prácticamente todos los días, pero esto no pudo ser corroborado por los observadores. Lo interesante es lo siguiente: los maestros dicen dedicar—según la encuesta— un promedio de media hora diaria a la revisión y corrección de tareas. A través de la observación vimos que de hecho los maestros dedican casi 20 minutos diarios; si aceptamos que les revisan la tarea a todos, y todos los días, resulta que como máximo le tocaría a cada niño (tomando un promedio de 40 alumnos por salón) 1/2 minuto diario. La corrección de tareas es una actividad cuyo objetivo es una interacción del maestro con el alumno como individuo, para observar su logro, ver sus fallas, explicar, corregir y retroalimentar. Es decir, se trata de una actividad fundamental para que los alumnos rezagados puedan avanzar académicamente. Sin embargo, encontramos que los maestros no le dedican más del 5% de la jornada docente, es decir, no pasan de 20 minutos como promedio (incluso si tomamos los datos por escuela, la que tiene el tiempo más alto no llega a los 30 minutos diarios). La corrección de tareas no cumple su función debida, y se ha convertido (si es que alguna vez no lo fue) en un acto rutinario, en una obligación para tener a los niños ocupados, para que los padres de familia "estén tranquilos" porque a sus hijos les dejan tareas, además de que así los maestros tienen "materia" para calificar y/o sancionar. Pero las acciones de hacer las tareas por parte de los alumnos y de revisarlas y corregirlas por parte de los maestros, no cumplen la función que deberían, como medios para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente para los alumnos rezagados.

El tiempo que dedican los maestros a hacer ejercicios en

clase, según observamos, es de 2.05 horas diarias promedio en el sector urbano y de 2.24 horas diarias promedio en el sector rural. (Si tomamos la información por escuela, el promedio máximo es de 2.41 horas diarias, lo que no significa gran diferencia). Estos tiempos son aproximadamente el 30% de la jornada docente total y el 70 del tiempo real dedicado a labores docentes (tareas, ejercicios, exposiciones, actividades físicas, técnicas, etc.).

La actividad de poner, hacer, revisar y corregir ejercicios en clase abarca, pues, la mayor parte de la actividad docente. Revisar esto sería positivo si los ejercicios cumplieran la función que a partir del método inductivo que implican, deberían tener. Los ejercicios son fundamentales para que el alumno se afiance y avance en la comprensión de los contenidos y en el manejo de técnicas, logrando superar obstáculos y dificultades (que se identifican al hacer los ejercicios), para obtener el dominio de los contenidos y la capacidad de llegar a ellos por su propia acción. Por ello, los ejercicios suponen por parte del maestro no sólo el indicar con precisión su objetivo, métodos y técnicas, sino también el interactuar con los alumnos para ayudarlos a mejorar sus logros y superar las deficiencias. Sin embargo, como lo señalamos anteriormente, sólo en las escuelas urbanas encontramos alguna tendencia indicativa de que los maestros utilicen este recurso para hacer observaciones que, a su vez, refuerzan el aprovechamiento de los alumnos que más lo necesitan.

Finalmente, hay que señalar que no existen diferencias

7 Aunque no es objeto de nuestro estudio, conviene señalar que las actividades de tareas y ejercicios realizadas en forma rutinaria, en un ambiente de indiferencia y amenaza por parte del maestro, genera una socialización negativa en los niños, en cuanto que las acciones a realizar son percibidas por el maestro, y el alumno las realiza sólo por esta razón.

significativas entre maestros urbanos y rurales, en cuanto a que las proporciones en que distribuyen el tiempo utilizado y el tiempo teórico son bastante semejantes.

Esto nos lleva a concluir que no existen diferencias significativas entre el comportamiento de los maestros que laboran en zonas urbanas y los que laboran en zonas rurales. Si bien no podemos afirmar que la distribución del tiempo que hacen los maestros entre las diversas actividades docentes genere más rezago en las zonas rurales que en las urbanas, sí podemos decir que la forma en que los maestros ocupan su tiempo genera rezago escolar generalizado y acentúa el de aquellos niños más atrasados (lo cual, como se hizo ver anteriormente, interviene después en la determinación de la deserción escolar).

E. Características de las diversas formas de interacción de los maestros con los alumnos rezagados académicamente

A partir de la información que recogimos en la observación de los maestros durante cinco días, con cada uno hemos podido precisar si ellos manejan o no, y en qué sentido, las diferencias académicas entre los alumnos de su salón.

Para los maestros que observamos, la existencia de los niños rezagados en su salón es bastante evidente. Algunos les dan una ubicación especial en el aula; otros suelen etiquetarlos o apodararlos.

Estos hechos —que el maestro ubique y apodee a los rezagados, identificándolos como un sector específico— nos dicen nada sobre el manejo que aquéllos hacen de las diferencias entre los alumnos (en cuanto al rezago académico).

Un fenómeno recurrente entre los maestros observados, consiste en que ellos confunden el bajo rendimiento con la indisciplina, es decir, toman lo que suele ser efecto como una

causa. Es más fácil y cómodo para el maestro —aunque sea de manera inconsciente— sancionar y controlar la disciplina que mejorar el rendimiento académico. Para lo primero existen métodos, técnicas de represión; para lo segundo, la represión no da resultado o da resultado negativo. Además, los métodos y técnicas requieren un esfuerzo por parte del maestro (que por lo menos implica saberse el nombre de sus alumnos, cosa que algunos maestros, según pudimos observar, no los recuerdan ni siquiera al final del curso). Esta confusión de niveles de conducta —rendimiento académico e indisciplina— se mantiene con claridad cuando ante fallas o faltas en el rendimiento académico, los maestros aplican sanciones y amenazas que corresponden a faltas de tipo disciplinario.

Podemos señalar que el 46% de los maestros observados maneja negativamente las diferencias dentro del salón de clase, comportándose en forma indiferente y/o amenazante, y que tan sólo el 24 de los mismos maneja positivamente tales diferencias, con un comportamiento tendiente a reforzar a los alumnos rezagados.

A continuación, interpretaremos los comportamientos más característicos que observamos en los maestros y que nos permiten hacer una tipificación de ellos. Hay que tener en cuenta que los comportamientos no se dan en forma pura, pero sí podemos señalar que claramente predomina un tipo de otro.⁸

El tipo de manejo de las diferencias que llamamos *indiferente o retórico* es el que se presenta, al parecer, con mayor frecuencia. A esto hay que añadir que en otros maestros se observó junto con su comportamiento amenazante. Al analizar

8 Las abstracciones que hacemos en seguida son hechas con propósitos meramente descriptivos y exploratorias. Por esta razón, no hemos considerado necesario cuantificar en este trabajo la incidencia de los diversos modelos.

la conducta de estos maestros aparece con bastante evidencia, como veremos más adelante, que la amenaza acompaña a la indiferencia como un recurso para controlar a los alumnos.

La categoría de indiferencia abarca una serie de conductas que indican la no consideración, por parte del maestro, de las deficiencias en el rendimiento académico de un sector de sus alumnos. En realidad, los maestros son conscientes de la existencia de niños rezagados en su salón, pero, según observamos en su interacción cotidiana, no parecen tomar en cuenta su existencia. Durante nuestras observaciones constatamos que hay deficiencias académicas constantes en el logro escolar de algunos alumnos del salón (como el responder mal a las preguntas de la maestra, el no traer las tareas, el hacer mal con mucha frecuencia los ejercicios en clase, etc.) que son obvias, que no requieren de un especialista para ser detectadas y a las cuales los maestros señalados no dedicaban ninguna o casi ninguna atención para superarlas.

Nos hemos encontrado que, en casi todas las ocasiones en que los maestros se comportan en forma indiferente o indiferente-amenazante con los rezagados, su comportamiento es también indiferente con el conjunto del grupo, lo cual nos indica que, con mucha frecuencia, no sólo no se da un manejo de las diferencias académicas dentro del salón por parte del maestro, sino lo que es más grave aún, es que para estos maestros no parece ser importante el logro académico. En efecto, al observar su comportamiento con el conjunto del grupo vimos que refuerzan académicamente a pocos alumnos,⁹ que se limitan a amenazar y sancionar al grupo para que sea

9 En el 25% de las aulas observadas durante una semana se encontró que los maestros no interactúan una sola vez con más de la mitad de sus alumnos. En el 91% de las mismas, los maestros interactúan menos de dos veces con proporciones de los alumnos que oscilan entre el 50 y 83% de ésta.

disciplinado y a poner un ejercicio tras otro para que los niños estén ocupados. Este tipo de comportamiento genera un rezago generalizado, acentuando por supuesto el de aquellos alumnos que tienen mayores limitaciones para el rendimiento académico.

