

T  
362.743  
M777  
Ej.1

1

PERFIL SOBRE LA ESTRUCTURA Y ORGANIZACION DEL SISTEMA FAMILIAR DE ME-  
NORES EN EDAD ESCOLAR QUE PRESENTAN DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE  
EN EL AREA DE LECTO-ESCRITURA ATENDIDOS EN EL CENTRO ZONAL UNO DEL  
I.C.B.F. REGIONAL BOLIVAR ENTRE LOS AÑOS: 1984 a 1986

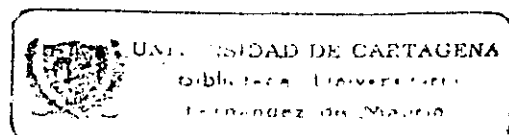
LAURIN MONTENEGRO SANJUAN  
//  
MARGOTH CASTRO FAJARDO

S C I B  
000 22859

CARTAGENA  
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA  
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

1988

54517



*PERFIL SOBRE LA ESTRUCTURA Y ORGANIZACION DEL SISTEMA FAMILIAR DE MENORES EN EDAD ESCOLAR QUE PRESENTAN DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE EN EL AREA DE LECTO-ESCRITURA ATENDIDOS EN EL CENTRO ZONAL UNO DEL I.C.B.F. REGIONAL BOLIVAR ENTRE LOS AÑOS 1984 a 1986*

*LAURIN MONTENEGRO SANJUAN*

*MARGOTH CASTRO FAJARDO*

*Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar el Título de Trabajador Social.*

*Director: MARTHA SILVA FERTUZ  
Psicóloga.*

*CARTAGENA*

*UNIVERSIDAD DE CARTAGENA*

*FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL*

*1988*

Cartagena, abril 25 de 1988.

Señores  
COMITE DE TESIS  
Facultad de Trabajo Social  
Universidad de Cartagena  
La ciudad.

Respetados señores:  
Reciban un cordial saludo y los mejores deseos en la labor que desempeñan.

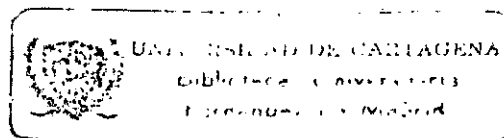
Con la presente estamos entregando a su consideración nuestra tesis titulada: *PERFIL SOBRE LA ESTRUCTURA Y ORGANIZACION DEL SISTEMA FAMILIAR DE MENORES EN EDAD ESCOLAR QUE PRESENTAN DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE EN EL AREA DE LECTO-ESCRITURA ATENDIDOS EN EL CENTRO ZONAL UNO DEL I.C.B.F. REGIONAL BOLIVAR ENTRE LOS AÑOS 1984 a 1986*, presentada como requisito parcial para optar el título de Licenciadas en Trabajo Social.

En espera de una pronta y satisfactoria respuesta, nos suscribimos de ustedes.

Cordialmente,

*Laurin Montenegro S.*  
LAURIN MONTENEGRO S.

*Margot Castro Haza*  
MARGOTH CASTRO F.



Cartagena, Abril 28 de 1988

Señores  
COMITE DE GRADUACION  
Facultad de Trabajo Social  
Universidad de Cartagena  
Ciudad


Apreciados Señores:

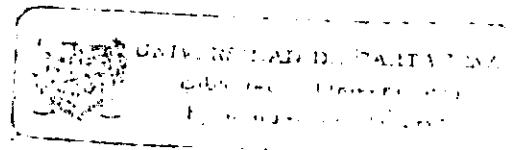
En calidad de Director de Tesis, me permito presentar a us  
tedes el trabajo titulado: PERFIL SOBRE LA ESTRUCTURA Y OR  
GANIZACION DEL SISTEMA FAMILIAR DE MENORES EN EDAD ESCOLAR  
QUE PRESENTAN DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE EN EL AREA  
DE LECTO-ESCRITURA ATENDIDOS EN EL I.C.B.F. REGIONAL BOLI  
VAR ENTRE LOS AÑOS 1984 a 1986, realizado por las estudian  
tes Laurin Montenegro y Margoth Castro, el cual he asesora  
do permanentemente.

Luego de la revisión final pertinente, considero que por  
lo novedoso del aporte que deja, las hipótesis planteadas  
y el enfoque epistemológico utilizado que permite un aborda  
je diferente a problemáticas como las planteadas en dicho  
estudio, el tema tiene validez y gran significación tanto  
teórica como práctica y además porque muestra claramente el  
campo de acción del Trabajador Social en el manejo interdis  
ciplinario del problema, como espero sea de su parecer, ya  
que ha sido elaborado con la intención de cumplir los requi  
sitos para que merezca su aprobación.

Esperando una pronta respuesta.

De ustedes atentamente,

  
MARTHA SILVA PERTUZ



*Nota de aceptación*

---

---

---

---

*Presidente del Jurado*

---

*Jurado*

---

*Jurado*

*Cartagena, abril de 1988*

DEDICATORIA

A MI MADRE, como premio a sus sacrificios y enseñanzas y además porque por su infinita humanidad y bondad; nació en mí la vocación de ayudar a los demás:

A MI PADRE, para que se sienta orgulloso de lo que hoy he logrado, gracias a su apoyo y presencia:

A MIS HERMANOS, por su apoyo y confianza; especialmente a Jose que me ayudó a crecer espiritualmente y a IBETH; como ejemplo para su futuro.

A LA MEMORIA DE MI ABUELA VICTORIA, quien tenía tantas esperanzas e ilusiones en mí.

A MIS SOBRINOS, a quienes quiero mucho y espero apoyar en el futuro.

A LA FAMILIA CASTRO FAJARDO, quienes me brindaron el apoyo y afecto siempre que los necesité.

A MIS GRANDES AMIGOS: Mercedes, Margoth, Farid y Benjamín: Por el apoyo, impulso y confianza que siempre me brindaron.

A FERNAN, persona fundamental en mi vida y para el logro que hoy obtengo.

LAURIN.

DEDICATORIA

A MI MADRE, Una maravillosa mujer que con su amor, su bondad, su sencillez, sus cuidados, apoyo, consejos, comprensión y esa gran mezcla de dulzura y preocupación por ayudar a los demás; mujer que con hechos y palabras hizo fomentar en mí esos deseos de darme y comprender a los demás, al igual que mis anhelos de superación junto con mis esfuerzos por lograr objetivos que me guían camino a la consecución de mis metas y de ese modo ella vea satisfechos sus sueños y esfuerzos al poder decirle con mucho amor: mi triunfo es tu triunfo.

A MI PADRE, al cual respeto y admiro mucho, que con su ejemplo, confianza y amor me apoyo en todo momento.

A MI ABUELO JOSE IGNACIO, por sus palabras de aliento, su cariño ayuda y la confianza que depositó en mí.

A MI TIA ANTONIA, por su inmenso cariño, su infinita preocupación y sus sabios concejos que me han dado empuje para salir adelante.

A MIS HERMANOS, como muestra de gratitud por su apoyo, confianza, cariño y el respeto que me han brindado siempre.

A MIS SOBRINOS, como ejemplo en su formación y como muestra de apoyo en sus actos futuros.

A MI AMIGA LAURIN, que con su mano, comprensión y muestras de cariño, juntas limpiamos el camino y llegamos felizmente hasta el final.

o

MARGOTH.

## AGRADECIMIENTOS

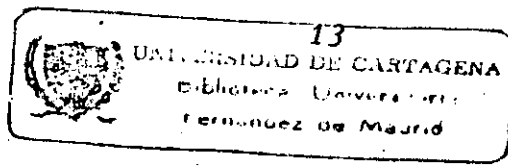
Los autores expresan sus agradecimientos:

- A *MARTHA SILVA PERTUZ*, Psicóloga y Directora del Trabajo. La que por su colaboración, entrega y aporte invaluable, contribuyó al desarrollo y culminación del estudio.
- A *MARUJA MAJANA*, Profesora de estadística, Departamento de Trabajo Social.
- A *LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y TODOS* sus Docentes, para quienes nos faltan elogios por la gran labor que realizan al formar en los estudiantes una visión integral y conciente hacia el papel que desempeñarán en la sociedad.
- Al *INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR*, en especial al centro zonal número 1.
- A *VICTORIA MONTENEGRO*, Secretaria de Tesorería del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, Regional Magdalena. Por su colaboración.
- A todas aquellas personas que en una u otra forma colaboraron en la realización del presente trabajo.



TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
0 INTRODUCCION	1
0.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
0.2 JUSTIFICACION	9
0.3 DELIMITACION DEL PROBLEMA	10
0.3.1. DELIMITACION FORMAL	10
0.3.1.1. En el tiempo	10
0.3.1.2. En el espacio	10
0.3.2 DELIMITACION MATERIAL	10
0.3.2.1. Variable dependiente	10
0.3.2.2. Variables independientes	11
0.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION	11
0.4.1 OBJETIVO GENERAL	11
0.4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS	11
0.5 FORMULACION DE HIPOTESIS	12
0.5.1 HIPOTESIS GENERAL	13
0.5.2 HIPOTESIS DE TRABAJO	13
0.6 OPERACIONALIZACION DE VARIABLES	13
0.6.1 DEFINICIONES OPERATIVAS	13



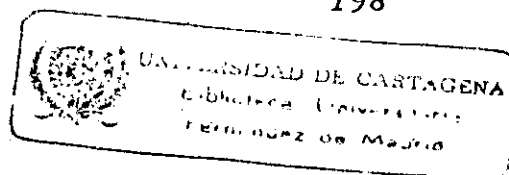
	<i>Pag.</i>
0.7 MARCO TEORICO	17
0.7.1 PERIODO DE LA INTELIGENCIA SENSORIO-MOTRIZ	25
0.7.2 PERIODO DE LAS REPRESENTACIONES PRE-OPERATORIAS	28
0.7.3 PERIODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS	30
0.7.4 PERIODO DE OPERACIONES FORMALES	31
0.8 DISEÑO METODOLOGICO	60
0.8.1 TIPO DE INVESTIGACION	60
0.8.2 POBLACION Y MUESTRA	60
0.8.3 TECNICAS DE RECOLECCION DE LA INFORMACION	61
0.8.3.1. La entrevista estructurada	61
0.8.3.2. La encuesta	61
0.8.3.3. Historia familiar del menor	62
0.8.3.4. Observación directa	62
0.8.3.5. Consulta bibliográfica	62
0.8.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE LA INFORMACION	63
0.8.5 TABULACION	63
1. BASES PSICOSOCIALES DEL COMPORTAMIENTO ESCOLAR	64
1.1 EL COMPORTAMIENTO ESCOLAR	65
1.1.1 Caracteres estructurales	65
1.1.2 Caracteres funcionales	66
1.1.3 Caracteres cognoscitivos	67
1.2 CARACTERES ESTRUCTURALES. LOS GRADIENTES DE MADURACION	68
1.3 CARACTERES ESTRUCTURALES. LA FUERZA DEL AMBIENTE	74

	Pag.
1.4 FACTORES FUNCIONALES	75
1.4.1 El medio familiar en la formación de la personalidad del menor	76
1.4.2 El yo como proceso de desarrollo	79
1.5 CARACTERISTICAS COGNOSCITIVAS	84
2. NATURALEZA Y FORMAS DEL APRENDIZAJE ESCOLAR	87
2.1 ESQUEMA OPERATIVO DE LAS TEORIAS FUNDAMENTALES ACERCA DEL APRENDIZAJE	88
2.1.1. Teoría conexionista, reflexiológica y conductista	89
2.1.2 Teorías ggestaltista y topológica	91
2.1.3. Contribuciones a la teoría del aprendizaje desde los enfoques clínicos de la personalidad.	93
2.1.4. La teoría del aprendizaje centrada en la madurez de la personalidad y el desarrollo del concepto de sí mismo.	95
2.2 ELEMENTOS Y CARACTERES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	96
2.2.1. Los esquemas preexistentes de la conducta.	97
2.2.2. Los esquemas operantes en la conducta.	97
2.2.3. El producto o cuantía del aprendizaje.	98
2.3 EL APRENDIZAJE Y SUS FORMAS	100
2.4 LA RELACION ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	103
2.4.1. Indicadores del proceso aprendizaje-enseñanza.	104
2.4.1.1. Areas de experiencia del alumno.	104
2.4.1.2. Condiciones del aprendizaje.	105
2.4.1.3. Dinámica del aula.	105
2.4.1.4. Patrones conductuales	106

	Pag.
2.4.1.5. <i>Objetivos.</i>	106
2.4.2. <i>Procesos de enseñanza-aprendizaje.</i>	107
2.5. <i>CRITICA DEL ESQUEMA APRENDIZAJE-ENSEÑANZA TRADICIONAL</i>	108
3. <i>EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO</i>	114
3.1. <i>LOS ESQUEMAS COGNOSCITIVOS Y EL DESARROLLO</i>	114
3.2. <i>EL APRENDIZAJE EN EDAD ESCOLAR</i>	119
3.3. <i>BASES EMOCIONALES DEL APRENDIZAJE</i>	129
3.3.1. <i>Motivación y situación.</i>	130
3.3.2. <i>Motivación y necesidades.</i>	133
3.3.2.1. <i>Necesidades fisiológicas.</i>	133
3.3.2.2. <i>Necesidades de seguridad.</i>	134
3.3.2.3. <i>Necesidades de posesividad y amor.</i>	134
3.3.2.4. <i>Necesidades de estima.</i>	135
3.3.2.5. <i>Necesidades de autoactualización o autodesenvolvimiento de la personalidad.</i>	135
3.3.3. <i>Motivación cognoscitiva</i>	136
3.3.4. <i>Motivación y frustración.</i>	139
3.4. <i>FORMAS DE REFORZAR LA MOTIVACION EN EL APRENDIZAJE</i>	142
3.4.1. <i>Refuerzo de la motivación por el significado.</i>	143
3.4.2. <i>Participación en el proceso del aprendizaje.</i>	144
3.4.3. <i>Una buena disposición para el aprendizaje.</i>	144
3.4.4. <i>Ayuda al alumno para traer metas adecuadas.</i>	145

	Pag.
3.4.5. Favorecimiento de la autoevaluación de la conducta.	146
3.4.6. Ayuda al estudiante para generalizar sus conocimientos y transferir sus habilidades.	146
4. DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE EN LA LECTO-ESCRITURA	148
4.1. FACTORES QUE PUEDEN ACENTUAR LA PROBLEMATICA	153
4.1.1. Factores orgánicos.	153
4.1.2. Factores psico-pedagógicos.	157
4.1.3. Factores psicológicos.	157
4.1.4. Factores sociales.	157
4.2. EL MEDIO FAMILIAR SU ORGANIZACION Y ESTRUCTURA	160
4.2.1. La comunicación como factor determinante y/o condicionante.	161
4.2.2. Normas de autoridad.	165
4.2.3. El afecto.	170
4.2.4. Límites y relaciones en el sistema familiar y su ecosistema.	171
4.3. EL ECOSISTEMA COMO FACTOR QUE INFLUYE EN EL PERFIL FAMILIAR	173
4.3.1. La comunidad.	174
4.3.2. El sistema laboral.	176
4.3.3. Sistema socio-cultural.	177
4.3.4. El sistema escolar	178
4.4. INTERRELACION DE LOS FACTORES QUE DETERMINAN LA PROBLEMATICA	180

	Pág.
5. DE LOS RESULTADOS DE LA BUSQUEDA DE LAS CARACTERÍSTICAS COMUNES DEL SISTEMA FAMILIAR DE LOS MENORES CON DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE EN LECTO-ESCRITURA HACIA UN PERFIL	183
5.1. CARACTERÍSTICAS COMUNES ENCONTRADAS EN EL ESTUDIO	183
5.2. CARACTERÍSTICAS CORRELACIONADAS DEL SISTEMA FAMILIAR DE MENORES CON DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE	184
5.2.1 Hoja de preguntas (sistema familiar)	186
5.2.1.1. Comunicación	186
5.2.1.2. Autoridad	186
5.2.1.3. Afecto	187
5.2.1.4. Límites	188
5.2.1.5. Ecosistema	188
5.2.2. Hoja de preguntas (menor con dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura)	190
5.2.2.1. Desarrollo cognoscitivo	190
5.2.2.2. Lecto-escritura	191
5.2.2.3. Desarrollo físico	191
5.2.2.4. Aspecto emocional	192
5.2.2.5. Aspecto social	193
5.2.3. Cuadros de respuesta	194
5.2.3.1. Comunicación	194
5.2.3.2. Autoridad	195
5.2.3.3. Afecto	196
5.2.3.4. Límites	197
5.2.3.5. Ecosistema	198



	<i>Pág.</i>
5.2.3.6. <i>Desarrollo cognoscitivo</i>	199
5.2.3.7. <i>Lecto-escritura</i>	200
5.2.3.8. <i>Desarrollo físico</i>	201
5.2.3.9. <i>Aspecto emocional</i>	202
5.2.3.10. <i>Aspecto social</i>	203
5.2.4. <i>Hoja de respuesta</i>	204
5.2.5. <i>Instrucciones</i>	205
5.2.6. <i>Hoja de perfil</i>	206
CONCLUSIONES	207
ALTERNATIVAS	209
GLOSARIO	217
BIBLIOGRAFIA	222
ANEXOS	

