

## **EL RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO O DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE**

### **INTRODUCCION**

Uno de los problemas más complejos que se presentan en el campo de la Educación y la Pedagogía, la Psicología, la Medicina y las ciencias en general, es el referido a los escolares que no aprenden o no lo hacen con efectividad.

Este problema ha existido siempre, sin embargo, él se expresó con todas sus consecuencias, cuando comenzó a tener una gran connotación a principio del siglo XX, en los países desarrollados la educación para todos los niños. Este hecho es una muestra de que, en todo aquello que tiene que ver con la cultura, el ser humano y en este caso el niño, tiene que estar preparado, tener el desarrollo de los recursos necesarios para poder iniciar y asumir nuevas y más complejas tareas que plantea la cultura y ello será la primera condición para lograr que esta cultura se convierta en una fuerza eficaz para nuevos contenidos en el desarrollo y de esta forma hasta el fin de la existencia.

Por este hecho y concepción, se pone en evidencia que habían y siguen habiendo niños preparados y no preparados para cumplir con las exigencias escolares y que no se trata de un desarrollo psicológico espontáneo que se ha producido o no se ha producido, de las estructuras cognitivas o psicológicas en general, sino que ellas son, verdaderamente, el producto de las influencias culturales sobre el sujeto en formación y desarrollo.

Esta es la primera clasificación que se me ocurre, cuando se habla de escolares con dificultades en el aprendizaje y su posible etiología, debido a que para nosotros estos problemas son en primer lugar un producto o una consecuencia de las condiciones sociales y culturales que rodean a los escolares con dificultades en el aprendizaje y que son las causas de la mayoría de los problemas biológicos y psicológicos que presentan

Se propusieron los países más desarrollados y actualmente aun se proponen, ahora, incluido todos los países del mundo, la educación para todos, pero no se garantiza en realidad para todos, las condiciones necesarias para que se puedan cumplir las exigencias de un aprendizaje efectivo en una escolaridad para todos.

En la actualidad este problema aunque es abordado por numerosos especialistas y campos de las ciencias, aun está por explicar adecuadamente y por supuesto resolver. Todavía los sistemas de atención no incluyen la educación temprana, inicial y parvularia o preescolar y los programas siguen siendo documentos poco flexibles, que vence al maestro y no necesariamente al escolar.

El inadecuado abordaje de este problema, a mi juicio, se debe a las imprecisiones o al inadecuado análisis que aun existe, en la Psicología, la Pedagogía y la Medicina en relación con la dinámica entre lo biológico (genético y fisiológico) y lo social, cultural y propiamente psicológico en el proceso de formación y desarrollo del ser humano, también en lo relacionado con el estrecho vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo y entre el papel de los adultos, maestros y familiares en el aprendizaje del niño, entre otros problemas no resueltos por las

ciencias que tienen relación con el problema de las dificultades de aprendizaje en los escolares.

Mientras tanto, este es un problema que preocupa mucho a toda la sociedad, a los familiares en gran medida, llegando hasta la angustia y la severa frustración. Incluso afecta a los propios escolares que las experimentan, que sufren profundos conflictos, se deteriora su autoestima desde muy pequeños y ello conduce a severas alteraciones en todo su desarrollo y en su producto: la personalidad. El problema es mucho más serio de lo que ya se conoce, y requiere que nos ocupemos más intensamente y sobre todo más eficientemente.

A finales de la década pasada se consideraba que aproximadamente el 12% de una población necesitaba servicios educacionales especializados y de ella el 5% presentaba problemas de aprendizaje (Ysseldyke/algozzine, 1982), aunque el tamaño exacto de dicha población resulta difícil determinarlo, por la naturaleza subjetiva de muchas de las definiciones (Ysseldyke/algozzine, 1982).

Por supuesto, como muchos otros problemas, éste se superpone a otros procesos semejantes y que por impresiones o falta de definiciones a veces se confunden. En los momentos actuales, en los que, la calidad de la educación se constituye en el problema esencial, se brindan datos que superan significativamente estos que, se definen como los índices de las dificultades en el aprendizaje entre los escolares.

Se dice que el número de personas que no pueden leer un cuento o una simple nota en diferentes partes del mundo no es despreciable e incluso, se encuentran los siguientes indicadores, el 21% de la

población de los Estados Unidos, el 22% de la población del Reino Unido y el 7% de la población de Suecia (Ferreiro, 99/2000).

En algunas regiones de Brasil se presenta el siguiente cuadro, el 50% de la población escolar no consigue vencer las exigencias del primer grado (Editorial Revista Pátio, año 3 no 11 nov 99/2000, Brasil) y aproximadamente un 70% de los que llegan a la universidad no comprenden adecuadamente lo que leen y son analfabetos funcionales. (Revista ESINO SUPERIOR, 2002, Brasil).

Esta situación nos obliga a hacer algunos comentarios y la siguiente pregunta: ¿Será el mismo tipo de problema? Creo que no, aunque al intentar establecer sus diferencias, sin tener un profundo conocimiento de la naturaleza de una y de otra dificultad, se tiende a definir que las dificultades de aprendizaje tienen una causa o etiología neurofisiológica de base y los otros solo son el producto de problemas sociales, familiares o de otro tipo.

Por esto, puede ser una solución él llamarle problemas en el aprendizaje a lo más general y a los más específicos, donde se ha definido que existe un cierto daño neurofisiológica, dificultades en el aprendizaje. Sin embargo, esto lleva consigo que se explique de una forma muy dicotómico, un proceso que se encuentra muy determinado, no solo por una de las causas, sino por el producto de su interdependencia.

Otro problema que se queda en el marco de la terminología es lo relativo a si las dificultades del aprendizaje son generales o específicas, lo cual a mi juicio, también es una forma de dicotómizar el problema y no es lo esencial, porque en nuestra práctica de la atención a estos

escolares, se pueden presentar los trastornos específicos, pero los que más se presentan, en los escolares, son los generales, o sea, un escolar con estos problemas, se encuentran afectados en casi todas las áreas del aprendizaje escolar, porque el desarrollo que produce la preparación para la escuela, produce un desarrollo de las condiciones psicológicas generales para lograr nuevos y superiores contenidos del desarrollo psicológico.

En este problema del vocabulario y la terminología también, queda mucho por hacer, pero por supuesto, ello está muy relacionado con el conocimiento que tengamos acerca de los problemas que se le presentan a los escolares en su aprendizaje, los problemas de la enseñanza y las dificultades con las condiciones para que se cumplan las exigencias del proceso enseñanza-aprendizaje.

La presencia de dificultades en el aprendizaje, sin lugar a dudas constituyen un fenómeno que produce un fuerte impacto, en tanto ellas:

- Provocan problemas en la vida del escolar, los que no siempre desaparecen totalmente durante su desarrollo posterior.
- Producen sentimientos de frustración que afectan la autoestima de los niños.
- Generan experiencias negativas en la vida del propio niño y expectativas desfavorables tanto en ellos como en su entorno.
- Produce tensión durante el proceso de estudio y diagnóstico, en los especialistas, familiares y maestros, en tanto la diversidad y diferencias de criterios, la situación estigmatizante para los escolares y la falta de eficiencia, en

ocasiones, de la atención educacional, no facilitan las vías de solución efectiva de los problemas.

- Exigen la implementación de acciones educativas adicionales en los diferentes entornos de interacción de estos educandos para estimular el desarrollo de sus potencialidades, asegurar una mejor calidad de vida y propiciar la incorporación socio-laboral activa, responsable e independiente de éstos.