El comportamiento indiferente en su norma más general, tal y como lo hemos definido anteriormente, se nos fue presentando en diversas formas peculiares cuyas características es importante señalar. Una de las formas de indiferencia que encontramos es la que podríamos llamar la de "no interacción". Vimos que hay maestros que no interactúan con el conjunto de los alumnos y menos aún con los rezagados. Estos, casi son inexistentes como tales y forman parte de un todo indistinto donde lo individual no es tomado en cuenta. Los alumnos rezagados hacen lo que pueden y no sólo no reciben una atención especial, sino que ni siquiera reciben la misma atención que los más adelantados.

Al observar a los maestros, encontramos que la forma más común de indiferencia con el conjunto del grupo, y por tanto con los rezagados, es el comportamiento mecánico donde la resolución, revisión, corrección y calificación de tareas y ejercicios se resuelve en términos de cumplimiento o incumplimiento de una obligación; de hacer bien las cosas sin tomar en cuenta las capacidades y dificultades individuales del sujeto.

En las situaciones que hemos indicado, el maestro se limita a señalar oralmente, a hacer un signo o a poner una calificación que indica si algo se hizo o no y a veces si se hizo bien o mal, pero sin entrar en una interacción con el alumno que le permita a éste detectar la causa, corregir sus errores y sortear las dificultades para lograr una superación académica.

Otra forma de indiferencia se manifiesta cuando el maestro pregunta las causas del error, o cuando hace preguntas de conocimiento en forma retórica, es decir, sin esperar respuestas

por parte del alumno. En estos casos vimos que no considera al alumno como un interlocutor y, por ende, no hay interacción. Lo que el alumno pudiera decir no es importante ni significativo para el maestro.

Otro tipo de manejo negativo de las diferencias académicas que hemos encontrado es el *amenazante*. Algunos maestros observados fueron considerados así porque responden al rezago académico del alumno con amenazas, reprensiones, gritos, burlas, etc., que no buscan ni conducen a la recuperación académica. En esta categoría también hemos incluido a los maestros que responden al rezago con amenazas y sanciones más académicas que disciplinarias (aunque no faltan maestros que sancionan la indisciplina con ejercicios y tareas), pero que no van más allá de este tipo de presión sobre el alumno.

Pudimos observar que los maestros amenazantes y los indiferentes-amenazantes suelen acompañar sus amenazas con sanciones no siempre acordes al problema que intentan remediar.

Estos comportamientos generan varios efectos. El primero y más evidente es que el maestro no refuerza académicamente a los rezagados, los cuales van progresivamente acumulando más rezago en la adquisición de conocimientos e instrumentos básicos de comunicación y cultura. Otro efecto que ello genera es una conciencia de la imposibilidad de superación o de logro académico, al que se aúna un sentimiento de futilidad ante cualquier tipo de esfuerzo. Pudimos observar que ante este tipo de comportamiento, los alumnos reaccionan de diversas formas: se portan mal, se muestran agresivos con sus compañeros; se "dan al abandono", manifiestan desinterés en los estudios; algunos, muy temerosos o inseguros, intentan pasar desapercibidos al maestro. Al mismo tiempo, la respuesta del maestro a estos comportamientos de los alumnos (amenazas y sancio-

nes), genera un círculo vicioso en el que el alumno no logra superar sus escollos y el rezago aumenta aún más.

Los padres y maestros nos dieron diferentes explicaciones cuando conversamos con ellos sobre acontecimientos como los anteriormente señalados: los primeros reflejan sentimientos de impotencia y fatalidad, aunque algún padre también nos dijo que la "culpa es del maestro que falta mucho y los niños no aprovechan; por eso les pega". Los maestros nos decían que el alumno "es indisciplinado", "que no estudia", "que sus padres no le exigen", etc. Por tanto, los maestros cargaban, en las explicaciones que nos dieron, toda la responsabilidad en los alumnos y en los padres.

Por otra parte, el manejo positivo de las deficiencias académicas en el aula es el comportamiento *reforzante* (o de reforzamiento). Este tipo de comportamiento se da cuando el maestro interactúa con los niños rezagados buscando que éstos eleven su rendimiento académico, y ocurre con menos frecuencia que el de los maestros indiferentes e indiferentes amenazantes. (Sólo el 25% de los maestros observados pueden ser situados en esta categoría).

Encontramos dos tipos básicos de reforzamiento a los niños rezagados: el explícito y el implícito.

La atención que podemos llamar explícita a los rezagados, en cuanto que el maestro interactúa con ellos como grupo (o individuos específicos) la hemos encontrado bajo diversas modalidades o formas. En algunos casos, esta atención a los rezagados ocurre después del horario escolar (la maestra explica todo desde el principio a los niños atrasados que no participaron durante la clase y les pone más ejercicios que al conjunto del grupo). En otros casos se hace pasar al pizarrón a los atrasados —o bien a los que tienen un error en los ejercicios—, se les explica y se les pide que repitan el mismo

ejercicio. Otros maestros estimulan a los alumnos rezagados diciéndoles los aciertos que han tenido, o cuando resuelven bien los problemas, lo comentan con todo el salón, etcétera.

Existen otros maestros cuyo reforzamiento a los rezagados es implícito, en el sentido de que el maestro refuerza (corrige, explica, retroalimenta, motiva) al conjunto del grupo, tratando a cada alumno como individuo, por lo cual refuerza también a los rezagados, pero sin destacarlos como un grupo específico.

Pero el esfuerzo no pasa de lo indicado. No hemos encontrado indicios de maestros que desarrollen metodologías técnicamente adecuadas. Con ello no queremos negar el valor de los maestros cuyo comportamiento con los rezagados hemos llamado reforzante. Pero sí es importante señalar que no se hace un esfuerzo sistemático, a nivel de sistema escolar, por resolver el problema del rezago. Hemos observado la existencia de maestros reforzantes que fomentan la colaboración de los padres para la superación del rezago académico de sus hijos (aunque la mayoría se limitan a mandarles mensajes pidiéndoles que exijan más a sus hijos, o a conversar con los padres, pero sin proponerles o enseñarles técnicas adecuadas para ayudar a sus hijos a mejorar su rendimiento académico).

Los maestros que refuerzan son escasos; sus esfuerzos son generalmente aislados y no suelen encontrar eco en las autoridades de las escuelas. Más aún, hay que señalar que no siempre el esfuerzo es constante y que el maestro cae en la amenaza o en la indiferencia por momentos más o menos largos.

Resumiendo, pues, diremos que por un lado tenemos un tipo de manejo positivo de las diferencias académicas por el maestro cuando refuerza a los alumnos rezagados, para que éstos eleven su rendimiento académico al nivel del conjunto del grupo, y un tipo de manejo negativo de las diferencias por

el maestro cuando éste se comporta en forma indiferente, indiferente-amenazante o simplemente amenazante con los rezagados. Predomina significativamente entre los maestros observados el tipo de manejo negativo de las diferencias académicas al interior del salón de clase, hecho que, como ya hemos visto, genera condiciones que propician un mayor rezago y a la larga influye en la deserción escolar.

La proporción de maestros indiferentes, indiferentes-amenazantes y reforzantes con los rezagados, es semejante para el sector urbano y para el rural.

De inmediato surge la pregunta ¿No son acaso los maestros rurales peores que los urbanos? ¿El comportamiento de los maestros rurales con los rezagados no es más indiferente y amenazante que el de los urbanos? A partir de la información que hemos obtenido durante la observación de los maestros que conforman nuestra muestra, podemos responder negativamente a tales preguntas.