## LISTA DE CUADROS

	Pág.
CUADRO 1. Reconocimiento de la actividad en la orientación espacial y lateralidad de los menores.	155
CUADRO 2.. Número de alumnos por aula de clase.	158
CUADRO 3. Relación del nivel escolar de los adultos a cargo de la educación del menor.	159
CUADRO 4. Actitud de los padres frente a la conducta satisfactoria del menor.	165
CUADRO 5. Relación de la toma de decisiones de los padres con los niveles jerárquicos teniendo en cuenta las cinco áreas básicas de la interacción familiar.	167
CUADRO 6. Forma de ejercer la autoridad de padres y maestros.	169
CUADRO 7. Personas que conviven con el menor de acuerdo a su parentesco.	173
CUADRO 8. Características de infraestructura y servicios de las familias de acuerdo a las comunidades donde habitan.	175
CUADRO 9. Situación laboral de los padres de menores con problemas de aprendizaje.	176
CUADRO 10. Aspecto más importante considerado por los padres.	179



## LISTA DE FIGURAS

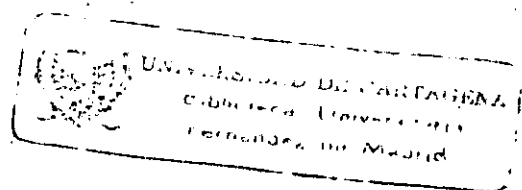
	Pág.
FIGURA 1. El sistema familiar y su ecosistema.	44
FIGURA 2. Dibujos de las etapas de transición y consolidación del menor en etapa escolar.	125
FIGURA 3. Ejercicios para estimular la orientación espacial y lateralidad.	213
FIGURA 4. Ejercicios para estimular la discriminación de las cuatro formas básicas.	214

INTRODUCCION

Es sabido que a nivel de las ciencias sociales más que en cualquier otra ciencia, los problemas no pueden ser estudiados en términos diáticos de causa-efecto, ya que sería puntuar arbitrariamente una situación de por sí circular, aislando un dato del contexto pragmático de los que lo han precedido y de los que lo seguirán precediendo inmediatamente en el tiempo.

Siendo las dificultades de aprendizaje debidas a factores multicausales se debe establecer las interrelaciones existentes entre todos los aspectos que pueden estar incidendo en la aparición de dicha problemática.

El propósito de elaborar un perfil de las familias de los menores que presentan dificultades para el aprendizaje, es el de indicar los tipos de interrelación características que se dan a nivel del sistema familiar que pueden estar determinando desórdenes en el aspecto escolar del menor.



Nuestro estudio va a estar guiado por dos marcos conceptuales : los aportes de la Psicología del Desarrollo y los de la Teoría de los Sistemas, ya que consideramos estos dos marcos como poseedores de los conceptos que más se aproximan al objetivo de la comprensión y estudio relacional del fenómeno de las dificultades para el aprendizaje en el área de lecto-escritura.

Orientando nuestro trabajo hacia los objetivos propuestos, contemplaremos las bases Psicológicas del comportamiento escolar en el primer capítulo, donde sintetizaremos una serie de conceptos psicológicos fundamentales para la comprensión del comportamiento humano en relación con el aprendizaje y la actividad escolar.

Teniendo en cuenta que el objeto de nuestro estudio es el menor de edad escolar que presenta dificultades para el aprendizaje, es necesario conocer la naturaleza y formas de aprendizaje en esta etapa, como lo trataremos en el segundo capítulo.

En el tercer capítulo concentraremos nuestra atención en la estructura de los esquemas preexistentes de la conducta que intervienen en todo aprendizaje, pues dichas estructuras no son simplemente moldeadas por la experiencia, sino también prefijadas por los procesos del creci-

miento psico-físico y del comportamiento en el curso de su desarrollo y del contexto en el que se manifiesta.

Nuestro segundo marco conceptual nos da las bases para la comprensión y estudio del sistema familiar en el cual interactúa el menor que presenta dificultades para el aprendizaje en la lecto-escritura, haciendo énfasis en la estructura y organización de este sistema y su relación con el ecosistema como factor que influye en el perfil familiar como quedará contemplado en el cuarto capítulo.

Como es bien sabido, el resultado de este estudio será un perfil sobre la organización y estructura del sistema familiar de menores que presentan dificultades para el aprendizaje en edad escolar el cual dependerá de la comprobación de las hipótesis que le sirven de base, de las características de la técnica seguida, de la calidad de los instrumentos de medición como así mismo del control y análisis de todas las variables que inciden o pueden incidir en dicha situación, como esperamos en el quinto y último capítulo dejar contemplados en forma operativa dichos resultados.

Como un estudio de esta naturaleza ofrece innumerables alternativas de acción que darían respuestas a las múltiples necesidades que produce esta problemática, vista

desde la óptica relacional-sistémica, plantearemos a manera de apéndice nuestras alternativas de abordaje para el tratamiento de dicha problemática, con el fin de aportar a las instituciones, colegios, maestros, profesionales y a las familias, instrumentos que les permitan actuar en dicha situación a nivel preventivo o de tratamiento, a la vez que contribuiremos con el desarrollo y enriquecimiento de la intervención profesional del Trabajador Social.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
 DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS  
 INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

### 0.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

*Uno de los fenómenos que causa mayor preocupación tanto a padres de menores, como a maestros e instituciones vinculadas, tiene que ver con los trastornos que éstos manifiestan en las primeras etapas de su aprendizaje.*

*En Colombia son muchos los casos de esta naturaleza que se vienen presentando en instituciones educativas y son tratados por instituciones con personal capacitado para el tratamiento de dicha problemática; sin embargo, hasta ahora han sido insipientes los pasos que se han dado para dar cuenta de este problema, el cual hemos observado con mucha frecuencia en nuestro campo de práctica (I.C.B.F. Centro Zonal No. 1), aquí se presenta gran demanda de consultas originadas en la preocupación de padres y maestros.*

*Se han encontrado que los casos más frecuentes de problemática escolar son de dislexia, disgrafía y discalculia, además de que éstos no todas las veces obedecen a problemas orgánicos.*

Interesadas en profundizar sobre la causalidad de este fenómeno, luego del análisis de los datos de las historias familiares que se recogen en la oficina de recepción del Centro Zonal No. 1 del I.C.B.F., complementado con los de la intervención profesional (orientación y/o tratamiento) realizada por el Trabajador Social y el Psicólogo, procedimos a encuestar y observar 10 casos de familias escogidas al azar atendidas en el Centro Zonal que cobijan a menores con dificultades para el aprendizaje en lecto-escritura.

Encontramos factores constantes a nivel del sistema familiar, que tienen que ver con las características estructurales, funcionales, congositivas y relacionales de la unidad familiar y el individuo (menor con problemas de aprendizaje en lecto-escritura) como parte de ésta. Encontramos como características comunes luego de realizar el análisis de los datos obtenidos en la aplicación de encuestas y guías de observación:

- Los padres del menor están separados o tienen conflictos.
- Generalmente un miembro de la familia extensa está a cargo de la crianza y educación del menor, en la mayoría de los casos la abuela.
- El menor no cuenta con un ambiente físico adecuado

para realizar sus labores escolares.

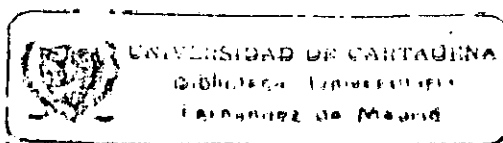
- El menor no tiene hábitos, normas en relación al horario y método de estudio.
- Cuando el menor vive con sus padres se encuentra la existencia de una marcada influencia de familiares sobre la crianza y educación de éste.
- La familia y los padres del menor presentan un bajo nivel de escolaridad.
- El menor que presenta las dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura es el primogénito o el último de los hijos en la mayoría de los casos.
- La comunidad en la que habita el menor y su familia, presentan características de marginalidad.
- En la mayoría de los casos las familias son de estrato económico bajos.
- La escuela o colegio en que se educa el menor no cuenta con el recurso humano capacitado para manejar la problemática del aprendizaje, ni los recursos materiales para una adecuada metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Con base en lo anterior, nos planteamos la siguiente interrogante:

¿ Como incide el perfil que presenta el sistema familiar y el ecosistema que influye sobre éste en los menores



que presentan dificultades para el aprendizaje en el área de lecto-escritura, atendidos en el Centro Zonal No. 1 del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Regional Bolívar ?