La definición de esta necesidad educativa, como consecuencia del estado actual de su teoría y práctica, ha sido un verdadero problema al que se han enfrentado numerosos especialistas, los que con diversas posiciones teóricas-metodológicas han ofrecido diferentes aproximaciones en las que no hay aún una comprensión y delimitación que exprese un total consenso de criterios (S. Kirk, 1963; Hammill, 1990; Valdivieso, 1990; NJCLD, 1987; Buró de Educación de los EE UU, 1991), aunque en su mayoría se refieren a los planos pedagógico, psicológico y neurológico y aluden a la presencia de una disfunción en el Sistema Nervioso Central (S. Kirk, 1963; Hammill, 1990; Alvarez, Pérez, Morenza, 1992; Morgade, Alvarez, González, 1993).

La denominación terminológica tan controvertida como la definición misma, se ha debatido en torno a los enfoques social, pedagógico, clínico y psicológico. La absolutización en uno de estos enfoques constituye una limitación en la comprensión del problema y en la delimitación necesaria para la orientación del trabajo psicopedagógico con los niños portadores de Dificultades en el Aprendizaje.

Mientras los problemas de la definición y la denominación están aún por resolver, sobre la caracterización de los niños con esta desviación en el

desarrollo, reconocidos autores del tema, han realizado numerosas investigaciones que han ofrecido valiosos resultados.

La primera investigación importante reconocida como la monografía clásica de A. Strauss y L. Lehtinen (1974), señaló entre las características de estos niños las dificultades estables en el aprendizaje (si no reciben una ayuda especial) posibilidades intelectuales conservadas y una conducta inadecuada.

A. Strauss, L. Lehtinen (1974); S. Kirk, W. Kirk (1971), señalaron que aunque en un grupo mayoritario de estos niños la lesión cerebral puede no manifestarse neurológicamente, si conduce a un trastorno en el proceso normal de aprendizaje y destacaron la necesidad de diferenciarlos de los niños retrasados mentales, de los que presentan déficit físicos y sensoriales y de aquellos que presentan trastornos del lenguaje.

Este es un ejemplo de que hay que tener una lesión para que se cumpla con la objetividad y la necesaria presencia de una causa de origen biológica, cuando el daño cultural y social puede ser tan severo como el biológico e incluso éste puede llegar a producir este tipo de daño. Lo positivo puede ser que, el defecto biológico sea considerado más flexible y por lo tanto, más susceptible de ser modificado con nuevas y más eficientes acciones sociales y culturales

Otros autores constataron la relación entre el desarrollo psicológico de estos niños y los estados residuales que aparecen como consecuencia de lesiones difusas del Sistema Nervioso Central (SNC) durante los períodos prenatal, perinatal y en la edad temprana (M.S. Pevzner, 1966;

G.E. Sujaneva, 1974; M.G. Reidiboin, 1977; T.A. Vlasova, K.S. Lebedinskaya, 1975).

Desde el punto de vista psicológico las investigaciones realizadas permitieron constatar el desarrollo insuficiente de la actividad cognoscitiva en los niños portadores de esta desviación (M.S. Pevzner, 1973; G.E. Sujaneva, 1974; T.A. Vlasova, K.S. Lebedinskaya, 1975; M.G. Reidiboin, 1977). Entre otras peculiaridades se precisó la disminución en la memoria (T.A. Vlasova, M.S. Pevzner, 1967; T.A. Vlasova, 1971; T.V. Egurova, 1973), dificultades en el lenguaje que diferencian su desarrollo de acuerdo con la norma de edad (R.D. Triguier, 1971-1977; N.A. Tsipina, 1972-1974; S.G. Shevchenco, 1974; V.J. Nasonova, 1979; L.V. Yassman, 1976; E.S. Slepovich, 1978) irregularidades y dificultades en el desarrollo del pensamiento (Z.I. Kalmikova, T.D. Puskaeva, 1980) y disminución en la atención (G.I. Zhanenkova).

Otras investigaciones realizadas aportaron nuevos datos sobre características psicológicas y los problemas de su enseñanza (E. Beodor, 1972-1975); la productividad y las particularidades dinámicas de la actividad intelectual (S.A. Domishkievich, 1977); la solución de problemas de clasificación (T.V. Egorova, 1979); características de la memoria voluntaria, atención voluntaria y el pensamiento en niños de 7 á 9 años con dificultades en el aprendizaje (L.F. Herrera, 1989).

Desde el punto de vista pedagógico se constataron, entre otras características, la insuficiente preparación para el aprendizaje escolar (N.G. Morozova, 1948), dificultades para resolver problemas aritméticos (T.V. Egorova, 1969; L.I. Lubovski, 1972), así como la disminución de la capacidad de trabajo (G.I. Zharenkova).



En la literatura consultada se relatan resultados de investigaciones igualmente importantes, referidas a la intervención de psicopedagógica para niños con dificultades en el aprendizaje, relacionadas con vías para superar insuficiencias en la memoria a través de procedimientos lógicos (N.G. Lulonyan, 1977), que destacaron la importancia de desarrollar la habilidad de adquirir conocimientos de forma independiente (N.A. Nikashina, 1977), sobre la enseñanza experimental (L.S. Lebedinskaya, V.I. Lubovski, 1980), experiencias en el diagnóstico y la atención a menores con esta desviación (M. Torres, 1982-1986), valor terapéutico del juego en preescolares con dificultades en el aprendizaje (T. García, J. Pérez, 1986) diseño y utilización de ayudar en la educación y La enseñanza de la lectura a través del enriquecimiento, organización y activación selectiva de las estructuras del conocimiento (L. Morenza, 1996).

En la revisión realizada se encontró una cantidad más reducida de trabajos referidos a las particularidades del nivel de aspiraciones y a los motivos de la actividad docente de estos niños (N.L. Bilopolskaya, 1974-1976), a las particularidades de su comunicación con los adultos (E.E. Demetreva, 1988), a la actividad afectivo volitiva de su personalidad (M. Torres, 1992) y al diagnóstico diferencial respecto a los trastornos de la conducta (J.V. Betancourt, A. Olga González, 1966).

Como resultado de la consulta realizada se infiere:

- Que la causa esencial y en última instancia del problema, se ubica en el propio escolar, dadas sus características neurofisiológicas que producen de forma inherente las alteraciones en los procesos psicológicos.

- Se ha privilegiado más en el estudio de las Dificultades en el Aprendizaje, tanto en el orden diagnóstico como interventivo, lo relativo a las particularidades de las competencias escolares, que aquellas más generalizadas referidas a la adaptación personal y social activa del niño.
- En las soluciones prácticas a los problemas de las dificultades en el Aprendizaje, predomina aún un mayor trabajo relacionado con la concepción de aprendizaje más limitada al desempeño académico.
- Al privilegiarse estos factores, el mayor énfasis de las soluciones prácticas de las valiosas investigaciones realizadas ha jerarquizado el desarrollo de la regulación ejecutora y cognitiva de la personalidad en los niños objeto de análisis, lo que no concuerda totalmente con la concepción teórico-metodológica, que cada vez alcanza un mayor reconocimiento, sobre la interdependencia en el desarrollo de las dimensiones cognitiva y afectiva de la personalidad.
- El método historia de vida ha sido insuficientemente estudiado en la Educación Especial. Tal realidad se evidencia en el hecho de que no se ha profundizado, en la desviación del desarrollo que se está analizando, en el estudio de la repercusión que tiene en el sujeto, las dificultades de las que es portador, ¿Cómo las siente?, ¿Qué impronta le dejan?, ¿Qué nivel de concientización tiene de ellos?, la mediatez o inmediatez de las mismas.