Comparando la interacción con los niños rezagados de los maestros indiferentes, indiferentes-amenazantes y reforzantes, no hemos encontrado elementos que señalen diferencias entre los docentes que laboran en el sector rural y los que laboran en el sector urbano. Tampoco se dan diferencias si separamos a las escuelas entre ricas y pobres (en términos de localidades y de infraestructura escolar).

La interacción de los maestros con los niños que no hacen las tareas y con los que hacen mal la tarea y/o los ejercicios (indiferencia, amenaza o refuerzo), posee características semejantes en los maestros que laboran en el sector rural y en el urbano. Las amenazas y sanciones son también iguales (barrer el patio, no salir a recreo, etc.). Comportamientos como la corrección mecánica de los ejercicios, el desinterés por el proceso de enseñanza-aprendizaje, la violencia verbal y física;

la amenaza como arma de control, etc., los encontramos tanto en el campo como en la ciudad.

El que un maestro refuerce a los rezagados en el sector rural sería más significativo que si dicho maestro laborara en una zona urbana. Esto se debe a las condiciones socioeconómicas y culturales de las zonas rurales, teniendo en cuenta que los alumnos que viven en estas zonas dependen —en términos de los logros escolares— casi exclusivamente del maestro, pues la familia y el ambiente cultural poco pueden aportar para mejorar los logros académicos. Por tanto, el niño que ingresa con rezago a la escuela (sea frente a sus compañeros o sea frente a los objetivos de enseñanza-aprendizaje impuestos por los textos oficiales), tiene mayores posibilidades de permanecer rezagado hasta que abandona el sistema escolar. En cambio, un alumno de escuelas urbanas cuenta con la ayuda de la cultura urbana, de la familia, etc., para suplir sus insuficiencias académicas.

Hay que señalar, por otra parte, que algunos maestros rurales nos indicaban que se les mandaba ahí como castigo, pero no encontramos una relación directa entre ese sentimiento de castigo y el no reforzar o reforzar negativamente a los rezagados. Además, estos comportamientos los hemos encontrado también en las mejores escuelas urbanas de nuestra muestra. Lo mismo se podría decir de las condiciones materiales del trabajo, pues para reforzar a los rezagados no son indispensables las condiciones materiales de las escuelas ricas del Distrito Federal. Hemos encontrado escuelas que estaban en pésimas condiciones materiales, y carecían de material didáctico, a pesar de lo cual el maestro reforzaba a los niños rezagados.

Por tanto, las causas de que los maestros sean indiferentes o reforzantes no dependen de que ellos desempeñen su labor

en el campo o en la ciudad, sino de otros factores (aunque el hecho de que el maestro esté en una escuela rural o en una urbana puede hacer más o menos efectivas determinadas causas).

Otra conclusión importante es que, pedagógicamente, la preparación de los maestros es homogénea para realidades diferentes. Una de las insuficiencias que más resalta es la incapacidad en que se encuentran los maestros para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo a las especificaciones regionales, sino también a las diferencias individuales en el rendimiento académico de los alumnos dentro del salón de clase.

VI. Conclusiones generales y sus implicaciones para la política educativa

1. Varias observaciones que hemos hecho en este estudio permiten inferir que, en términos generales, la deserción escolar ocurre después de que se han presentado diversas situaciones de "atraso escolar relativo". Estas se manifiestan, principalmente, de dos maneras: a) diferencias entre los conocimientos y habilidades adquiridos por el sujeto, y los que ha alcanzado, en promedio, el grupo escolar del cual aquél forma parte; b) diferencias entre el grado escolar que cursa el sujeto, y el que estaría cursando en la hipótesis de que se hubiera inscrito en la educación primaria a los 6 años de edad, y no hubiese repetido (o abandonado) ningún curso hasta el momento de ser entrevistado. Por tanto, las políticas orientadas a disminuir la deserción escolar deberían empezar por tratar de reducir la frecuencia y magnitud de los retrasos pedagógicos que suelen presentarse en las escuelas primarias, con respecto a las exigencias académicas vigentes en los distintos grupos

Carlos Muñoz Esquivel

La contribución de la educación al cambio social

escolares. Además, si se lograra disminuir la magnitud y frecuencia de tales retrasos, se reduciría también la magnitud de las tasas de reprobación y de repetición de cursos (las cuales intervienen en la determinación del segundo tipo de retrasos escolares que aquí hemos señalado).

2. Existen, fundamentalmente, dos argumentos que apoyan la afirmación anterior. Ellos fueron sometidos a comprobación en el presente estudio. El primero se refiere al ámbito actitudinal o motivacional, y el segundo se ubica propiamente en el campo académico. Por lo que respecta a las actitudes, en esta investigación observamos que el atraso pedagógico genera en el sujeto sentimientos de los cuales se deriva la percepción de que el trabajo escolar es inútil, cuando aquél ha repetido cursos —lo mismo en escuelas urbanas que en las rurales. Así también, se observó que la actitud de relacionar el esfuerzo con el logro no es siempre internalizada en el ambiente familiar, pues en algunos casos es un probable resultado de las experiencias escolares de naturaleza favorable. Por otra parte, en el ámbito propiamente académico se observó que el retraso y la repetición de cursos son fenómenos que se producen más de una vez. En cambio, los alumnos que aprueban un grado escolar en forma satisfactoria son, generalmente, quienes no han repetido otros cursos. Más aún, se pudo comprobar que estos alumnos tienen un desempeño académico más satisfactorio del que logran aquellos que repiten cursos. Podemos, pues, afirmar que el atraso pedagógico es un fenómeno que se reproduce a sí mismo. Por tanto, al evitarlo —o reducirlo— se evitaría o reduciría también su propia recurrencia.

3. Otra de las consecuencias indirectas del atraso escolar consiste en que los maestros se forman conceptos negativos sobre las habilidades académicas de los alumnos que sufren este problema. En efecto, los maestros entrevistados conside-

raron que los alumnos que repiten cursos están colocados en los menos capaces de sus respectivos grupos. Sin embargo, los maestros no han puesto a prueba, en forma objetiva, esta impresión. Es posible, por tanto, que los alumnos retrasados sean capaces de desempeñar normalmente sus actividades escolares, pero puede ser necesario utilizar técnicas pedagógicas diferentes, o dar a estos alumnos los apoyos sociofamiliares y de otro tipo que, eventualmente, las mismas escuelas podrían proporcionarles. Sin embargo, la impresión que los maestros tienen sobre las habilidades de los alumnos repetidores, desalienta la realización de aquellos esfuerzos que los profesores deberían hacer para nivelar el aprendizaje de los alumnos retrasados. Este desaliento es, sin duda, una de las causas de la conducta magisterial a que aludiremos en conclusión 7 (Cfr. *Ínfra*). Observamos, en efecto, que los alumnos repetidores de las escuelas primarias urbanas perciben un menor estímulo y refuerzo de sus maestros, que el que perciben los alumnos que fueron promovidos al grado siguiente.

4. Al tratar de identificar los factores que determinan el atraso escolar, encontramos —además de los procesos de retroalimentación a que se refieren las conclusiones 2 y 3, que hemos expuesto— el hecho de que en las escuelas urbanas los indicadores socioeconómicos de los alumnos intervienen decisivamente en la gestación de este fenómeno. En cambio, el atraso educativo en las escuelas rurales es menos atribuible a estos indicadores, de lo que se observó en las zonas urbanas. Ello puede deberse a que el desarrollo urbano accentúa la estratificación social (ya que promueve, por una parte, inmigración de grupos que habitan en zonas deprimidas y, por la otra, favorece la aparición de estratos ocupacionales de alta escolaridad y productividad). En cambio, la estratificación social en las zonas rurales es, naturalmente, más homogénea

(De todos modos, se observó que, en el campo, la escolaridad de la madre del sujeto incide con frecuencia en las probabilidades de repetir el curso o de ser promovido al subsecuente).