## 0.2 JUSTIFICACION

Abordar una investigación en el campo de las dificultades para el aprendizaje en el área de lecto-escritura sobre el cual ya existen gran cantidad de estudios y publicaciones, puede no parecer novedoso. Agregar un estudio más a los ya existentes se justifica, sin embargo, en la medida en que el doble marco conceptual elegido -el de la Psicología Evolutiva y la teoría de Sistemas- nos permitirá dar cuenta de una serie de interrogantes hasta ahora no resueltos, en lo que tiene que ver con las dificultades del menor en materia de aprendizaje. Cabe anotar que en el transcurso de los planteamientos se utilizan terminos que corresponden a una epistemología Psicodinámica que pueden generar confusión en relación a los enfoques que sustentan basicamente el estudio de la problemática, pero que fué necesaria su utilización ya que permite en determinados momentos servir como marco de referencia a lectores neófitos en la terminología del enfoque de los sistemas y de la psicología evolutiva.

El trabajo fué realizado con miras a minimizar esfuerzos en el tratamiento que se le dá a la problemática y para darle unas alternativas de abordaje específicas para cada caso, de tal forma que abra una perspectiva a los menores para superar sus dificultades y a la familia, maestros y profesionales (psiquiatra, trabajador social, psicologo, licenciado en educación especial, fonoaudiólogo, etc), la de participar en ella.

### 0.3 DELIMITACION DEL PROBLEMA

#### 0.3.1. DELIMITACION FORMAL

##### 0.3.1.1. En el tiempo.

*El estudio será desarrollado con base en la información que reposa en los archivos del Centro Zonal Número 1 del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Regional Bolívar en el período comprendido entre los años 1984 a 1986.*

##### 0.3.1.2. En el espacio.

*El área geográfica de nuestra investigación es la que contempla la Zona 1 del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en la ciudad de Cartagena.*

#### 0.3.2. DELIMITACION MATERIAL

##### 0.3.2.1. Variable dependiente.

*Dificultad para el aprendizaje de la lecto-escritura en*

menores de edad escolar.

#### 0.3.2.2. Variables independientes.

- Disfuncionalidad del sistema familiar,
- Ecosistema (entorno),
- Estructura y organización del sistema familiar.

### 0.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

#### 0.4.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar como la estructura y organización del sistema familiar de menores en etapa escolar que presentan dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, influye en el perfil de los casos atendidos en el centro zonal 1 del I.C.B.F. Regional Bolivar entre los años 1984 a 1986.

#### 0.4.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

Conocer las características comunes de las familias que tienen menores de edad escolar con dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Determinar como incide la comunicación del sistema familiar

en las dificultades para el aprendizaje que presenta el menor.

determinar que implicación tiene el aspecto socio-cultural en los problemas de aprendizaje de la lecto-escritura de los menores en edad escolar.

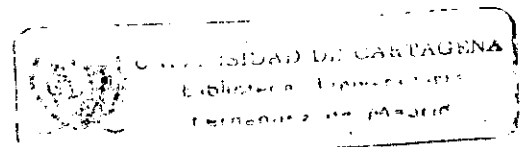
Encontrar en que forma está incidiendo el nivel educativo de las familias de los menores en edad escolar que presentan dificultades para el aprendizaje en el area de la lecto-escritura.

Determinar como influye la composición, estructura y dinámica del sistema familiar en las dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura de los menores en edad escolar.

0.5 FORMULACION DE HIPOTESIS

0.5.1. HIPOTESIS GENERAL

El perfil sobre la estructura y organización del sistema familiar y la influencia del ecosistema sobre éste, está relacionada en forma directa con las dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura en la edad escolar.



0.5.2. HIPOTESIS DE TRABAJO

El perfil del sistema familiar-en relación con la comunicación y límites existentes-de los menores en edad escolar atendidos en el centro zonal 1 del I.C.B.F., influye directamente en sus dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura.

El perfil del sistema familiar-con respecto a las formas de ejercer la autoridad y afecto-del menor en estudio, influye en las dificultades para el aprendizaje en el area de la lecto-escritura.

El ecosistema en que interactúa el menor y su sistema familiar influye en las dificultades para el aprendizaje.

0.6 OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

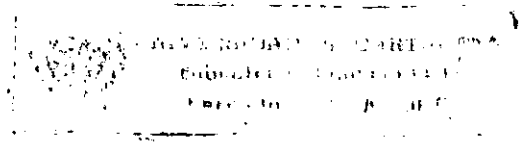
0.6.1. DEFINICIONES OPERATIVAS

<i>VARIABLES</i>	<i>INDICADORES</i>
1. Dificultad para el aprendizaje	1.1 Menores con problemas de aprendizaje en la lecto-escritura.
2. Disfuncionalidad familiar	2.1 Comunicación

VARIABLES

INDICADORES

- 2.1.1 Conyugal
- 2.1.2 Parento-filial
- 2.1.3 Fraternal
- 2.1.4 Parental
- 2.2 Normas de autoridad
  - 2.2.1 Mecanismos de manejo de la autoridad.
  - 2.2.2 Jerarquías existentes
    - 2.2.2.1 Casa
    - 2.2.2.2 Hijos
    - 2.2.2.3 Economía
    - 2.2.2.4 Relaciones Sociales
    - 2.2.2.5 Area sexual
- 2.3 Afecto
  - 2.3.1 Interés personal por los miembros del sistema familiar.
  - 2.3.2 Reconocimientos
  - 2.3.3 Apoyo interpersonal
  - 2.3.4 Manifestación del afecto.
- 2.4 Límites del sistema familiar.
  - 2.4.1 Del subsistema conyugal



VARIABLES

INDICADORES

- 2.4.2 *Del subsistema parental*
- 2.4.3 *Del subsistema fraterno*
- 2.4.4 *Individuales*
- 2.4.5 *Sistema familiar*
  - 2.4.5.1 *Reglas de tiempo*
  - 2.4.5.2 *Reglas de espacio*
  - 2.4.5.3 *Proyectos*
  - 2.4.5.4 *Secretos-mitos*
  - 2.4.5.5 *Vinculaciones inter-familiares*
  - 2.4.5.6 *Alianzas y coaliciones*
- 2.5 *Relaciones familiares externas e internas*
  
- 3. *Ecosistema (entorno)*
  - 3.1 *Comunidad (vecinos)*
  - 3.2 *Parientes*
  - 3.3 *Amigos*
  - 3.4 *Ocupación de los padres*
  - 3.5 *Nivel educativo de la familia*
  - 3.6 *Aspecto económico*
  - 3.7 *Aspecto cultural*
    - 3.7.1 *Creencias*



## VARIABLES

## INDICADORES

	3.7.2 Valores
	3.7.3 Costumbres
	3.8 La escuela
4. Estructura y Organización Familiar	4.1 Conformación de la Unidad familiar
	4.2 Relaciones familiares
	4.2.1 Medio laboral
	4.2.2 Medio social
	4.2.3 Medio escolar
	4.2.4 Medio religioso
	4.3 Interrelaciones
	4.3.1 Entre padres
	4.3.2 Entre padres-hijos
	4.3.3 Entre hijos

## FUENTE

1. Historias de casos atendidos en el Centro Zonal No.1 del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
2. Encuesta
3. Entrevista y guía de observación.

0.7 MARCO TEORICO

Al analizar los procesos educativos en relación al contexto social en que se llevan a cabo, señala la existencia de dos funciones básicas que aquel cumplirá en relación con este contexto, estas funciones han sido denominadas: selección y socialización.

La selección constituye el proceso por el cual los individuos, miembros de una sociedad son escogidos y asignados al cumplimiento de los distintos roles necesarios al grupo que pertenecen y, por lo tanto, preparados especialmente para este desempeño.

En cuanto a la socialización, se define habitualmente como el proceso sociopsicológico por el que el individuo, bajo la acción de agentes capacitados en mayor o menor grado -padres, maestros, etc.- internaliza valores, normas, pautas de conducta, conocimientos, etc., integrándose mediante esa incorporación a su sociedad. Es decir, pretende capacitarlo en los roles en que deben actuar.

En síntesis, las dos funciones anteriores cumplen la misión de desarrollar las facultades y la personalidad de cada miembro de la sociedad.

Podría señalarse que ambas funciones se complementan e integran parcialmente. Sin embargo, analíticamente, es posible discutir las por separado; y así lo haremos aquí, prestando atención particular al denominado proceso de socialización.