Dado el predominio en relación a la determinación neurofisiológica de estos problemas y a situarlo en el sujeto y no en la compleja dinámica que produce, según nuestro punto de vista, el desarrollo y la formación

de los sistemas o estructuras psicológicas en el niño es que nos planteamos las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuál es la dinámica que se produce entre las condiciones biológicas (genéticas y fisiológicas) con las sociales y culturales que en su interdependencia compleja son las que produce, en última instancia, el desarrollo psicológico necesario para un aprendizaje efectivo?
2. ¿Cuál es el contenido del proceso de formación de lo psicológico, en estos escolares desde las edades más tempranas, que condicionan a su vez el aprovechamiento de la enseñanza para un aprendizaje más activo y efectivo?
3. ¿Están verdaderamente preparados para un aprendizaje escolar cuando llegan a la escuela primaria? ¿Podían haber sido preparados para este aprendizaje, tomando en cuenta sus características psicológicas específicas iniciales, como consecuencia de sus alteraciones neurofisiológicas?
4. ¿Qué particularidades caracterizan las vivencias afectivas de los niños con Dificultades en el Aprendizaje?
5. ¿Cómo vivencia este niño, su condición de niño con Dificultades de Aprendizaje?

Las interrogantes anteriores nos obligan a enfocar el problema objeto de nuestro estudio de una manera compleja e intentando, desde el enfoque histórico cultural, brindar una explicación que evite las dicotomías, las hiperbolizaciones de causas y el

determinismo mecánico y simplista. Trataremos de lograrlo en los próximos epígrafes.

## **EXPLICACIONES DEL PROBLEMA A PARTIR DEL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL.**

Como ya se señaló el problema de los escolares que no aprenden, se expresó de modo significativo en el momento en que los países, con un acelerado proceso de desarrollo industrial y del capital financiero, se plantearon la necesidad de escolarizar a todos los niños en edad escolar, debido fundamentalmente a las necesidades que planteaba el desarrollo industrial mencionado.

La educación alcanzó un valor y una importancia enorme, aunque la razón no fuera las que plantearon pedagogos, psicólogos o pensadores de avanzada como Comenio, Rousseau, Pestalozzi, entre otros. Aunque sus planteamientos le sirvieron de base a la creación de los sistemas escolares.

Este hecho planteo una contradicción, dado que no todos los escolares podían vencer los contenidos de una enseñanza que se suponía a priori, que todos la podían vencer y que estaba dirigida hacia un escolar promedio. Este nuevo problema había que explicarlo y sí era posible resolverlo, por eso surgió la labor de Alfred Binet que construyó una prueba para evaluar porqué los niños no aprendían y lo esencial para él, qué habría que hacer para lograrlo, este intento aunque positivo en su época, no logró mucho dada la incompreensión que aun existía de estos problemas.

Esta prueba y con ella una concepción psicométrica que surgió, a partir de ella esencialmente entre los anglonorteamericanos, se constituyó en una fuente para una historia con balance negativo, que se derivó en un proceso clasificador, estigmatizante, biologicista y discriminador por excelencia. (Gould, 1981; Lewenton y Kamin, 1987; Arias, 1999)

En esos tiempos con mayor fuerza, pero aun hasta nuestros días, a pesar de las tendencias progresistas, la explicación esencial del no aprender estaba en la naturaleza intrínseca del escolar y concretamente en sus deficiencias biológicas.

Se atribuía a un retraso mental y dentro de esa clasificación a un retraso mental fronterizo o limítrofe. Esta era la causa o las razones esenciales que explicaban que un por ciento de escolares no pudieran aprender los contenidos de la enseñanza aparentemente "normal". Esto se sustenta en las concepciones de una teoría y más exactamente de una práctica psicométrica y de una psicología del desarrollo basada en un determinismo biológico, que en esencia se daban las manos, desarrollado esencialmente por los psicólogos ingleses y norteamericanos de las primeras décadas del siglo XX

Los excesos en el uso de la explicación de que aquellos escolares que no aprendían eran "fronterizos" y el número cada vez más creciente de ellos, unido a una tendencia siempre progresista en favor de un mejor tratamiento y atención de los escolares con problemas que se produce a mediados del siglo pasado, en los propios países que engendran la explicación anterior, comienzan a surgir nuevas explicaciones de los escolares con problemas en su aprendizaje.

En este sentido surge en los años 60s una nueva categoría para clasificar a los escolares con problemas e incluyendo a los que no aprenden. Esta categoría fue la denominada como Disfunción Cerebral Mínima, que tenía de positivo que intentaba definir un pronóstico más favorable en aquellos niños con problemas cuando eran atendidos a tiempo y con efectividad.

No obstante lo positivo de esta categoría, continuaba con el estigma biologicista que implica ubicar las causas de los problemas en las características inherentes al sujeto y en especial en su constitución biológica. Creo que por esta razón, no logra resolver el problema y muy rápidamente es sustituida por la categoría de Dificultades específicas de aprendizaje. Que en resumen, presenta los mismos inconvenientes, aunque ya aparece explícito el contenido psicológico que es lo que se constituye, a mi juicio, en la causa inmediata y compleja, producto de la interacción de lo biológico y lo social cultural, de las dificultades de aprendizaje.

Estas reflexiones pueden ser un producto del análisis que se haga de las definiciones de disfunción cerebral mínima y la de trastornos específico del aprendizaje. Ambas definiciones las referimos a continuación.

La definición de disfunción cerebral mínima se realiza en los términos siguientes: “niños con inteligencia general cerca del promedio o que la excede, con algunas incapacidades de aprendizaje o de conducta que varían de benignas a graves, las cuales guardan relación con anomalías de la función del sistema nervioso central. Estas anomalías pueden manifestarse por diversas combinaciones de dificultades en la percepción, la conceptualización, el lenguaje, la memoria y el control de

la atención, los impulsos o función motora” (Definición del Comité coauspiciado por la Sociedad Nacional para Niños y Adultos Invalidos y por el Programa de Servicios para Enfermedades Neurológicas y Sensoriales del Servicio de Salud Pública de los Estados Unidos. Conners, 1967)

Más tarde aparece la definición de dificultades específicas de aprendizaje que resulta algo más precisa, pero que mantiene la estrecha relación entre los problemas psicológicos relacionados con el aprendizaje escolar y las deficiencias cerebrales, orgánicas y funcionales e incluso precisa la no relación con los problemas culturales y económicos.

La definición dice: “comprende un desorden en uno o más procesos psicológicos básicos, implicando la no adecuada comprensión, o el uso del lenguaje, hablado o escrito, lo cual puede manifestarse en una imperfecta habilidad para escuchar, pensar, leer, escribir, deletrear, o realizar cálculo matemático.

El término incluye condiciones tales como deficiencias perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia

El término no incluye niños que tienen problemas de aprendizaje por defectos visuales, auditivos o deficiencias motoras, de retraso mental o disturbios emocionales (TC), o de medio cultural o económico deficiente.” (Oficina de Educación de los Estados Unidos, Registro Federal 1977b p. 65083 en Ysseldyke/Algozzine, 1982 pág. 44).

Esta es una breve secuencia y referida a lo que considero esencial en la historia del diagnóstico y la atención a los escolares con dificultades en el aprendizaje, entre otros con problemas para aprender.

Por todas estas razones es que considero que para aproximarnos a una explicación más acabada del problema que nos ocupa es necesario, sin dejar de tener en cuenta esta historia y su contenido, como ya lo veremos; tener una comprensión del desarrollo psíquico a partir del enfoque HISTÓRICO-CULTURAL, así como considerar en que convergen con los puntos de vistas de la Psicología Educativa y del desarrollo Contemporánea, en lo referente a la relación entre la educación y el desarrollo, el papel del alumno y el papel de los adultos, la interrelación de las condiciones biológicas, sociales, culturales y propiamente psicológicas que se van formando, entre otros problemas centrales del proceso del desarrollo psicológico infantil y sus alteraciones.