De lo anterior se desprende la conveniencia de diseñar dos estrategias distintas para reducir la magnitud de la deserción escolar en las ciudades y en el campo. En las primeras, será necesario difundir modelos de educación preescolar, que sean capaces de captar a la población infantil perteneciente a los grupos sociales de reciente inmigración, con el objeto de proporcionar a dicha población las experiencias y la socialización que no podría recibir en el ámbito familiar. Estos modelos deberán ser complementados por otros más, que procurarán enriquecer el ambiente en que se desarrollan estos niños durante los años correspondientes a la educación primaria. Por otra parte, en las zonas rurales se deberá otorgar una prioridad superior a la necesidad de mejorar el rendimiento global de las escuelas (puesto que los alumnos de las mismas son, en la actualidad, más homogéneos de lo que son sus contrapartes de las escuelas urbanas). Esto requiere, por supuesto, un sinnúmero de medidas de planeación económica, social, demográfica y educativa (tales como las que describimos en: Muñoz Izquierdo, Schmelkes y Guzmán, 1979), así como diseñar modelos pedagógicos realmente adaptados a los procesos de aprendizaje de la población rural.

5. También pudimos comprobar que, entre los factores determinantes del atraso escolar, aparece el estado actual de desnutrición (que afecta a los alumnos repetidores de una importante proporción de escuelas investigadas, especialmente en las zonas rurales), así como la insuficiente alimentación, que es concomitante a dicho estado. Por otra parte, se observó que la insuficiente nutrición que los sujetos obtuvieron durante su edad preescolar (incluyendo el período de gestación) tam-

La contribución de la educación al cambio social

bién interviene en este problema. Un análisis más refinado permitió observar que esto afecta a los alumnos inscritos en el quinto grado de las escuelas urbanas (por lo cual, al parecer, estas deficiencias nutricionales contribuyen al establecimiento de límites para el desarrollo intelectual, que se manifiestan cuando los sujetos tienen que desarrollar operaciones mentales de un cierto grado de complejidad). Es, por tanto, evidente la necesidad de promover la implantación de programas que tiendan a mejorar los hábitos alimenticios (y las disponibilidades de alimentación adecuada) en los grupos que aquí hemos identificado, así como evitar que, más adelante, estos mismos problemas se manifiesten entre la población rural (en cuanto a la complejidad de las actividades curriculares que esta población lleve a cabo, se asemeje a la de las poblaciones urbanas).

6. Por otra parte, identificamos la necesidad de que las escuelas urbanas apliquen más flexiblemente sus reglamentos de puntualidad, con el fin de que no impidan la asistencia a clases de los alumnos que no puedan llegar a tiempo por razones económicas (los cuales pertenecen a los estudiantes menos avanzados). Asimismo, se observó que en una proporción importante de escuelas los alumnos repetidores tienen que dedicar más tiempo para transportarse a la escuela, lo cual sugiere la necesidad de revisar los procedimientos de microplaneación de las instituciones educativas.

7. Lo que hasta aquí hemos dicho sintetiza las conclusiones que obtuvimos al proponernos identificar los factores determinantes del atraso escolar.

Además de esto, investigamos las formas en que, al interior del sistema escolar, los maestros manejan este problema. El objetivo que nos propusimos consistió, por tanto, en dilucidar si los maestros contrarrestan, amplifican o son indiferentes ante los atrasos pedagógicos de los alumnos.

Carlos Muñoz Izquierdo

En síntesis, encontramos, por una parte, diversas actitudes y comportamientos que reflejan la indiferencia de los maestros ante los atrasos pedagógicos y, por la otra, ciertas orientaciones de la conducta de los docentes que apuntan en la dirección de reforzar el aprendizaje de los alumnos más aventajados (y mejor colocados, en términos generales, en la escala social). Una menor proporción de los maestros investigados (alrededor del 25%) manifestó comportamientos que tienden a compensar las deficiencias académicas de sus pupilos, pero en ningún caso encontramos que esta compensación utilizara metodologías científico-técnicas.

En efecto, el modelo ideal-típico con el cual identifican los maestros su proceso de enseñanza, no establece distinciones entre los alumnos cuyo aprendizaje es igual, superior o inferior al promedio. A todos les aplican criterios semejantes. En sus conductas, los maestros reflejan esta no distinción entre sus alumnos. Así, encontramos maestros indiferentes, porque casi no interactúan con los alumnos rezagados; otros, que sólo les hacen preguntas "retóricas" —sin esperar, realmente, que los alumnos retrasados las puedan contestar—; otros, en fin, pudieron ser clasificados como "indiferentes—amenazantes", pues su comportamiento, además de revelar indiferencia, tiende a minusvalorar a los alumnos que sufren algún problema pedagógico. Por otra parte, el análisis detallado de la conducta magisterial permitió distinguir también algunas tendencias en la interacción con los alumnos que, en lugar de disminuir los atrasos educativos, podrían, más bien, acentuarlos.

Lo anterior permite dilucidar el hecho de que el sistema educativo no está actuando realmente como un amortiguador de aquellos desniveles pedagógicos que ya se observan cuando los alumnos llegan a las escuelas primarias urbanas, y que, en el campo, dicho sistema tampoco es capaz de contrarrestar las

diferencias culturales que caracterizan, en general, a la población rural. Este estudio no encontró indicaciones de que los maestros del campo manejen los problemas de aprendizaje en una forma menos eficiente de como lo hacen los profesores urbanos (aun cuando se pudo comprobar que los maestros rurales son menos experimentados y que evalúan a sus alumnos menos frecuentemente de lo que lo hacen los maestros urbanos). Con todo, es evidente que la falta de interés en el rezago escolar —aun siendo un fenómeno generalizado, tanto en el campo como en la ciudad— provoca efectos más laméntables en las escuelas rurales, pues en ellas el maestro es prácticamente el único recurso a que tienen acceso los alumnos para superar su nivel académico y contrarrestar las deficiencias a que ellos estuvieron expuestos durante sus años preescolares. Lo que debe preocupar de inmediato a los responsables del desarrollo educativo del país es, desde nuestro punto de vista, el hecho de que las entrevistas que hicimos a los supervisores y a los directores de las escuelas, permitieron apreciar que aquellos que desempeñan estas funciones no parecen percibir el problema a que nos hemos referido. Para ellos, en efecto, los retrasos y abandonos escolares son generados por factores externos a las instituciones educativas. No perciben, por tanto, el papel indiferente (o aun obstaculizante) que los maestros desempeñan a este respecto.

Para remediar esta situación, la SEP podrá optar entre diversas alternativas de mediano plazo, independientemente de que, desde luego, implemente ciertos mecanismos administrativos, para mejorar la actuación de los supervisores y de los directores de las escuelas. Entre las alternativas de mediano plazo, habrá que considerar aquellas que se relacionan con el establecimiento de diferentes sistemas de "canalización de alumnos", las cuales procuran lograr una mayor igualdad en

las habilidades de quienes integran los diversos grupos escolares. Otras alternativas se relacionan con la preparación de especialistas en el manejo de problemas de aprendizaje (no desde el punto de vista terapéutico, sino desde la perspectiva propiamente pedagógica). Otras alternativas, en fin, se relacionan con el diseño de procesos de aprendizaje individualizado, que pretenden ajustar la velocidad de aprendizaje de cada alumno a la capacidad del mismo. En cualquier caso, sin embargo, será indispensable reemplazar a los maestros "indiferentes" y, más aún, a los "indiferentes-amenazantes", por equipos docentes de habilidades múltiples, sistemas pedagógicos altamente especializados y adaptados a las diversas situaciones concretas del país, o, al menos, por profesores realmente interesados en favorecer el bienestar y el desarrollo armónico del alumnado, así como adecuadamente preparados para manejar las diversas circunstancias que pueden obstaculizar el logro de este objetivo.

Referencias bibliográficas

- Centro de Estudios Educativos. "Sección de Estadística", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. II, No. 1, 1972.
- Educational Research Review and Advisory Group. "First Report", Ottawa, IDRC, mimeo, 1978.
- Levin, Henry. "A new Model of School Effectiveness", Stanford University, mimeo, 1970.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y J. T. Guzmán. "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. I, No. 2, 1971.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y P. G. Rodríguez. "Factores determinantes del rendimiento escolar, asociados con diferentes características socioeconómicas de los educandos", México, CEE, mimeo, 1976.
- . *Costos, financiamiento y eficiencia de la educación formal en México*, México, CEE, 1977.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, Sylvia Schmelkes y J. T. Guzmán. "Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México", en *Educación y desarrollo dependiente en América Latina*, México, Ediciones Gemika, 1979.
- Programa Nacional Indicativo en Investigación Educativa. "Conclusiones del Seminario de Cocoyoc", México, CONACYT, manuscrito, 1978.
- Review of Educational Research. *Special Issue: The State of the Art*, Vol. 21, No. 2/3, junio/octubre de 1977.