Observemos con cierto detalle algunas interpretaciones del proceso de socialización y de sus efectos, remitiéndonos en primer lugar a un clásico de los estudios sociológicos de la problemática educativa: Emile Durkein. En su obra *Educación y Sociología* leemos: "Para definir la educación hace falta, pues, considerar los sistemas educativos que existen y que han existido, separar los caracteres que le son comunes. La reunión de estos caracteres constituirá la definición que buscamos" (1).

Siguiendo este método y luego de analizar los elementos y procesos comunes en diversas formas educativas, nuestro autor va a concluir en la siguiente definición:

---

<sup>1</sup>DURKEIN, E. *Educación y Sociología*. Madrid, 1968 p.64

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad y su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado. (2).

Visto de otra forma, el problema de la educación en la sociedad constituye un derecho fundamental de la persona y la manera de aprovechar óptimamente un grupo, su potencial humano. Estos aspectos obviamente se traducen en la necesidad de ampliación del sistema escolar para dar una educación general de tipo uniforme y universal, de tal duración y calidad que permita a los niños su buen desempeño en la vida cívica, en la producción y consumo dentro de la vida moderna y condicionada a la capacidad individual para el acceso a la escuela secundaria, técnica o universitaria. No obstante, lo anterior conlleva en nuestro país ciertos problemas por la incompatibilidad existente en las funciones de la educación.

En primera instancia se busca que la enseñanza afirme los valores existentes o dominantes en la sociedad, los símbolos de jerarquía, las preferencias ocupacionales, etc. y que lo trasmite a las nuevas generaciones. En

---

<sup>2</sup> Idem. p. 70

otra dirección, la escuela debe activar la modificación de los valores y de las relaciones económico-sociales existentes. Dadas las características del medio cartagenero, el sistema escolar refleja claramente la dualidad social de la estructura. Es decir, que existe un sistema privado, reservado para los grupos de mayores ingresos, de prestigio social y de raza blanca, y otro de tipo popular e interracial. Dicha dualidad significa que el sistema escolar del área de por sí constituye "un elemento básico para mantener las desigualdades y traer las oportunidades en el desarrollo personal y social" (3).

Esta estructura está dada en la noción de didáctica tradicional, la cual es muy relativa. En la práctica esta didáctica halla su expresión en lo que por costumbre se llama enseñanza intuitiva. Con un ejemplo mostraremos al mismo tiempo el valor y los límites de la forma tradicional de la enseñanza intuitiva: Supongamos que se trata de impartir la noción de fracción ordinaria; durante las lecciones de introducción, el maestro concentrará la atención en enseñar los conceptos de superficie y líneas (círculos, rectángulos, rectas, etc.) o en los de

---

<sup>3</sup>TRIANA Y ANTORVEZA, H. Cultura del tugurio en Cartagena. Bogotá, 1974.

objetos (manzanas, naranjas, lápices, etc.) las cuáles dividirá en variables número de partes. Estos elementos sensibles son observados, descritos, copiados, coloreados etc. Todo este quehacer didáctico, tiende a crear una impresión duradera en el espíritu del niño.

Su característica es ofrecer, en lo posible, elementos sensibles a la percepción y a la observación de los alumnos. Es la didáctica de las lecciones de cosas, también llamada a veces didáctica de la tiza del color. La principal crítica hacia esta didáctica, es si la psicología en la que se funda, puede en verdad servir de base en una forma de enseñanza capaz de suscitar progreso en la mente infantil. Dicho de otro modo, la cuestión consiste en saber si la psicología de la imagen-impresión y de la abstracción, puede por lo menos justificar las principales técnicas didácticas necesarias para formar en el niño nociones y operaciones nuevas. (4).

Es así como aparece a principios de siglo en Europa y América, numerosos movimientos de reforma escolar. "Pese a su gran diversidad, todos reconocían las insuficiencias de la didáctica tradicional y aspiraban a una educación que tuviese más en cuenta la psicología del niño" (5).

En este punto se hace necesario recurrir a todos los aportes que la psicología evolutiva ha ofrecido en el

---

<sup>4</sup>HANS, A. Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Buenos Aires, 1973.

<sup>5</sup>Idem. p. 20

transcurrir del tiempo, para comprender las manifestaciones congñositivas, del comportamiento y de la personalidad del menor en edad escolar que presenta dificultades para el aprendizaje, sin descuidar el contexto en que éste paralelamente se halla interactuando.

Siendo éste uno de nuestros marcos conceptuales de referencia en el presente estudio, partiremos de la teoría de Jean Piaget, en la que esboza conceptos y propone postulados básicos acerca del pensamiento de los niños de edad escolar como parte de toda una teoría compleja y comprensiva que abarca el desarrollo del individuo desde el momento de nacer, a través de la adolescencia hasta la edad adulta. Muchos de los postulados y conceptos básicos de la teoría presentan modos de pensar acerca de la inteligencia, que no son muy conocidos para la mayoría de los Colombianos y específicamente de los Cartagenos. Como será más fácil entender las descripciones que hace Piaget de los diversos modos que tienen los niños de pensar si se sabe algo acerca de la misma teoría, expondremos ahora algunos conceptos generales:

Piaget concibe la inteligencia como "una característica de todos los organismos vivos" (6), a manera como la di-

---

<sup>6</sup>STROMMEN, E. MCKINNEY, J. FITZGERALD, H. Psicología del desarrollo. Edad escolar. Mexico, 1982.

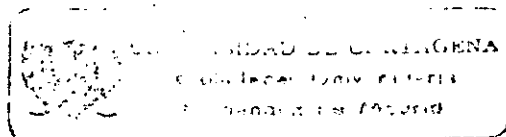
gestión y el metabolismo son característicos de todos esos organismos. Su principal objeto de estudio es la inteligencia como atributo general y no como característico de todos los seres humanos; no le interesan las diferencias individuales que se dan en la inteligencia, ni los procesos que conducen a la clasificación de las personas por su nivel de inteligencia. En cierto sentido se podría decir que lo que a Piaget le interesa es descubrir los procesos básicos de conocimiento que se dan en todos los seres humanos, sea cual fuere el contexto cultural en que se desarrolle. Según Piaget:

*La inteligencia es una característica biológica de todos los seres humanos, hay dos atributos fundamentales y universales que se encuentran en toda realidad biológica y que se aplican con el mismo derecho a la inteligencia; uno de éstos es la organización y estructura. En el caso concreto de la inteligencia, la estructura se manifiesta en secuencias o percepciones de comportamiento que se repiten constantemente y que se pueden identificar. En los bebés por ejemplo, las sucesiones de conducta como: mamar, ver, agarrar y meterse cosas a la boca, son manifestaciones de estructuras identificables llamadas esquemas. (7).*

En los niños de edad escolar, el sumar y multiplicar, son ejemplos de estas estructuras que Piaget ha denominado operaciones.

El segundo atributo universal de la inteligencia como

<sup>7</sup> Idem. p. 54





de cualquier otro fenómeno biológico y social, es la adaptación.

En síntesis, las estructuras del pensamiento y entre ellas fundamentalmente las estructuras lógico-cuantitativas para aprehender la realidad, se desarrollan progresivamente con el fin de establecer nuevas formas de relación con el mundo. La educación juega cada vez un papel más importante para favorecer el surgimiento de operaciones menos espontáneas y condicionadas más decisivamente por la cultura, a medida que el desarrollo alcanza etapas más evolucionadas.

El conocimiento sistemático de estas etapas y cambios en el desarrollo del pensamiento, se impone para manejar técnicas más adecuadas del proceso educativo con firmes bases psicopedagógicas. La invaluable obra de Piaget, responde a este objetivo, aun cuando los intentos de aprovechar esta acumulación de datos y de hipótesis de trabajo de las aplicaciones prácticas de la educación se encuentra todavía en sus comienzos.

Brevemente trataremos de seguir a Piaget en dos de sus trabajos de síntesis de los distintos períodos que pueden considerarse en el desarrollo intelectual. Este desenvolvimiento del pensamiento es analizado en cuatro fases

principales, cuyas edades típicas corresponden a la evolución de los medios escolares colombianos.

Se dan cuatro períodos o etapas del desarrollo intelectual, cada una de ellas se distingue de las etapas anteriores por el hecho de que los niños en un momento determinado empiezan a usar un nuevo tipo de estructura intelectual.