En el enfoque Histórico cultural se reconoce la importancia del crecimiento personal en el desarrollo psíquico, tanto en la norma como en la desviación y se declara que dicho crecimiento se produce en el contexto del sistema de relaciones sociales, en que esa personalidad en formación se desenvuelve y toma en consideración el papel activo del sujeto en su formación al afirmar que en última instancia, el desarrollo se produce a partir de la experiencia individual acumulada que se produce, a través de cómo vive el sujeto la situación social. En tal sentido se comparte el principio de que la historia personal es significativa para comprender la situación del sujeto y poder promover, en éste, el proceso de desarrollo personal y cambio necesario.



En consonancia con la Psicología Materialista Dialéctica se asume en primer lugar el determinismo socio-histórico del desarrollo psíquico. Las funciones psíquicas son un producto y tienen su fuente en el desarrollo histórico cultural del hombre y tienen un origen social, aunque en su contenido y especificidad la construcción es individual, todo ello se encuentra explicado y se fundamenta en el contenido de la ley dinámica del enfoque histórico-cultural.

El hombre es un ser eminentemente social; en sus relaciones sociales, tanto por su contenido, como por los procesos que regulan su actuación se definen su individualidad psicológica y su especificidad humana.

El determinismo social del hombre, es un resultado de su condicionamiento histórico en el que éste se expresa como sujeto de la actividad y la comunicación que es vivenciada por los que de contenido psicológico ya éste tiene formado. Si lo psicológico está mediado por los contenidos de la cultura, los adultos; lo que le llega de la cultura y de los adultos; está también mediado por lo que de psicológico ya tiene formado el sujeto, sus necesidades, motivos, intereses, deseos, concepciones, recursos personales, etc.

La comprensión del origen histórico social de la psiquis y de la personalidad del hombre revela además, el carácter activo de éste en su propio proceso de desarrollo, lo cual está expresado en la ley de la dinámica del desarrollo de la concepción histórico-cultural.

Es preciso reconocer que lo social no debe interpretarse solamente como una influencia externa sobre los procesos en

desarrollo, lo real es que se produce un proceso de interacción entre el niño y el medio. Los procesos psíquicos, desde el principio, aparecen por intervención de lo social, mediante la actividad y la comunicación del niño con su medio, pero todo este proceso está mediado por cómo vive el sujeto la situación social en particular.

El presente análisis se asume también desde una comprensión dialéctica de la relación que existe entre los fenómenos biológicos y sociales. Lo cual tiene su explicación más acabada en el enfoque histórico cultural, que parte de reconocer la existencia indiscutible de las condiciones biológicas y de su historia hasta el ser humano, pero de la misma forma postula que con ese ser biológico particular que es el hombre, se comienza a producir otra historia en la que ya no solo rigen las leyes naturales o biológicas, sino que comienzan a regir otras de contenido “psicosocial” (Huxley y Vigotsky citados por Arias 1999)

Las condiciones anatomofisiológicas no predeterminan el desarrollo psicológico, constituyen una premisa, son su base, una condición necesaria, pero no suficiente. Lo psicológico, de esta manera, no es un producto inherente del funcionamiento biológico, sino un producto esencial de lo social y cultural sobre ese ser con una biología especial que es también mediatizada por lo cultural. Solo recordar el proceso cultural de la alimentación y de la atención a las enfermedades por la medicina.

Se comparte la interpretación de L.S. Vegotsky y sus seguidores en el reconocimiento del papel que desempeña lo biológico:

- La plasticidad del Sistema Nervioso y en particular del cerebro humano como una extraordinaria capacidad que

fundamenta y posibilita, desde el punto de vista biológico, su desarrollo.

- La posibilidad de la formación de órganos funcionales, en la relación del hombre con su medio, le permite a éste enfrentar disímiles situaciones, en la medida en que transforma la realidad y se transforma a si mismo.
- La elevada capacidad de recuperación mediante la compensación.

La consideración del papel que desempeña lo biológico tiene una importante repercusión en la Pedagogía General y Especial. De esta se deriva que la aparición de una lesión, no necesariamente predetermina de forma fatal el desarrollo de la personalidad, lo que le confiere un enfoque optimista y humanista a la educación que parte de la valoración de:

¿Se forman y se desarrollan los órganos funcionales al margen de determinadas condiciones socio históricas en los que tiene lugar el desarrollo humano?

¿Es suficiente tener en cuenta sólo la compensación biológica?

Por supuesto que no. Las premisas biológicas interactúan con las condiciones histórico sociales en que transcurre la vida y la educación del hombre, a través del proceso de interacción de éste con su medio, en la interacción con los objetos y las demás personas.

La compensación existe no sólo como un fenómeno biológico, también se da la compensación psicológica pero en este caso por lo que ya hemos explicado, esta compensación necesita de los

instrumentos y acciones compensatorias de naturaleza cultural. Un ejemplo claro de esto es el sistema Braille para los ciegos. Otros menos claros pero que hasta ahora pudieran operar como instrumentos culturales para la compensación son: la clave morse táctil para los sordos ciegos, el lenguaje gestual para los sordos, la modelación gráfica en los retrasados mental y la obligatoria estimulación en los niños en riesgos, con la correspondiente obligada preparación de los familiares en el caso de los escolares con dificultades en el aprendizaje y con trastornos del comportamiento.

Claro, el último recurso compensatorio cultural, también puede ser empleada con los demás casos, dado que estos también presentan, las causas generales de los escolares con dificultades en el aprendizaje, aunque marcados esencialmente por sus defectos primarios, la ceguera, la sordera o la lesión generalizada en el sistema nervioso.

Un primer conjunto de investigaciones que se han realizado, como parte de los programas de atención y orientación del Centro de Orientación y Atención psicológica Alfonso Bernal del Riesgo, han puesto en evidencia, la importancia de una estimulación y educación temprana o en edades iniciales de los niños con factores de riesgo para su desarrollo psicológico, para que no presenten, en la edad escolar, dificultades para aprender.

Los Trabajos realizados por Arias G, Pacheco G. y colaboradores, nos permiten reflexionar acerca del papel que tienen estos factores y su atención en la eliminación o disminución de las dificultades en el aprendizaje en los escolares. Algunos datos en este sentido pudieran ser de gran interés.

- Que existen niños con severos riesgos para su desarrollo infantil que cuando son estimulados por familiares denominados potenciadores del desarrollo estos cumplen en el primer grado las exigencias de la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo.
- Que cuando los familiares no son potenciadores y los hijos tienen riesgos para el desarrollo, algún tipo de dificultad presentan en el cumplimiento, en el primer grado, de las exigencias de la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo.
- Que los familiares potenciadores poseen las siguientes características:
  - 1. comprensión de cómo se produce el desarrollo infantil.**
  - 2. asumen el papel activo que la familia tiene en el desarrollo infantil.**
  - 3. comprenden el papel de los otros agentes sociales y culturales en el desarrollo infantil e interactúan con ellos.**
  - 4. poseen una intencionalidad en la búsqueda de instrumentos y recursos para realizar su papel con efectividad.**
- Que los riesgos que más significativamente producen alteraciones en el desarrollo infantil son los referidos a la no estimulación y la intención de promover el desarrollo infantil. Este se produce por dos razones esenciales no reunir las características de familiares potenciadores o tener situaciones conflictivas y traumáticas no elaboradas o resueltas con las familias anteriores (Arias,G. Pacheco G. y colaboradores, trabajo inedito 1995 – 2002)

El desarrollo de las funciones psíquicas no surge como resultado único de la maduración de estructuras cerebrales, sino que se forman durante la vida como resultado del aprendizaje, la educación y la adquisición de la experiencia de la humanidad (Venguer).