3. Propuestas de acción docente para los niños con "problemas de aprendizaje" dentro del aula en la comunidad.

Lectura: 1

El diagnóstico educativo y la organización escolar*

El texto que aquí se presenta es el último capítulo de la obra "Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje" de Brueckner y Bond. Donde los autores se dedican al estudio de los servicios que los sistemas escolares tienen establecidos para hacer frente a las necesidades diagnósticas y terapéuticas de los alumnos deficientes y de los normales con dificultades de aprendizaje, a través de la discusión sobre los puntos: organización de los servicios especiales en las escuelas, el diagnóstico educativo y la organización de las clases regulares, tipos de servicios clínicos y problemas que plantea el mantenimiento de servicios clínicos.

Aunque es bien cierto que la obra data de mediados de los sesenta, se ha considera que este apartado le aporta una serie de elementos que usted puede considerar para la elaboración de una propuesta que conlleve la organización escolar para la atención de los niños con dificultades en el aprendizaje en el aula regular, y que usted como docente, ha enfrentado y seguirá enfrentando en su práctica educativa.

* BRUECKNER, J. L. y Bond, G. L. *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. 2a. edición. Madrid, 1965. 489 - 505

EL DIAGNOSTICO EDUCATIVO Y LA ORGANIZACION ESCOLAR

Dedicaremos este capítulo final al estudio de los servicios que los sistemas escolares tienen establecidos para hacer frente a las necesidades diagnósticas y terapéuticas de los alumnos deficientes y de los normales con dificultades de aprendizaje. Serán discutidos los siguientes puntos:

1. Organización de servicios especiales en las escuelas.
2. El diagnóstico educativo y la organización de las clases regulares.
3. Tipos de servicios clínicos.
4. Problemas que plantea el mantenimiento de servicios clínicos.

ORGANIZACION DE SERVICIOS ESPECIALES EN LAS ESCUELAS

Las clínicas psicopedagógicas.

Aunque los maestros deben estar capacitados para la corrección de la mayor parte de las dificultades discentes, las escuelas necesitan los servicios especiales de las clínicas pedagógicas para hacer frente a las exigencias diagnósticas y terapéuticas de los casos complejos.

En la actualidad, muchos distritos escolares tienen establecidos servicios especiales con el fin de ayudar al niño en diversos aspectos de su desarrollo. La integración de todos los servicios relacionados entre sí en un solo departamento es uno de los rasgos característicos de la moderna administración escolar. Por ejemplo, el Departamento de los Servicios de Orientación de Seattle incluye y controla todos los servicios relacionados con la asistencia escolar, maestros visitantes, asistencia psicológica y tests, orientación y consejo profesional, enseñanzas correctiva y adaptación social. Una tal articulación de servicios permite estudiar los problemas de un alumno desde varios puntos de vista, mediante la acción coordinada de un numeroso grupo de especialistas, lo cual asegura una visión general unitaria del caso. Una organización semejante existe en cierto número de sistemas escolares. Desgraciadamente, sin embargo, son muchos todavía los grandes distritos en que las distintas agencias y servicios especiales operan independientemente unos de otros, impidiendo, en la práctica, la necesaria unidad del proceso diagnóstico.

Algunos Estados de la Unión Norteamericana están considerando la posibilidad de establecer clínicas psicopedagógicas en todos los centros de formación de maestros a expensas del Tesoro público; de estos servicios se beneficiarían todas las escuelas de la zona, especialmente aquellos distritos demasiado pequeños para poder establecer su propia clínica. Otros Estados han establecido ya centros regionales.

Algunos sistemas escolares de menor extensión tienen ciertos servicios especiales, pero no todos los necesitan; un ejemplo de ellos es el Departamento de Orientación de Winnetka (Illinois), que tiene a su cargo todos los servicios psicológicos y de tests, terapéuticos y de diagnóstico educativo y trabaja en íntima colaboración con los restantes departamentos escolares. Una organización semejante, pero incluyendo una zona más amplia, presenta el Condado de Orange (California).

Servicios especiales para niños deficientes.

En tiempos anteriores, el cuidado de los deficientes constituía un serio problema para los maestros. En nuestros días, la mayor parte de los Estados han desarrollado disposiciones legales sobre la Organización y mantenimiento de centros de educación especial para

deficientes de diversas clases, físicos, sensoriales, mentales, de lenguaje, emocionales y sociales. En ciertas zonas se proporciona enseñanza gratuita a domicilio.

El problema de establecer estos servicios en las pequeñas comunidades o en las zonas rurales es de difícil solución, dado que ni siquiera los servicios educativos generales son adecuados, e incluso faltan totalmente en ciertos lugares.

Se ha discutido mucho sobre la conveniencia de la separación completa de los deficientes en clases y centros especiales. Se reconoce, sin embargo, el gran valor de la asociación con los niños normales en las actividades ordinarias de clase. El criterio que prevalece es enrolar a los niños con deficiencias menos serias en las clases regulares durante la mayor parte de la jornada y someterlos después a tratamiento especial—médico o educativo—en otras dependencias escolares o en una clínica. De cuando en cuando, estos alumnos necesitan una terapéutica muy especializada. En tales ocasiones no asisten a las clases ordinarias; pero, terminado el tratamiento, se reincorporan a la escuela, y el maestro, bajo la dirección del especialista, procura al alumno los cuidados que necesita.

Los deficientes mentales son, con frecuencia, objeto de burlas y malos tratos por parte de sus compañeros, lo cual constituye una seria amenaza para el equilibrio y adaptación emocional y social de estos niños. Este problema debe ser muy seriamente considerado en orden a procurarles experiencias educativas menos dolorosas y más adaptadas a sus necesidades y capacidad.

EL DIAGNÓSTICO EDUCATIVO Y LA ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES REGULARES

El agrupamiento de los alumnos.

En las pequeñas escuelas cada clase incluye generalmente todos los niños de una edad determinada o de semejante nivel instructivo. En las escuelas mayores, donde el número de niños de un grado o edad dados es suficiente para nutrir varias clases, los niños son clasificados y agrupados según criterios muy diversos. Algunas escuelas prefieren agrupar a los niños por la capacidad mental o por su madurez y preparación para el aprendizaje; otras se inclinan

más por la edad cronológica o de acuerdo con otras características que eliminen la posibilidad de que las clases sean estigmatizadas por una baja inteligencia u otra condición degradable. Dado el creciente interés por la educación de los bienes dotados, muchas escuelas han organizado clases especiales para este tipo de escolares, separándolos así de los grupos ordinarios, donde podrán ayudar a los menos capaces en las experiencias discentes.

Sea cual fuere el plan de agrupamiento adoptado, el maestro seguirá enfrentándose con el problema de preparar y ordenar experiencias educativas adaptadas a las necesidades, nivel y ritmo de desarrollo de cada uno de los alumnos.

Como indicábamos en capítulos precedentes, el amplio rango de las diferencias individuales apenas es modificado por la clasificación agrupamiento de los niños, cualquiera que sea el grado de homogeneidad atribuido a cada clase. Otro tanto puede afirmarse respecto de las diferencias en el nivel del desenvolvimiento de los distintos rasgos, cualidades o aptitudes de cada individuo. Asimismo, subsistirán las diferencias entre los cocientes de rendimiento y los coeficientes de «expectación».

Por razones diversas, con frecuencia surgirán dificultades de aprendizaje no demasiado graves, en el curso ordinario de la instrucción que habrán de ser diagnosticadas y corregidas, con rapidez y oportunidad por el maestro. Esta tarea requiere el agrupamiento racional de los alumnos, dentro de la clase, en función de las necesidades instructivas comunes y la planificación de experiencias discentes destinadas a eliminar o reducir las condiciones o factores desfavorables que se consideren responsables de tales dificultades. Al mismo tiempo deberán ser planeadas y desarrolladas unidades didácticas y otras actividades discentes de las que participarán todos los niños de la clase, independientemente de su capacidad intelectual o nivel de instrucción. Este plan dará a todos la oportunidad de compartir experiencias como miembros de un grupo social, compuesto por individuos con capacidades, aptitudes, intereses y cualidades muy diferentes entre sí.