Durante cada uno de estos períodos, el uso de la nueva estructura se va aplicando poco a poco a un número cada vez mayor de áreas del pensamiento infantil. Como cada etapa nace de las actividades intelectuales de las etapas anteriores y se consolidan sobre ellas, el orden o sucesión en que los niños avanzan a través de las etapas es siempre el mismo. Sin embargo, no recorren todas las etapas al mismo tiempo y pueden darse diferencias individuales muy grandes en la edad a que los diferentes niños entran en las diferentes etapas:

0.7.1. Período de la inteligencia sensorio-motriz. Se extiende desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje, es decir, los primeros años de vida, aproximadamente. Se caracteriza por el establecimiento de coordinaciones sensorio-motoras en las que se construyen ciertas conexiones y generalizaciones en forma práctica y no re-

• *presentativa.* En esta etapa surgen ya subestructuras del pensamiento que anticipan estructuras lógicas ulteriores. Aparece la formación de una invariante elemental que lleva a la construcción del objeto en su identidad perceptiva permanente. El principio de conservación comienza así a insinuarse. Estas progresivas adquisiciones se realizan en seis estadios, como sigue:

0.7.1.1. *Ejercicios reflejos (el primer mes).*

0.7.1.2. *Primeros hábitos (de uno a cuatro meses y medio).* Surgen aquí los condicionamientos reflejos mas estables y las reacciones circulares primarias, estas reacciones afectan a actividades con relación al propio cuerpo.

0.7.1.3. *Coordinación entre la visión y la prensión y comienzo de las reacciones circulares secundarias (el niño forma esquemas para asir y manipular objetos).* El espacio exterior se construye rápidamente, aunque permanece cualitativo y heterogéneo. El niño no establece conexión entre sus partes: no busca el objeto que desaparece de su vista. Se barruntan la distinción entre medios y fines pero sin formulación de metas. Este estadio se extiende desde los 4 meses y medio hasta los 8 o 9 meses, aproximadamente.

0.7.1.4. *Coordinación de los esquemas secundarios (de los 9 a los 12 meses). Aquí el niño avanza en el dominio de los medios con los cuales se ha familiarizado para alcanzar nuevos objetivos, pero no discrimina ni diferencia sus relaciones. El objeto desaparecido es buscado aunque con dificultad en la coordinación y desplazamiento de sus movimientos.*

0.7.1.5. *Diferenciación de los esquemas de acción (tirar, suspender, chocar dos cosas, acercar, etc.), por reacción circular terciaria (desde los 12 hasta los 18 meses, aproximadamente). El niño avanza en el descubrimiento de nuevos medios. Utiliza instrumentos como medios para acercar o alejar un objeto; comienza la construcción de un grupo práctico de desplazamientos (acción de ir y venir). Repetición de tanteos.*

0.7.1.6. *Comienzo de interiorización de los esquemas de acción y solución de problemas por detención y comprensión brusca (desde los 18 meses hasta los 2 años). Utilización de los medios con comprensión elemental de la situación; y no por mero tanteo. Generalización de los grupos prácticos dentro de un sistema más amplio de acción. El niño progresa en una descentralización progresiva en el campo de la acción: se sitúa dentro de un sistema de objetos y alterna en sus relaciones, aunque*

sin establecer un marco fijo y reversible de referencia.

0.7.2. *Periodo de las representaciones pre-operatorias.*  
Se extiende desde los 2 hasta los 7 u 8 años, aproximadamente, en el curso del cual los esquemas de las actividades construidas al nivel sensorio-motor son reelaboradas en el plano de las representaciones.

Este es el nivel típico de las configuraciones perceptivas, a diferencia de las situaciones más complejas en las operaciones con los objetos, lo cual supone la introducción de transformaciones propiamente dichas. A falta de operaciones reversibles, el niño no logra realizar descentralizaciones conducentes a mantener la conservación de los conjuntos (cantidades discontinuas, en el caso de la modificación de las configuraciones espaciales. Tampoco se dan en este período operaciones transitivas elementales. A falta de toda estructuración operativa, hay ausencia de lógica representativa. Este período se divide a su vez en tres estadios así:

0.7.2.1. *Aparición de las funciones simbólicas y comienzo de las interiorizaciones de los esquemas de acción en representaciones (va de los 2 a los 3 y medio o 4 años).*  
Se caracteriza por el surgimiento de la función simbólica en sus diferentes formas: lenguaje, juegos simbólicos o de imaginación (etapa superior a la de los juegos de

ejercicios), imitación diferida y probablemente, comienzo de la imagen mental en tanto imitación interiorizada.

Mientras esto ocurre, se insinúa la aparición del espacio representativo con la construcción de los esquemas del objeto, ya utilizados en la acción efectiva, en espacio, tiempo y casualidad, llevado a situaciones no inmediatas ni presentes.

0.7.2.2. Organizaciones representativas fundadas tanto sobre configuraciones estáticas como sobre una asimilación de la acción propia. El caracter de las primeras estructuras representativas referente a los objetos manipulados es la dualidad de los estados y de las transformaciones.

Los objetos son pensados en función de términos de configuraciones, de colecciones figurales en un nivel donde todavía no se dá la conservación de los conjuntos ni de las cantidades. En cambio, los estadios y transformaciones de los objetos son asimilados a las acciones del propio niño.

0.7.2.3. Regulaciones representativas articuladas (de los 5 años y medio a los 7 u 8 años). Esta es una fase intermedia entre la no conservación y la conservación.

El niño comienza a dominar las relaciones entre estados y transformaciones de los objetos, gracias a las regulaciones representativas que permiten considerar a aquellos

como forma semireversible.

0.7.3. El período de las Operaciones Concretas. (se extiende desde los 7 u 8 años, hasta los 11 o 12 años). Se caracteriza por la construcción de una lógica llamada de operaciones concretas, referida a los objetos sin aplicarse a las proposiciones, ya que aún no se dá un manejo dissociativo completo entre forma y contenido (una misma forma no estructura contenidos distintos, sino sucesivamente entre longitudes, pesos, superficies, etc.). Esta serie de estructuras en vías de complementación corresponden en el plano lógico a lo que Piaget llama agrupamiento, es decir, a los que no son todavía grupos ni tampoco reticulados. Se puede precisar más bien como semireticulado, a falta de límites inferiores para los grupos, y de límites superiores para los reticulados. El pensamiento típico que los niños llevan a cabo durante este período es todavía limitado. Pueden razonar con bastante lógica, cuando trabajan con materiales concretos e inmediatamente presentes (de ahí el nombre de operaciones concretas). Pero todavía tropiezan con una enorme dificultad cuando se les pide que apliquen esas aptitudes a situaciones hipotéticas o a problemas en los que hay elementos que no están concretamente presentes.

En algún momento alrededor de la adolescencia temprana,

estas limitaciones empiezan a superarse y los niños entran luego en el siguiente período.

0.7.4. *Período de Operaciones Formales.* (desde los 11 o 12 años, a los 14 o 15 años). Admite dos divisiones:

1. Once a doce años
2. Trece a catorce años.

A partir de esta edad, se asiste a una multitud de transformaciones rápidas y extremadamente diversas. Los niños pueden ahora resolver los problemas que se les presentan formalmente y ya no dependen de casos o representaciones concretas. Ahora ya pueden formar y rechazar hipótesis, razonar y rechazar proposiciones que no se conforman con la realidad, coordinar operaciones para resolver problemas de relaciones múltiples y concebir intelectualmente resultados alternativos que no existen en la realidad.

Las características esenciales del desarrollo según Piaget, están definidas por el proceso de equilibrio y éste, a su vez, por el de reversibilidad. La culminación de cada período conduce a la integración de sus esquemas y estructuras y a la equilibración reversible del sistema de comportamiento que le concierne.



La teoría de Piaget versa sobre los cambios desarrollistas que se dan en el proceso que siguen los niños para lograr conocer y entender el mundo en que viven. Se da por supuesto que la organización y estructura de la inteligencia va cambiando en la medida en que los niños, mediante el uso de su inteligencia, van encontrando nueva información "que precisamente por ser nueva produce un desequilibrio" (8). Cuando esto ocurre, las estructuras intelectuales se adaptan para poder incorporar la nueva información. Con ésto, en el desarrollo del pensamiento, hemos superado los años de la adolescencia, para iniciar nuevas orientaciones hacia la solución de una amplia variedad de problemas en el pensamiento maduro.

Centrando nuestro interés en la etapa escolar, hacia donde está dirigido nuestro estudio, encontramos que la mayoría de los niños en esta edad, se hayan en la etapa de operaciones concretas, período en que empiezan a pensar lógicamente por primera vez. Estas operaciones les permiten manejar las relaciones que hay entre los objetos y los sucesos, haciendo posible la iniciación de cambios tan importantes como la conservación de las propiedades de

---

<sup>8</sup> OÑATIVIA, Oscar. Bases psicosociales de la educación. Psicología del desarrollo y del aprendizaje escolar. Buenos Aires, Argentina, 1973.

los objetos, el desarrollo de sistemas de clasificación, avances en el pensamiento relacional y la superación del egocentrismo preoperacional. Pero egocentrismo, como lo entiende Piaget no es algo fundamentalmente social, más bien es "un fenómeno general que invade todo lo que los niños hacen, incluyendo sus interacciones sociales" (9).