Del reconocimiento de la relación entre los factores biológicos y sociales y del carácter activo del hombre, como sujeto de sus propias transformaciones es posible derivar la consideración, dialéctica también, de la relación entre lo general, lo particular y lo singular en su desarrollo.

En las condiciones humanas de su existencia, generales a todo hombre, se revelan particularidades de su desarrollo, relacionados con los contextos en que viven, en los diferentes períodos de su ontogenia, con su sexo, su familia, su grupo, entre otros factores, que permiten diferenciar a unos hombres de otros. Especialmente se expresan peculiaridades que distinguen a cada hombre en su singularidad, en su individualidad, más directamente vinculadas a las circunstancias específicas en que ha transcurrido su vida y su educación.

Cada sujeto es exponente en su desarrollo, de la peculiar relación entre sus premisas biológicas y las influencias sociales específicas en que ha transcurrido su existencia. El plano psicológico aparece no sólo como cualidades nuevas, sino que expresan un producto cualitativamente superior que es a la vez el resultado de la relación entre los factores externos y las condiciones internas del sujeto, revelando así la posición activa de éste en el reflejo de la realidad y en su propio proceso de transformación.

Es importante considerar el papel director de la enseñanza y la educación respecto al desarrollo psicológico del hombre.

A.L. Venguer en el artículo La relación entre la educación y el desarrollo en su valoración crítica identifica cuatro posiciones:

- La que entiende el desarrollo como la maduración de estructuras previas existentes y la educación, supeditada al nivel de desarrollo ya alcanzado. Esta interpretación es sustentada por Stern, Bühler y Gessell, entre otros autores.
- La que concibe el desarrollo como un proceso de adaptación a las condiciones del medio y la educación, como uno de los elementos de ese medio que puede ejercer cierta influencia, aunque también limitada al desarrollo ya alcanzado, sustentada fundamentalmente por J. Piaget.
- La que considera a ambos procesos igualmente significativos, paralelos entre sí, pero donde el desarrollo prácticamente desaparece y la enseñanza se reduce a la adquisición de un repertorio de hábitos, interpretación sostenida por los representantes del conductismo.
- Y por último la que interpreta el desarrollo psíquico como producto del proceso apropiación de las distintas formas de la experiencia social, bajo la influencia de la educación y la enseñanza. Insistiendo en que la educación y la enseñanza son la que producen, promueven y anteceden el desarrollo del escolar. Esta posición es sustentada por la Psicología HISTORICO-CULTURAL.

La tesis sobre el papel decisivo en el desarrollo psíquico, de las condiciones de vida y educación en las que transcurre la asimilación de

la experiencia social, la que lleva no sólo a la acumulación de un determinado conjunto de conocimientos y habilidades, sino también a la formación de cualidades y capacidades específicamente humanas fue planteada por L.S. Vigotsky (1934), S. Rubisntein (1946) y A. Leontiev (1947), en su contraposición a concepciones biológicas y mecanicistas ampliamente difundidos en EE UU y en Europa Occidental.

El pronunciamiento pedagógico de José Martí reveló una interpretación análoga que sintetiza además su comprensión del determinismo socio histórico del desarrollo humano.

Educar es depositar en cada hombre, toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive (Martí, 1990, pág. 116)

Con el reconocimiento de esta tesis se expresa además el carácter humanista y optimista que se asume en la educación que centra su atención en el reconocimiento de las potencialidades del hombre para el desarrollo psíquico, aspecto en el que también se aprecia una coincidencia entre el ideario pedagógico de Martí y las concepciones de Vigotsky y sus seguidores.

... Estos niños nacen muertos y la enseñanza los revela a la vida, y fructifica en ellos la obra de la paciencia y la bondad” (Martí 1990 pág. 77)

Todos estos elementos e ideas o reflexiones son las que nos lleva a plantear que los escolares con dificultades en el aprendizaje presentan no solo una causa de naturaleza neurofisiológica sino que en última instancia la causa inmediata de estos trastornos es de naturaleza



psicológica, dada en un insuficiente desarrollo de sus estructuras o sistemas psicológicos necesarios para lograr un adecuado cumplimiento con las exigencias que plantea la escuela y la nueva etapa que en el proceso de formación presenta el contenido de lo social y lo cultural. Sin dudas, y por eso hablamos de multicausalidad, esto es el resultado de la interdependencia que se produce entre las características neurofisiológica y las condiciones de la estimulación y la educación en la edad inicial y parvularia.

Cuando hablamos de que son los contenidos del desarrollo psicológico insuficiente, incluimos dentro de ellos no solo los factores cognoscitivos, sino también los emocionales debido a que la falta de motivación y deseo de ir a la escuela, se produce o se forma también, mediante la creación, durante la estimulación en la edad inicial, de un ambiente emocional favorable hacia la escuela y el contenido de lo que se encontrará en ella.

En este sentido las investigaciones que ha realizado González O. bajo nuestra tutoría han, puesto en evidencia la importancia de tener en cuenta esta otra interdependencia, de lo cognitivo y lo afectivo, en el caso del estudio etiológico de esta categoría diagnóstica o mejor dicho para llegar a tener un mejor conocimiento de este tipo de escolar.

La integración de la información, a través de la triangulación de las vivencias que expresaron los niños y los reconocidos por padres y maestros, permitió precisar un conjunto de características cuya reiteración o coincidencia en las tres fuentes empleadas, se interpreta como un criterio de validez desde el punto de vista cualitativo. González O. utilizando este instrumento metodológico señala e insiste

del modo siguiente, en el papel de lo emocional en las dificultades del aprendizaje de los escolares

Entre las peculiaridades de la esfera afectivo volitiva de los niños del grupo estudiado, concientizados como vivencias de polaridad negativa, con cierto grado de mediatez se encuentran las siguientes:

- Conciencia de sus incompetencias escolares
- Sentimientos de dependencia
- Sentimientos de inseguridad
- Falta de comunicación familiar y con sus coetáneos
- Sentimientos de frustración, infelicidad y soledad
- Sentimientos de tristeza

Se infiere que tales vivencias desagradables en estos niños guardan una relación causa-afecto con condiciones de su entorno educativo familiar, caracterizado por:

- Inestabilidad familiar
- Ausencia de la figura paterna
- Conflictos y discusiones frecuentes en el hogar
- Malas relaciones de comunicación entre los miembros de la familia y con los niños.
- Malos métodos educativos entre los que prevalecen los coercitivos (regañar, castigos y golpes).

Así como experiencias desagradables de carácter más bien mediato relacionados con las escuelas anteriores, en lo referente a falta de comprensión y de ayuda por parte de algunos maestros.

A pesar de que se aprecia que la estancia en la institución especial ha sido, en sentido general, favorecedora para los niños del grupo de estudio y que la mayoría de estos se muestran cariñosos, respetuosos, colaboradores, comunicativos y alegres en la escuela, la huella de los fracasos escolares anteriores y actuales en algunos de ellos y del entorno familiar negativo que prevalece sigue siendo más fuerte en la mayoría.

La confianza en las posibilidades de desarrollo de los niños que tienen sus maestros actuales y la conciencia de la necesidad de ayuda por parte de los niños son condiciones favorables que, en su interacción en el proceso docente educativo deben constituirse como un agente principal de cambio y desarrollo en la estrategia psicopedagógica en la escuela.