El estudio de las necesidades de los escolares.

El sistema escolar tiene la responsabilidad de ayudar al maestro en la tarea de asegurar la necesaria información para determinar las necesidades y posibilidades de cada alumno. En este sentido, es esencial la preparación de un programa general de exámenes y pruebas. Debe proporcionarse al maestro además una serie de tests, para que de entre ellos, y con la ayuda técnica que sea precisa, pueda seleccionar los más adecuados para el estudio de casos individuales. También puede faltar la ficha o registro acumulativo con la información pertinente acerca de la historia escolar del niño, salud, rendimiento, ambiente social y otros datos de interés.

Las dificultades de aprendizaje más frecuentes pueden ser identificadas y tratadas con las pruebas y ejercicios que a tal efecto incluyen las guías didácticas y los libros de texto y de trabajo o con otros similares elaborados por el maestro, teniendo siempre en cuenta la necesidad insoslayable de disponer de ejercicios y material de distintos grados de dificultad que permitan elegir los más idóneos para cada individuo.

Las anomalías complejas que requieren un tratamiento altamente individualizado, tales como los defectos de dicción, es aconsejable dejarlas en manos de clínicos o maestros especializados que tienen a su cargo varias escuelas. No obstante, para el resto del programa educativo el alumno debe continuar en la clase ordinaria.

TIPOS DE SERVICIOS CLÍNICOS

Variedad de los servicios clínicos.

Los distintos distritos escolares se diferencian mucho en cuanto a la cantidad y calidad de los servicios clínicos y consultivos que puedan ofrecer en sus escuelas. Algunas comunidades disponen de diversas clases de clínicas desde hace muchos años; otros aún no tienen.

Los servicios clínicos en ciertos distritos son muy variados y completos; en otros, muy limitados en número y extensión. Denominaciones tales como Departamento de Servicios Infantiles, Consulto-

La remisión de niños para su estudio se hace normalmente a través de los maestros-orientadores. El Departamento intenta determinar la situación del alumno mediante el uso de:

- A. Tests de aptitudes especiales.
- B. Tests diagnósticos (especialmente de lectura y aritmética).
- C. Medidas y tests de personalidad.
- D. Observación del sujeto en la clínica y en la escuela.
- E. Entrevistas con el niño.
- F. Entrevistas con los padres.

La misión del consejero u orientador en la escuela primaria.

La asignación de un consejero orientador a las escuelas primarias es un fenómeno nuevo y prometedor. Su misión consiste fundamentalmente en coordinar actividades y aspectos, tales como el trabajo del personal de la escuela con todos los alumnos, la higiene mental, las medidas y evaluaciones, el trabajo social, los servicios clínicos y los problemas de adaptación. Los psicólogos escolares, a veces, asumen la responsabilidad del orientador. Bailard¹ ha sistematizado así las funciones del consejero-orientador en la escuela primaria:

SERVICIOS DEL CONSEJERO ORIENTADOR DE LA ESCUELA PRIMARIA

El consejero es directamente responsable ante el director de la escuela y sus servicios estarán sujetos a la aprobación de éste. El consejero dedicará todo su tiempo a promover y desarrollar los servicios señalados a continuación, a fin de asegurar el programa armónico de orientación:

SERVICIOS GENERALES.

1. Establecimiento y desarrollo de un programa de pruebas y exámenes.
 - a. Tomará las medidas oportunas para la ordenación y aplicación de pruebas sobre el estado general de la escuela, inteligencia, rendimiento escolar general, individual, etc.
 - b. Interpretará los resultados.
 - c. Dará los pasos necesarios para que los tests colectivos sean correctos y puntuados. Esto puede ser hecho por un empleado de la oficina, por el maestro o por el consejero mismo, si fuera preciso.
2. Recopilación, organización y custodia de los datos significativos sobre cada alumno (ficha del escolar y otros).

EL DIAGNÓSTICO EDUCATIVO Y LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

3. Registro y archivo de datos.
4. Transmisión de la información de los alumnos de una a otra clase.
5. Asistencia al director en la matriculación de los alumnos.
6. Asistencia al director en la organización de grupos particularmente valiosos de escolares.
7. Asistencia al director en la selección de los niños que necesitan atención individual.

SERVICIOS RELACIONADOS CON LOS ESCOLARES QUE PRESENTAN PROBLEMAS ESPECIALES.

1. Asistencia a los maestros para ayudarles a comprender, aceptar y tratar con eficacia a aquellos niños con problemas especiales de conducta y aprendizaje u mal adaptación emocional y socialmente.
2. Recopilación de datos sobre estos alumnos a través de la observación, entrevistas o tests.
3. Utilización y coordinación de los servicios del personal escolar auxiliar.
4. Ayuda al director en sus conferencias con los padres en orden a trazar un plan de acción que permita al niño superar sus dificultades.
5. Cooperación con instituciones o agencias sociales interesadas en algunos de los niños con problemas de conducta.
6. Trabajo directo con el escolar, cuando esto sea necesario.

SERVICIOS RELACIONADOS CON LOS MAESTROS.

1. Asistencia de los maestros para una mejor comprensión y aceptación de todos los escolares.
2. Asistencia a los maestros individualmente o en grupos, mostrándoles las mejores técnicas de recogida, interpretación y utilización de datos sobre la conducta de los niños. Esto mediante conferencias y demostraciones prácticas.
3. Asistencia al director en su tarea de orientar a los maestros sobre el mejor procedimiento para informar a los padres.
4. Organización de coloquios para el estudio del niño, interesando a los maestros su participación en ellos.
5. Ayuda a los maestros en la utilización del trabajo cooperativo en clase como un medio para desarrollar en los alumnos el espíritu de grupo.
6. Ayuda al director en la planificación del programa para las reuniones de maestros relacionadas con la orientación de los escolares.
7. Intervención real por la salud mental de los maestros; ayuda y apoyo constantes al cuerpo docente.

Servicios clínicos radicados en las Universidades.

Las clínicas integradas en las instituciones de formación de maestros ofrecen con frecuencia servicios excelentes a los pequeños

¹ En los Estados Unidos, la formación del Magisterio es de tipo universitario. (V. del T.)

estritos escolares sin posibilidades de establecerlas por su propia cuenta. Las Universidades utilizan las clínicas, generalmente, para enfrentar a estudiantes y maestros en las técnicas del diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Algunas Universidades, como la de Minnesota, por ejemplo, exigen además la aprobación de cursos teóricos sobre diagnóstico y tratamiento para otorgar el título de «maestro primario». Asimismo en la mayor parte de los centros de formación de maestros se dan cursos monográficos sobre el diagnóstico en lectura, aritmética y ortografía para los aspirantes a los cursos universitarios superiores. También es frecuente la organización de cursos especiales para maestros en ejercicio, por parte de universidades tales como Columbia, Chicago, Temple, Nueva York, City College of New York, Washington, Southern California, Florida, Northwestern y otras muchas.

La reseña siguiente dará una idea de los servicios que presta una clínica psicopedagógica establecida por una de las grandes Universidades americanas:

La clínica psicopedagógica es un departamento del Colegio de Educación de la Universidad de Minnesota. Esta institución presta sus servicios diagnósticos y correctivos a todos los niños con dificultades de aprendizaje, que le son remitidos. Además, la clínica desarrolla un programa de prácticas y entrenamiento para los estudiantes universitarios que se preparan para el ejercicio de profesiones escolares especializadas. El puro entrenamiento no sería suficiente; por tanto, la clínica ofrece también un programa de investigación que permite a los estudiantes y a los propios especialistas clínicos ampliar su comprensión de los problemas esenciales de la psicología pedagógica.

PERSONAL DE LA CLÍNICA.