Con la adquisición de operaciones concretas, los niños empiezan a superar las formas de egocentrismo característico del pensamiento preoperacional. (Recordemos que el período de operaciones concretas empieza cuando los niños comienzan a usar operaciones por primera vez; la mayor parte del tiempo es todavía preoperacional).

La nota característica más frecuente del egocentrismo en los niños preoperacionales es que se sienten atrapados dentro de su propio punto de vista, incapaces de tomar una perspectiva diferente de la propia. Esta forma de egocentrismo brota de la incapacidad para distinguir entre los símbolos y los objetos que representan, entre el pensamiento del niño acerca de algún objeto o suceso y el objeto o suceso mismo. Parece que los niños creen que sus pensamientos son parte de la situación, como el

---

<sup>9</sup>Idem. p. 76

suceso es parte de la situación.

Como resultado de esto, parece que no caen en la cuenta de que "podrían tener otros pensamientos, o de que otros puedan tener pensamientos, conocimientos o puntos de vista distintos de los suyos propios" (10).

Los logros en cada etapa no se obtienen repentinamente, sino que tienen su raíz en las etapas anteriores de desarrollo. Al principio, los niños usan operaciones concretas de vez en cuando, según se van desarrollando; las operaciones se van identificando cada vez más con su pensamiento. Estos cambios son evidentes, no solamente en la situación de problemas, sino también en las interacciones sociales.

Sin embargo, todavía existen limitaciones, en lo que los niños de operaciones concretas puedan hacer. Tienen un mejor rendimiento en situaciones inmediatas y concretas; pero tropiezan con dificultades al pretender concebir alternativas abstractas y al formular hipótesis. Y dan muestra también de una nueva forma de egocentrismo que se caracteriza por la incapacidad para distinguir las hipótesis de los hechos.

---

<sup>10</sup>STROMMEN, E. MCKINNEY, J. FITZGERALD, H, Op. cit. p.70

Luego del análisis Piagetiano del proceso de desarrollo en el aspecto cognoscitivo, es oportuno centrarnos en el estudio de las características en la niñez intermedia (etapa de nuestro interés).

"Esta etapa comprende entre los 7 y los 11 años aproximadamente. Durante ella se puede observar que el niño se sigue desarrollando, física, intelectual, emocional y socialmente" (11). Las capacidades intelectuales como ya lo habíamos anotado, cambian porque se vuelven más ricas y complejas; consecuentemente la representación mental de las acciones se vuelven más precisas, más cercanas a la realidad que experimenta y vive.

Durante este período evoluciona en el niño el pensamiento abstracto, lo que le permite manejar operaciones básicas (suma, resta, etc.). Y manejo de símbolos (letras, números, palabras, etc.). El menor se forma conceptos utilizando las palabras que representan sus experiencias como: día, noche, felicidad, etc.

54517

En esta etapa es de suma importancia la relación entre padres e hijos, ya que el ingreso del niño en la escuela, hace que él afronte situaciones-

---

<sup>11</sup>DE LEON, R. ALVARES DEL CASTILLO, C. PUELLO, M. y otros. Algunos conceptos que propician el desarrollo integral de la prole y comprensión de la vida familiar. Cartagena, 1984.

problemas que le exigen mayor independencia y lo obligan a valerse por sí solo a cambiar algunos comportamientos para adoptar otros "en donde se hace importante y necesario la orientación de los padres para preparar al niño a afrontar los nuevos roles que le exige el ambiente escolar, familiar y social. (12).

La comunicación participativa entre padres e hijos si es explicativa y comprensiva, ayudará al menor a tomar decisiones de acuerdo a su edad, a entender lo positivo y lo negativo de su comportamiento, afirmar su autoestima ya que podrá tener un concepto adecuado de sí mismo y por tanto para su desarrollo personal funcional.

El control y la disciplina familiar excesiva es igual de nociva para el niño como en las anteriores etapas amenazando el desarrollo de su autonomía, creatividad, confianza en sí mismo, necesarias para sus relaciones interpersonales y su vinculación a la sociedad posteriormente como persona adulta, segura emocionalmente consigo misma y con las personas que lo rodean o por lo contrario "más tarde repercutirá originando una persona agresiva o inhibida socialmente" (13).

En esta etapa se marcan las diferencias sexuales del niño

---

<sup>12</sup> Idem. p. 39

<sup>13</sup> Idem. p. 40

en cuanto al rol que le toca desempeñar. Las niñas prefieren los juegos pasivos-femeninos como: la profesora, la mamá, los chocoritos, etc. Es común y muy general, que los niños de ambos sexos elijan amistades de su mismo sexo. Es por eso que observamos a los niños renuentes a jugar y reunirse con las niñas; este comportamiento en niños y niñas es normal, ya que influyen factores como la cultura, las normas familiares que exigen determinado comportamiento, actividades e intereses a cada sexo. Por ejemplo: los niños no lloran porque son hombres, ni juegan a las muñecas; es por eso que los niños varones aprenden juegos que implican mayor actividad motora: trepar árboles, hacer el papel de policía, etc; aprendizajes que son fomentados en el niño por la relación con su familia y con otros adultos que esperan casi siempre que los niños sean fuertes, valientes y que sepan hacerse valer. En cambio buscan que las niñas sean sociables, tengan buenos modales, sean calladas, sumisas, limpias, de buen arreglo personal y que no sean agresivas física ni verbalmente.

En cuanto al comportamiento sexual, se ha observado y descrito por muchos autores una disminución por parte del niño hacia los intereses sexuales, esta etapa la han descrito como latencia. Desaparece su curiosidad sexual frente al amor que se manifiestan sus padres, el naci-

miento de los niños, el estar casados, "debiéndose esta detención en el desarrollo sexual a la educación familiar y a la sociedad que orientan las fuerzas afectivas del menor hacia la escuela y a pertenecer a un grupo social diferente a su familia (sociabilización)" (14).

El niño comienza a percibir más objetivamente el mundo que lo rodea. Se afirma en el uso de la razón, aparecen sentimientos de vergüenza, de repulsión, ideas morales y estéticas, adquiridos en el aprendizaje de la relación con sus padres y con otros adultos. Si el niño ha superado las etapas anteriores, es por la ayuda que le han brindado las personas que lo rodean, esto contribuye a hacer funcionales sus relaciones con los demás, a desaparecer su egocentrismo para dar comienzo al juego compartido, a su integración a grupos de trabajo, con menores de su edad.

Cuando el niño entra en la escuela, ésta se convierte en el centro de atracción, ya que pasa casi la mayor parte de su vida en ella haciéndose el colegio importante porque pone al niño en contacto con el mundo cultural, con el aprendizaje intelectual a través de nociones elementales de los signos y símbolos: letras, números y otros

---

<sup>14</sup> Idem. p. 42

conceptos más complejos que necesitan la orientación de los padres en la casa. A la vez la escuela multiplica los contactos sociales del niño al ponerlo en contacto con otros adultos fuera de su familia y con compañeros de su misma edad; "el menor acepta a las personas extrañas (las que no conoce) y establece lazos de amistad dependiendo de la forma como estas personas lo cuiden y entiendan" (15).

La relación maestro-alumno es determinante para la actitud que adopte el menor, ya que si es una relación adecuada basada en la orientación, explicación y comprensión, el menor podrá adaptarse a las nuevas conductas que debe adoptar.

Muchos problemas escolares de aprendizaje, se deben a conductas de desadaptación porque el menor vive la situación del colegio con angustia. La falta de atención y dificultad de concentración, retraso para asumir responsabilidades propias de su edad, son índices de carencia afectiva que vivencia el menor por parte de personas significativas como pueden ser: padres, familiares, profesores, etc. La escuela fomenta en el menor sentimientos

---

<sup>15</sup>FITZGERALD. *Psicología del desarrollo, manual el moderno.* Mexico, 1977.



de autoestima, confianza en sí mismo, la creatividad y extingue actitudes que en las etapas anteriores eran permitidas pero que ahora se vuelven inadecuadas. Por ejemplo, al patear y llorar en situación de tensión; no se le permitirá ahora sino expresar y verbalizar sus dificultades, conflictos, limitaciones. "El trazar metas intelectuales elevadas al niño, puede convertirse en fuente de ansiedad" (16).

La concepción del aprendizaje entendida como un proceso de obtención del conocimiento inherente a la Psicología Evolutiva, supone necesariamente que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos. La obtención del conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto. En términos prácticos, esto significa que el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo y no el contenido a ser abordado.