En lo referente a las relaciones de comunicación con sus coetáneos los niños experimentan soledad, frustración y se sienten rechazados al no ser elegidos por sus compañeros, lo que se da con más fuerza en el barrio que en la escuela, estas características están relacionadas con la inmadurez y la pobreza de recursos comunicativos, inseguridad, miedo y torpeza ante las relaciones interpersonales con sus pariguales de un grupo de ellos y con manifestaciones de agresividad y dominancia en los otros.

Este análisis de los hechos empíricos constatado, le permitió a González O. elaborar las siguientes conclusiones:

1. Se corrobora la heterogeneidad en el desarrollo de la esfera afectivo volitiva de los niños con Dificultades en el Aprendizaje estudiados entre los que se identifican dos subgrupos diferenciados entre si por la predominancia de alteraciones secundarias, de carácter neurótico en uno y de la conducta en el otro.
2. La peculiaridad de las alteraciones en los procesos afectivo volitivos revela vivencias conscientes, mediatas y de polaridad negativa de nivel traumático, algunas de las cuales alcanzan cierto grado de generalidad que trasciende los límites de una u otra esfera de su vida.
3. Las vivencias, predominantemente desagradables, en estos niños están fuertemente relacionados con la repercusión que tiene, sobre ellos mismos y sobre los otros (otros niños, maestros, padres y otros familiares) las dificultades e incompetencias que expresan.
4. El estudio de las vivencias con un enfoque fundamentalmente cualitativo, a partir de métodos en cuyo empleo predomina una situación interactiva, posibilita un diagnóstico de la unidad cognitivo-afectiva de la personalidad de estos niños que permite una mayor comprensión y explicación del mismo.
5. La exploración de las vivencias a partir de diversas fuentes permite precisar nexos entre las peculiaridades de la unidad cognitivo –afectiva de estos niños y sus condiciones de vida y educación, lo que posibilita un análisis cualitativo y explicativo

de los mecanismos de producción de dichas alteraciones y diferenciarlas de los Trastornos de la Conducta.

Este análisis que se ha hecho en el presente trabajo sobre las condiciones etiológicas de las dificultades en el aprendizaje, pretenden brindar otra imagen y un conjunto de hipótesis que permitan una mejor explicación de este importante problema que enfrenta la humanidad.

Esencialmente lo que planteamos se puede resumir de la siguiente forma: las causas de las dificultades de aprendizaje de naturaleza psicológica que comprende otras dos de carácter primario como: algunas condiciones neurofisiológicas alteradas y dificultades en el proceso de estimulación y educación desde las edades iniciales en la familia o en instituciones educativas que no logran compensar los procesos de lentificación que se producen como consecuencia de las primeras o garantizar un adecuado proceso de formación y desarrollo de las estructuras nerviosas.

Las dificultades en el aprendizajes de esta forma, son el producto de una dinámica causal compleja y no solo de una lesión de origen biológica (genética o fisiológica), como se ha señalado tradicionalmente.

Por otra parte, pretende incluir en el análisis etiológico los factores emocionales y vivenciales que contribuyen a instaurar y hacer más complejas las dificultades en el aprendizaje, y explicar mejor su origen y la manera de hacer la intervención más efectiva.

Por toda esta fundamentación es que nos parece más acertada la definición de la categoría de retardo en el desarrollo psíquico que

aparece en la ex Unión Soviética en los años 80s luego de un sistemático estudio de esta población de escolares con dificultades para aprender y no presentan serias alteraciones neurofisiológicas.

La primera definición es de los especialistas que más estudiaron este problema y dice:

“Los escolares con retardo en el desarrollo psíquico no demuestran estar preparados para la enseñanza. Ellos no tienen las habilidades, hábitos y conocimientos necesarios para asimilar el material del programa. Debido a esto, los niños no están en condiciones de dominar (sin ayuda especial) el cálculo, la lectura y la escritura. Les resulta difícil cumplir las normas de conducta adoptadas en la escuela. Ellos experimentan dificultades en la organización libre de la actividad. Las dificultades experimentadas aumentan por el estado de debilidad de su sistema nervioso. Los alumnos con retardo en el desarrollo psíquico se fatigan rápidamente, disminuye su capacidad de trabajo y a veces simplemente dejan de realizar la actividad iniciada.

Estas y otras muchas particularidades evidencian que el RDP aparece tanto en la madurez retardada de la esfera volitivo-emocional como en la insuficiencia intelectual. Esto último se pone de manifiesto en que las posibilidades intelectuales del niño no están de acuerdo con su edad. ”  
(Vlasova, Lubovski y Nikashina, 1981 en ruso, pág. 6 )

Más tarde en 1982 se aprobó la normativa del Ministerio de Instrucción Pública de la exURSS en el mes de marzo, que plantea:

“Las desviaciones en la esfera cognitiva se pone de manifiesto en la deformación de la actividad intelectual, en la limitación de la reserva de

conocimientos y nociones necesarias para la asimilación de las asignaturas y en la baja actividad intelectual.

La esfera emocional- volitiva se caracteriza por una formación insuficiente de los intereses docentes, por la manifestación de una motivación lúdica y por una orientación insuficiente de la actividad hacia el objeto.

Al mismo tiempo, se nota una irregularidad en el desarrollo de la actividad cognitiva a pesar de las manifiestas dificultades en la solución de tareas lógico – verbales, los niños realizan relativamente bien las tareas de carácter visual por imágenes y visual por acciones y la generalización en el nivel visual. Ellos aprovechan correctamente la ayuda que se les presta y realizan las transferencias de los conocimientos y hábitos asimilados de un material” (Normativas del Ministerio de Instrucción Pública de la exURSS en Marzo de 1982)

En estas dos definiciones se observa claramente que el problema esencial de estos niños es un insuficiente desarrollo psicológico como consecuencia de una inadecuada preparación para cumplir con las exigencias de una enseñanza primaria. Que pudiera estar relacionado también con una insuficiente inmadurez del sistema nervioso pero no es su única causa, ni posiblemente la más importante. En este sentido es que aun se aprecia, según mi punto de vista, una imprecisión, debido a que se debería puntualizar que aun esa inmadurez del sistema nervioso es un producto de la insuficiente educación promotora del desarrollo en niños donde los procesos y la actividad nerviosa superior se encuentra lentificada.

## **CARACTERISTICAS DE LOS ESCOLARES CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE O RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO.**

La primera y más importante característica de los escolares con retardo en el desarrollo psíquico o con dificultades en el aprendizaje es su lentificación en los procesos cognoscitivo, es a su vez la característica que más rápido se aprecia y por la que generalmente los maestros y familiares los identifican. Como ya hemos visto esta característica es un resultado o clínicamente, un síntoma; es un producto de lo que hemos llamado una dinámica causal, dado que en dicha causa están estrechamente unida las condiciones biológicas, identificadas por una pequeña lesión, una disfunción cerebral, una inmadurez del sistema nervioso; en estrecha relación con una educación inicial o temprana y preescolar desde los primeros días de nacido el niño.

Condiciones biológicas y educativas y su producto interactivo es lo que en última instancia produce o promueve el desarrollo tanto de las estructuras biológicas y su funcionamiento como la formación y desarrollo de las estructuras y funciones psicológicas y en particular las cognitivas.

La segunda gran característica es que es estos escolares se observa una mayor tendencia a asimilar la ayuda y más rápidamente que otros tipos de niños con necesidades educativas especiales, pueden llegar a realizar la tarea de forma independiente, o sea, con mayor rapidez que los otros con NEE y con menos que con aquellos que no presentan ningún tipo de dificultad logran hacer sin ayuda lo que antes hacían con la ayuda de los familiares, maestros, coetáneos más avanzado, el grupo escolar, los medios masivos y todos aquellos medios que siendo portadores de contenidos de la cultura interactúan con los niños.