Está constituido por un director, un especialista en enseñanza correctiva, dos clínicos y una secretaria. Los estudiantes de los cursos para posgraduados, pertenecientes a psicometría, también participan directamente en las actividades de la clínica, bajo la dirección de algún miembro de la plantilla. Los profesores del Colegio de Educación suelen intervenir a menudo en los trabajos especiales en los aspectos relacionados con las prácticas de los estudiantes y en el curso de verano de enseñanza correctiva de la lectura, organizado por la clínica. Entre el personal fijo como los alumnos en prácticas son especialistas en psicología pedagógica y disciplinas relacionadas. No hay representantes de los campos médico, psiquiátrico, trabajo social o patología del lenguaje. Otros representantes de la Universidad prestan estos servicios.

BOND, G., y SCHWABING, O. C.: *A Survey of Child Guidance and Remedial Reading Practices*. Journal of Educational Research, vol. 43, marzo 1950, págs. 494-506.

SERVICIOS DIAGNÓSTICOS.

¿Qué tipos de niños son aceptados?—Los niños cuyo ingreso se solicita con mayor frecuencia son aquellos con dificultades lectoras. Los escolares con problemas en otras materias fundamentales (aritmética, ortografía, escritura, etc.) se presentan en menor número, pero son aceptados. También llegan algunos con deficiencias de preparación escolar y aptitudes especiales. En ciertos casos son admitidos algunos deficientes físicos y mentales. Los edades límites son cinco y diecisiete años.

Niños que no son aceptados. Generalmente, la clínica se limita al estudio de aquellos casos cuya corrección puede hacerse en la mayor parte por la propia escuela que los remite. Muchos de estos niños tienen problemas emocionales y de personalidad, pero no excesivamente serios. Los alumnos que fundamentalmente sufren anomalías emocionales no son aceptados. Como las escuelas tienen con grandes dificultades para determinar la naturaleza de las deficiencias de sus alumnos, la clínica suele actuar como una agencia de clasificación; esto es, estudia brevemente a los escolares y determina cuál es el lugar apropiado para su diagnóstico y tratamiento.

Trámites para el ingreso en la clínica. —El primer paso consiste en pedir al centro un impreso de solicitud. Esto puede hacerse la escuela o la familia del niño. El impreso tiene dos partes, una a rellenar por los padres y otra por los responsables de la escuela. La clínica estudia la solicitud y, si el caso se considera dentro de su campo de acción, se concierne con los padres la fecha de ingreso y otros detalles específicos. Cuando el caso es remitido por un médico, trabajador social u otras instituciones, los trámites son ligeramente distintos. En todo caso, sin embargo, el acuerdo de padres y profesionales es una condición necesaria para la admisión.

Naturaleza de los servicios diagnósticos de la clínica. Normalmente, un estudio diagnóstico ocupa tres sesiones de medio día de duración cada una. La clínica, además, recoge información sobre el niño, acudiendo a fuentes como la familia, el pueblo y la escuela. Un proceso diagnóstico típico incluye: entrevista inicial con los padres; examen individual de la inteligencia; pruebas de agudeza y discriminación visual y auditivas; evaluación de la personalidad (tests, observación y entrevistas); pruebas generales de instrucción en las materias básicas; tests diagnósticos muy detallados en las áreas afectadas por la deficiencia; entrevista final con los padres; informe detallado sobre los hallazgos, interpretaciones y recomendaciones, que se remite a la escuela. Los padres no reciben informe escrito alguno, pero en la entrevista final se les resume la situación.

Calendario de la clínica. La clínica está abierta cinco días a la semana durante todo el año, excepto el mes de septiembre y los períodos de vacaciones y fiestas escolares.

Coste de los servicios diagnósticos. Los honorarios por un diagnóstico del tipo descrito más arriba son 30 dólares. Si el caso requiere menos de tres

sesiones, se cobrará a razón de 3.50 dólares la hora. La Universidad dispone de un fondo destinado a subvencionar parcialmente el costo del diagnóstico para aquellos niños cuyos padres no pueden pagar el importe total.

SERVICIOS CORRECTIVOS.

La clínica ofrece servicios correctivos solamente después de haber realizado el diagnóstico y únicamente en aquellos casos en que el material y facilidades disponibles se adaptan perfectamente a las necesidades del niño. La corrección se hace a través del servicio más frecuentemente prestado. Toda la enseñanza correctiva es altamente individualizada. Durante el curso escolar sólo un reducido número de alumnos puede ser atendido. El niño permanece en la clínica dos horas diarias, de nueve y trece a once y treinta de la mañana. Durante el verano se organiza la llamada «Escuela de Lectura Correctiva», que dura diez semanas, al igual que la llamada «Escuela de Lectura de Agotio». Se dan clases cinco días a la semana y el horario de la jornada es de nueve a once de la mañana. La clínica no se responsabiliza del transporte y alimentación de los alumnos, pero sugiere la mejor forma de resolver el problema.

Diariamente se registran con todo detalle los progresos del escolar, y periódicamente se informa a las escuelas de procedencia y a la familia; padres y maestros son consultados a menudo con el fin de aprovechar sus observaciones y de unificar puntos de vista y planes de acción.

Los honorarios de la clínica por su trabajo correctivo son:

- 3.5 dólares por día (si el tratamiento dura menos de diez días).
- 30 dólares por diez días (si el niño permanece en la clínica diez días o más).
- 100 dólares por treinta y cinco días (cuando la corrección dure treinta y cinco o más días).

El costo del curso completo de diez semanas cuesta 140 dólares. Del mismo modo que para el diagnóstico, la Universidad concede becas y ayudas a aquellos que no pueden sufragar los gastos del tratamiento.

Otros tipos de servicios correctivos.

Cuando existe suficiente número de escolares con dificultades discentes similares, se crean centros especiales para el tratamiento correctivo. Las grandes escuelas de las ciudades populosas suelen establecerlas para su propio servicio. Otras instituciones escolares habilitan clases especiales de duración limitada. Los resultados en ambos casos han sido muy satisfactorios.

Cuando las escuelas son demasiado pequeñas y el contingente de alumnos con deficiencias de aprendizaje no permite crear una clase

de enseñanza correctiva, la solución consiste en agrupar a los niños con anomalías del mismo tipo, de varias escuelas próximas entre sí, eligiendo como centro la escuela más fácilmente accesible desde todas las demás. Los escolares pueden permanecer parte de la jornada en las clases especiales y después incorporarse a su escuela ordinaria, o bien emplear el día entero en aquéllas cuando las circunstancias así lo aconsejen. Muchas escuelas, sin embargo, prefieren confiar la corrección de los casos difíciles a maestros especializados que tienen a su cargo varios centros.

PROBLEMAS QUE PLANTEA EL MANTENIMIENTO DE LOS SERVICIOS CLÍNICOS

Financiación.

Los recursos económicos para el mantenimiento de clínicas psicológicas tienen orígenes diversos. Las fuentes más importantes son los impuestos locales y la ayuda del Estado. Muchos Estados ayudan eficazmente a los distritos escolares en el establecimiento de una gran variedad de clases para educación especial. Otros financian clínicas de higiene mental fijas o móviles.

Por otro lado, la mayor parte de las clínicas cobran unos modestos honorarios por los servicios prestados. Algunas son totalmente gratuitas. Muchos centros privados se mantienen exclusivamente de lo que abundan los clientes.

Los fondos para el mantenimiento de las clínicas provienen también de otras fuentes públicas y privadas. En ciertas comunidades, las instituciones sociales y de beneficencia aportan grandes sumas o crean centros. Las Asociaciones de Padres de Alumnos o de Padres y Maestros colaboran a veces de forma ejemplar. Algunos especialistas prestan sus servicios gratuitamente en las clínicas ya establecidas, etc.

Parece evidente que con buena voluntad y empeño decidido pueden asegurarse los recursos necesarios para el mantenimiento de un servicio de tanta importancia para la escuela y la comunidad. El comienzo de las clínicas psicopedagógicas en muchas localidades se debió a la iniciativa de un individuo o un grupo interesado en la solución de un problema concreto. Con frecuencia, los esfuerzos de

casos pioneros llamaron en realizaciones simples y rudimentarias; pero una vez que su valor fué reconocido, la población local apoyó la empresa. Un buen ejemplo de este proceso nos lo ofrece el Estado de Mississippi, donde las primeras clínicas psicopedagógicas fueron creadas con carácter experimental con fondos procedentes de fundaciones privadas. Cuando las ciudadesanas consiguieron su gran utilidad, el mantenimiento y la extensión del servicio fueron financiados con impuestos y tasas locales.

Condiciones que deben reunir las clínicas psicopedagógicas.

No todas las clínicas disponen de los elementos necesarios o convenientes para cumplir eficazmente su función. Entre las mejor dotadas destaca la de Fresno (California), donde un moderno edificio alberga los servicios que un buen programa de orientación requiere en condiciones excelentes. Allí existen salas de recepción, de entrevistas, para exámenes individuales, para tratamientos especiales; espacios para los servicios administrativos, ficheros, registros, etc., y una magnífica biblioteca especializada. Todo ello atractiva y funcionalmente diseñado. Desgraciadamente, los servicios de esta clínica se limitan al diagnóstico y tratamiento de los problemas de conducta, y por consiguiente, quedan fuera de su órbita los puramente físicos.

Hemos de reconocer el ingenio y habilidad de muchos clínicos al consideramos la limitación de los recursos de que disponen para el desempeño de su función. Los edificios dedicados a estos servicios varían desde viejos locales escolares abandonados, viviendas adaptadas, cobertizos prefabricados y sótanos de escuelas, a soberbias construcciones espléndidamente equipadas. En pocas cosas, sin embargo, aparecen de edificios específicamente hechos para satisfacer las necesidades del diagnóstico y tratamiento educativo. A veces, la clínica y los servicios auxiliares necesarios se hallan instalados en construcciones separadas y a gran distancia, lo que reduce las posibilidades de coordinación. Paulatinamente van surgiendo proyectos de clínicas con todos los requisitos que a juicio del proyectista o de los piradores deben reunir estos centros. Lo más importante, sin embargo, es que toda clínica disponga del espacio suficiente para satisfacer las exigencias de los diferentes servicios necesarios para

asegurar un diagnóstico amplio y completo y un tratamiento eficaz.

En algunas partes han sido establecidas clínicas en conexión con las instituciones diagnósticas. Una de las más conocidas es la escuela clínica de la Universidad de California, en Los Angeles, organizada y dirigida por la doctora Grace Fernald. Los alumnos matriculados en este centro son de los más diversos niveles cronológicos e intelectivos, incluidos estudiantes universitarios. La característica común es que todos ellos presentan serias dificultades de aprendizaje y problemas emocionales demandado complejo para ser tratados en las clases ordinarias. Bajo la dirección y control de la clínica, la escuela desarrolla un programa adaptado a las necesidades de cada individuo. Los lectores a quienes interesa conocer los procedimientos diagnósticos y los métodos correctivos de este establecimiento pueden consultar la obra de la doctora Fernald *Remedial Techniques in the Basic Skill Subjects*, publicada por McGraw-Hill Book Company.

En la Universidad de Minnesota, la clínica psicopedagógica se halla instalada en el edificio de la escuela primaria aneja a la Universidad. Los escolares con serias deficiencias educativas son admitidos en la clínica para su diagnóstico, en tanto lo permitan los recursos de tiempo y personal disponibles. Durante las vacaciones estivales, la escuela y la clínica ofrecen sus servicios a los niños de la zona con anomalías discentes, especialmente lectores mediante el abono de una módica cantidad. El centro dispone de un salón donde donde cuarenta personas pueden observar, sin ser vistas, las prácticas diagnósticas. También se organizan cursos para el entrenamiento de maestros en el uso de las técnicas diagnósticas y correctivas.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

1. Examine los servicios clínicos pedagógicos para niños deficientes existentes en su ciudad o en su provincia. A su juicio, ¿pueden ser mejorados? ¿Cómo mantenga estos centros?
2. Visite alguna clínica psicológica o psicopedagógica; estudie su organización y tipo de personal, procedimientos de admisión, servicios que presta, equipo e instalaciones, financiación y problemas semejantes.
3. Discuta con un psicólogo escolar o con una visitadora social sus funciones.

4. Haga un estudio de los servicios de enseñanza correctiva previstos en su distrito escolar; por ejemplo, clases para la corrección lectora.

5. Determine cuántos maestros de la localidad han sido entrenados en la práctica del diagnóstico educativo. ¿Cómo podría ser mejorada la formación del Magisterio en este campo?

SELECCION BIBLIOGRAFICA

- BARNHILL, A. Z., y otros: *The Organization and Function of the Community Psychiatric Clinic*. National Association for Mental Health, New York, 1952.
- BERNARD, HAROLD W.: *Mental Hygiene for Classroom Teachers*. McGraw, New York, 1952.
- BOYD, GERTRUDE, y SCHWIERING, O. L.: *A Survey of Child Guidance and Remedial Reading Practices*. «Journal of Educational Research», vol. 43, marzo 1950, págs. 494-506.
- *Remedial Instruction and Case Records: A Survey of Clinical Reading Practices*. «Journal of Educational Research», vol. 44, febrero 1951, páginas 443-456.
- FENTON, NORMAN: *Mental Hygiene in School Practice*. Stanford Univ. Press, 1943. Stanford, California.
- GLUECK, SHELDON, y GLUECK, ELEANOR: *Unraveling Juvenile Delinquency*. Commonwealth Fund, 1950, New York.
- *Helping Teachers Understand Children*. American Council of Education, Washington, 1945.
- TRAXLER, ARTHUR: *Current Organization and Procedures in Remedial Teaching*. «Journal of Experimental Education», vol. 20, marzo 1954, págs. 305-312.
- WALLIN, J. E. W.: *Personality Adjustment and Mental Hygiene*. McGraw, New York, 1949.
- WILLET, ROY D.: *Guidance in Elementary Education*. Harper, New York, 1952.

Consúltese, además, los distintos números de la revista «Exceptional Children».

BIBLIOGRAFIA

BRENNAN, K. Wilfred. *El currículo para niños con necesidades especiales*. Siglo XXI. Madrid, 1988. 33 -63

BRICKLIN, Patricia y Barry Bricklin. *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. Pax - Mex. México, 1988 4a. reimpresión. 115 - 123

BRUECKNER, J. L. y Bond, G. L. *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. 2a. edición. Madrid, 1965. 489 - 506

CALLABED, Joaquín, y Fernando Moraga. *El niño y la escuela. Dificultades escolares*. Laertes. Barcelona, 1994. 7 - 9, 25 - 27 y 41

COLIN, Rogers y Peter Kutnick. (Comp.). *Psicología social de la escuela primaria*. Paidós. Barcelona, 1992. 231 - 246

COL-LECTIU TREBALLADORS D'EDUCACIÓ ESPECIAL. "Un colectivo y una propuesta de trabajo: país Valencia". Cuadernos de Pedagogía. Sff. España. 79 - 81

GONZALEZ DE TAPIA, Graciela. "El niño que más te necesita". Cero en conducta. Año 4 Núm. 16, enero - febrero, 1989. 10 - 13

KAPLAN, Carina. *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Aique. Argentina, sff. 23 - 31

KINSBORNE, Marcel y Paula J. Caplan. *Problemas de atención y aprendizaje en los niños*. La Prensa Médica Mexicana. México, 1990. 45 - 74

MACOTELA, Silvia. "Problemas de aprendizaje: treinta años de debate". UNAM. Facultad de Psicología. Mecnograma, sff. 1 - 24

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. *La contribución de la educación al cambio social*. Gemika. México, 1994. 27 - 105

MONEDERO, Carmelo. *Dificultades de aprendizaje escolar. Una perspectiva neuropsicológica*. Pirámide. Madrid, 1989. 41 - 52

PARDO DE ARAUJO, Carmen. "Acerca del niño problema". Cero en conducta. Año 4, núm. 16, enero - febrero, 1989. 5- 9

RENAU, Dolors, "Principios y condiciones". Cuadernos de Pedagogía. S/f. España. 12 - 15

WALLECE, G. *Learning disabilities: concepts and characteristics*. Bell&Howell. USA, 1975. traducc. Leticia Rodríguez Segura. Universidad Pedagógica Nacional, 1995. 5 - 19, 39 - 53