Esta segunda característica es la que nos permite decir que este tipo de escolar posee mayores potencialidades que los escolares con retraso mental y semejante a los escolares sin dificultad. Por ellos también, el enfoque histórico – cultural es el que mejores explicaciones brinda, para poder comprender la problemática de este tipo de escolar y sobre todo, su perspectiva de educación, formación y desarrollo.

La tercera característica general, es que con una educación y enseñanza que tenga como propósito promover el desarrollo psicológico infantil, los problemas cognitivos y educacionales ceden y los escolares, con estas características, en un determinado período de tiempo; eliminan o compensan las dificultades que presentan. Se estima que entre dos años o tres en un proceso de educación desarrolladora y compensatoria, las dificultades en el aprendizaje y sobre todo del desarrollo psíquico debe ceder.

Nuestras investigaciones con los niños con posibles riesgos para su desarrollo ulterior, desde la más temprana edad y la ayuda a sus familiares para que se constituyan en potenciadores o promotores de su desarrollo infantil, nos demuestra cuanto aun se puede hacer para evitar, que niños que nacen con alguna característica que pudiera denominarse como de daño biológico y que altera su desarrollo, alcanza resultados educacionales y del desarrollo psicológico, muy eficiente. (Arias, G. 1996 y Pacheco, G. 2001).

Estudios realizados en nuestro país por Siverio A, López J, entre otros nos permiten precisar algunas características psicológicas y educativas de estos escolares en Cuba. Estos trabajos nos plantean que, en la exploración de la motricidad fina se aprecia, que en general, el

desarrollo de los movimientos de las manos y la coordinación visomotora se puede considerar buena, aunque deberían ser superiores a los efectos de las exigencias que se plantean en la enseñanza de la escritura. ( Informe sobre características del niño con retardo en el desarrollo psíquico. Material Inedito)

En el desarrollo de la percepción visual los resultados son también buenos y esto se corresponde con las posibilidades de que estos escolares brindan en un inicio en cuanto el desarrollo del pensamiento visual por imágenes y por acciones.

La exploración del desarrollo de la memoria muestra bajos rendimientos, ya que en las tres series de palabras aplicadas de un total de 15, solo recuerdan como promedio, 5,9 en el resultado final. Este dato resulta muy significativo porque es en los procesos perceptuales y de memoria que se apoya la enseñanza y la educación en la etapa preescolar e inicio de la escolar. Es el desarrollo real o actual que habría que lograr como parte de la preparación para la escuela, para luego sobre la base de ellos promover y pasar progresivamente a la basada en los procesos del pensamiento, el lenguaje y en general en los procesos psíquico superiores. La educación promueve el desarrollo, pero para pasar a etapas superiores de desarrollo, se ha de alcanzar la preparación para la próxima.

Son capaces de apoyarse en medios externos e instrumentos para hacer más efectiva las realizaciones cognitivas cuando el proceso pedagógico verdaderamente, se los facilita; pero ello no influye en sus posteriores realizaciones, es decir, no son capaces de utilizar el procedimiento mostrado en situaciones similares, cuando el niño

dispone de estos instrumentos en el plano externo. Tienen dificultades con las transferencias y generalizaciones.

La posibilidades de resolver tareas de sistematización con dos acciones, como clasificar y ordenar, como expresión del pensamiento lógico, muestra un nivel inferior al pensamiento representativo, lo cual es esperable para este tipo de escolar, dado su proceso de desarrollo anterior.

Los procesos de exclusión, argumentación, abstracción y generalización están afectados y resultan inferiores a los escolares sin dificultades, sin embargo, sus resultados son superiores que las de los escolares con retraso mental.

Al explorar la madurez para el aprendizaje mediante los indicadores de comprender ordenes y ejecutarla y lo referido al desarrollo psicomotor se observa que una tercera parte de estos escolares no se encuentra maduro y que un 70% se encuentra entre promedio e inmaduro.

Una cuarta parte de estos escolares, presentan una baja capacidad de trabajo y las dos terceras partes, hasta una capacidad promedio. Esta característica es lo que hace a esta población de escolares, más vulnerable al fracaso escolar, cuando no se atienden estas insuficiencias en el desarrollo actual o real.

Por otra parte T. A. Vlasova, V.I. Lubovski y N.A. Nikashina, recopilaron en el año 1981 un conjunto de estudios realizados por ellos que se constituyen en un conocimiento significativo acerca de las características del desarrollo psicológico y las razones por las cuales este tipo de escolar presenta esencialmente un insuficiente desarrollo

de aquellos contenidos psicológicos que resultan esenciales para lograr que se pueda cumplir con las exigencias y condiciones que plantea la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo.

Para estos autores y de acuerdo con los resultados de sus investigaciones estos escolares presentan una reducción de la capacidad de trabajo y la inestabilidad de la atención se presenta, también como una condición o particularidad individual de estos escolares. Para algunos de ellos, la tensión máxima de la atención y la capacidad de trabajo se manifiestan cuando comienzan a realizar la tarea pero se van reduciendo constantemente a medida que continua el trabajo; en otros la concentración de la atención se inicia solo después de cierto período de actividad y en unos terceros se producen oscilaciones periódicas de la atención y una capacidad de trabajo desigual en el transcurso de todo el tiempo de realización de la tarea.

Todo esto es característico de un insuficiente desarrollo de la posibilidad de producir y mantener una concentración de la atención en una tarea lo cual es característico de los niños que poseen una adecuada preparación para la escuela (Venguer, ).

Los referido a la percepción, su desarrollo y empleo en las labores escolares, es otro de los problemas que se presentan en este tipo de escolar y hacen que el proceso de la enseñanza no puede desenvolverse como en el resto de los escolares sin estas dificultades.

Se observó que mucho de estos escolares presentan dificultades en el proceso de la percepción, lo más significativo es que estos escolares no logran percibir de manera completa el material de estudio además,

perciben de manera incorrecta los objetos y fenómenos que se le expone.

Todo esto es posible de explicar, a partir de dos condiciones que ya dijimos que presentan estos escolares, la primera esta referida a la lentificación de los procesos fisiológicos lo que implica que la función de establecer las interconexiones entre las áreas del cerebro y entre las células nervioso es lento y esto hace que, a veces, puedan ser incompletas o incorrectas dichas conexiones y por lo tanto, no se producen correctamente las conexiones temporales y por ello, no se forman adecuadamente los sistemas funcionales y en segundo lugar, por la falta de estimulación y de una educación que promueva la compensación de esta lentificación funcional.

En las investigaciones realizadas por estos autores como en el caso de los trabajos realizados en Cuba, en todos lo niños con retardo en el desarrollo psíquico se observa severas dificultades en el proceso de la memoria, tanto voluntaria como involuntaria, de corta y de larga duración. A la memoria visual como a la del material verbal que no puede dejar de influir en el rendimiento académico.

Como consecuencia de todo esto, porque estos son procesos que le sirven de base al desarrollo de su actividad mental como un todo, en esto escolares se muestra un retraso considerable en el desarrollo de la actividad mental. Esto se manifiesta claramente en el proceso de solución de las tareas intelectuales que resulta impreciso y con gran cantidad de errores.

Estas dificultades están relacionadas con el hecho de que al iniciar la enseñanza escolar ellos aun no dominan al nivel necesario las

operaciones intelectuales, por ejemplo, y muy relacionado con el proceso perceptual y la riqueza de estimulación medio ambiental, los niños con retardo en el desarrollo psíquico distinguen mucho menos particularidades de los objetos o fenómenos que sus coetáneos sin dificultades.

Por todo esto, una de las particularidades psicológicas terciarias, de estos escolares es que se observa un retraso en el desarrollo del pensamiento lógico – verbal . También el lenguaje se diferencia de los otros escolares. Muchos de ellos tienen defectos de la pronunciación, lo que es natural, conduce a dificultades en el proceso de dominio de la lectura y de la escritura. Además, tiene un vocabulario pobre, en particular el activo.

Con frecuencia, por estas dos últimas razones, los conceptos expresados con las palabras que tiene en el vocabulario son incompletos, estrechos, inexactos y a veces erróneos. Esto dificulta la comprensión del lenguaje de las personas que lo rodean. Claro en esta dificultad también está presente lo que hablamos de las dificultades en la percepción y la memoria que ya está reflejada en la adquisición del lenguaje en todo su contenido.

La conducta de estos niños se diferencia por una considerable peculiaridad, porque aun después de su ingreso a la escuela ellos siguen comportándose como preescolares, el juego sigue siendo su actividad más importante y no se produce una actitud positiva hacia la escuela. Este dato se ha corroborado en la mayoría de los casos, o sea, solo parcialmente, porque hay escolares con mejores resultados en este sentido.

Otra característica de estos escolares y que se constituye en quizás de cuarto orden, por eso hablamos de una dinámica causal como también en los trastornos en el comportamiento, es una actitud negativa hacia la actividad docente. Los estudios realizados en Cuba, por González O. en los años 1998 al 2000, demuestran el papel de las vivencias y el estado vivencial negativo de estos escolares, desde las mas temprana edad, en su relación con las labores educativas y luego docentes, lo cual a nuestro juicio se constituyen en la fuente de esta actitud y motivación negativa por la actividad docente.

Están son algunas de las características más importante que se observan en los escolares con retardo en el desarrollo psíquico o con dificultades en el aprendizaje. Ellas son de naturaleza psicológica, para nosotros, las causa directas de las dificultades que ellos presentan en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Aunque ellas (las características psicológicas) son un producto de las condiciones y desarrollo de las estructuras y el funcionamiento neurofisiológico, en interacción con un insuficiente trabajo educativo encaminado a promover el desarrollo e incluso a producir los procesos de compensación necesarios.

Esta concepción y este conocimiento de las característica de estos escolares permiten que la intervención pedagógica, psicológica y médica de estos escolares se organice y dirija con un enfoque mucho mas optimista y posiblemente mas eficiente en cuanto a sus resultados. Por todo esto para la realización de cualquier tipo de solución futura a este importante problema social, familiar y personal, se logrará cunado:

- Se logre una concepción diferente a la predominante sobre el desarrollo psicológico infantil y más aproximada a la que sustenta el enfoque que hemos deseado expresar en este trabajo.
- Que esta concepción sea un instrumento de trabajo para familiares, maestros y para las instituciones sociales en general que tienen que ver con la educación infantil y su desarrollo. Que no solo sea una explicación teórica, que se constituya en una orientación de la práctica y de las acciones pedagógicas y educativas.
- Garantizar la atención educativa y promotora consciente del desarrollo infantil, desde las edades más tempranas o iniciales e incluso, mucho antes del nacimiento de los niños con la preparación de los padres en su función educativa.
- Lograr que las escuelas posean las condiciones físicas y materiales necesarias para que puedan atender las insuficiencias con que arriban los escolares con necesidades educativas especiales a las escuelas.
- Preparar a los maestros en esta concepción teórica y metodológica y crear los sistemas de apoyo a su trabajo complejo con este tipo de escolares, en el campo de la psicología, la logopedia y la medicina.

Muchos otros requisitos y condiciones ha de tener la labor de intervención pedagógica y psicológica, sobre todo en los contenidos específicos, pero a mi juicio, los materiales que existen en este sentido son esenciales y muy importantes para aplicar las medidas correspondientes. En este sentido hemos insistido, en el presente trabajo, en las insuficiencias que de lograrse, entonces, las que existen, alcanzaran en su aplicación, una mayor efectividad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Arias, B.G. (1998) La dinámica causal de las alteraciones del proceso de formación de la personalidad. In press Mexicali

Arias, G (1998) Los componentes biológicos y lo socio-cultural en la conformación de lo psíquico en el ser humano. Conferencias Magistral en el 1er Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento (11 Nacional), Cultura, cognición, cerebro y educación. Puerto Rico 1999.

Bedior, E. (1975) Estudio clínico de los niños con retardo en el desarrollo y problemas de su enseñanza. Revista Defectología No.4, Academia de Ciencias Pedagógicas

Bilopabskaya, N.L. (1974) Algunas particularidades del nivel de aspiraciones en los niños con retardo en el desarrollo psíquico. Revista Nueva patología y psiquiatría. Editorial Konsakev T 74. Moscú.

Ferreiro, E. Revista Pátio, año 3 no 11 nov 99/2000, Brasil

EDITORIAL de la Revista Pátio, año 3 no 11 nov 99/2000, Brasil)

ESINO SUPERIOR, Revista 2002, Brasil.

Gould, S.J. (1981) The mismeasure of man. W.W. Norton & Company. New York London.

Martí, P.J. (1990) Ideario Pedagógico. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Morenza, P.L. (1985) Estudios con niños que presentan dificultades para aprender, IV Conferencia de Ciencias Sociales, Editorial Universitaria, La Habana

Bravo, V.L. (1990) Psicología de las Dificultades en el Aprendizaje. Editora Universitaria. Chile.

Brienet, J.P. (1998) Dificultades en el aprendizaje II Encuentro Mundial de Educación Especial. La Habana

Betancourt, T.I.; M. Torres, O. González (1992). Selección de Temas de Psicología Especial. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Domishkievich, S.A. (1977) Características productivas y dinámicas de la actividad intelectual de niño con retardo en el desarrollo psíquico,

Tesis de doctorado. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, Moscú.

Lewontin, R.C, S. Rose y L.J. Kamin, (1987). No está en los genes. Ed. Crítica, Barcelona.

Lubovski, V.I. (1972) La actividad nerviosa superior y las particularidades psicológicas de los niños con retardo en el desarrollo psíquico. En Revista Defectología No.4. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, Moscú

\_\_\_\_\_ (1984) Niños con retardo en el desarrollo psíquico. Editorial Prosveschinie. Moscú.

Pevzner, M. (1966) Niños con desviaciones en el desarrollo, Editorial Prosveshenie, Moscú.

\_\_\_\_\_ (1972) Caracterización clínica de los niños con retardo en el desarrollo psíquico. En Revista Defectología No.3

Torres, G.M.: S. Domishkievich; L.F. Herrera (1990) Selección de lecturas sobre Retardo en el Desarrollo psíquico. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Venguer, L. (1983) Temas de psicología preescolar Editorial Pueblo y Educación, La Habana

Vigotsky, L. (1989) Obras Completas No.5 Editorial Pueblo y Educación, La Habana

\_\_\_\_\_ (1987) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica. La Habana

Vlasova, T.A.; M. S. Pevzner (1981) Niños con retardo en el desarrollo psíquico. Editorial Libros para la Educación, La Habana

Strauss, A. Lehtinen (1974) Psychopathology and education of the brain injured child, N.Y.

Vlasova, T.A. V.I. Lubovski y N.A. Nikashina, 1981 La educación de los niños con retardo en el desarrollo psíquico Editorial Prosveshenie, Moscú. (en ruso)

Vlasova, T.A.; V.I. Lubovsky; :A. Tsipina (1992) Niños con retardo en el desarrollo psíquico. Editorial Pueblo y Educación, La Habana