Para el Enfoque Sistémico, es fundamental dirigir la atención no a la persona, sino a los sistemas relacionales de los que participa: "Al pasar de lo individual a lo colectivo, el interés se traslada de hecho de la explicación del comportamiento individual al de la interacción" (17).

---

<sup>16</sup>PAIN, S. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires, 1978.

Es aquí donde nuestro segundo marco conceptual (el enfoque sistémico) cobra fuerza e interés para aproximarnos a una comprensión de la problemática que presenta el niño en edad escolar, en nuestro caso dificultades en la lecto-escritura, no como resultado de los métodos educativos que recibe, o de las habilidades que debe poseer éste, sino para dar cuenta de otros aspectos que pueden estar incidiendo en el proceso de construcción del conocimiento.

Para analizar la relación que existe entre comportamiento individual y grupo familiar en un único acto de observación, es necesario considerar a la familia como un todo orgánico, es decir como un sistema relacional (conjunto constituido por una o más unidades vinculadas entre sí de modo que el cambio de estado va seguido por un cambio en las otras unidades, éste va seguido de nuevo por un cambio de estado en la unidad primitivamente modificada y así sucesivamente) que supera y articula entre sí los diversos componentes individuales.

Por ende, "si queremos observar la interacción humana y más en particular la familia siguiendo un enfoque sistémico, debemos aplicarle las diversas formulaciones y

---

<sup>17</sup>ANDOLFI, M. *Terapia familiar, un enfoque interaccional*. Buenos Aires, 1984.

las deducciones de los principios válidos para los sistemas en general" (18). Para un estudio profundo de esta materia, remitimos al lector a los textos fundamentales de la teoría general de los sistemas de Von Bertalanffy y de la pragmática de la comunicación humana de Watzlamick y colaboradores.

Un estudio sistémico implicará dirigir la atención no al individuo (menor con dificultades para el aprendizaje) sino a los sistemas relacionales de los que participa; al pasar de lo individual a lo colectivo, el interés se traslada de hecho de la explicación del comportamiento individual, tomado aisladamente a la observación de las interacciones que ocurren entre los diversos miembros de la familia y en fin, entre la familia entendida como unidad y los otros sistemas que interactúan con ella: Sistema laboral, sistema escolar, sistema económico, sistema social, sistema cultural (ECOSISTEMA). (Ver figura No. 1)

La diferencia sustancial que existe entre los objetivos de la indagación psicológica tradicional y los de la investigación sistémica, está en que "pierde importancia lo que se refiere a la estructura interna de las diversas

---

<sup>18</sup>Idem. p. 17

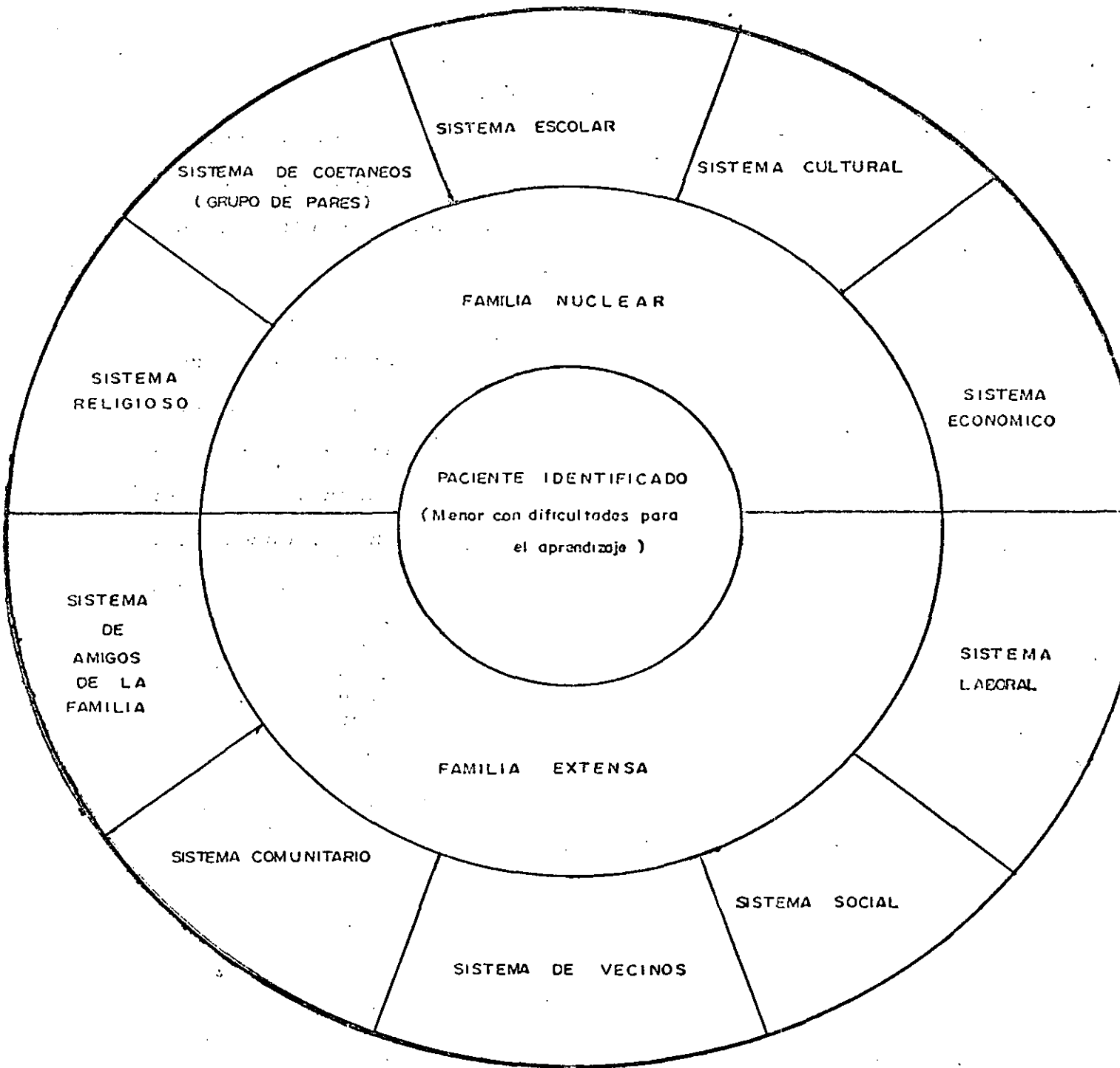


FIGURA 1 El sistema familiar y su ecosistema.

unidades tomadas aisladamente, y en cambio adquiere relieve y es objeto de búsqueda lo que ocurre *ENTRE* las unidades del sistema" (19). Este marco podrá apreciarse en el curso del presente estudio.

En este punto es importante retomar algunas afirmaciones de Von Bertalanffy para el cual todo organismo es un sistema, o sea un orden dinámico de partes y procesos entre los que se ejercen interacciones recíprocas, del mismo modo se puede considerar la familia como un sistema abierto (un sistema que intercambia materiales, energía o informaciones con su ambiente) constituido por varias unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas en constante interacción entre sí e intercambio con el exterior. De la misma manera se puede postular que "todo grupo social es a su vez un sistema constituido por múltiples micro-sistemas en interacción dinámica" (20).

Luego de tener esta visión general que nos ofrecen las anteriores definiciones sobre lo que son los sistemas, consideramos pertinente para guiar nuestro estudio, tener

---

<sup>19</sup> *Idem.*

<sup>20</sup> *Idem.* p. 18

en cuenta aspectos fundamentales de la teoría de sistemas aplicados a la familia, útiles para comprender luego la incidencia del sistema familiar y el ecosistema en las dificultades para aprender los procesos de lecto-escritura que presenta el menor en su etapa escolar.

La familia como sistema en constante transformación, o bien como sistema que se adapta a las diferentes exigencias de los diversos estadios de desarrollo por los que atravieza (exigencias que cambian también con la variación de los requerimientos sociales que se plantean en el curso del tiempo), con el fin de asegurar continuidad y crecimiento psicosocial a los miembros que lo componen.

*Este doble proceso de continuidad y de crecimiento, ocurre a través de un equilibrio dinámico entre dos funciones aparentemente contradictorias, tendencia homeostática y capacidad de transformación: circuitos retroactivos actúan a través de un complejo mecanismo de retroalimentación (feedback) orientado hacia el mantenimiento de la homeostasis (retroalimentación negativa) o bien hacia el cambio (retroalimentación positiva). (21).*

*"La autoregulación del sistema familiar a través de los mecanismos de retroalimentación dá cuenta de los circuitos relacionales patológicos en una familia perturbada (disfuncional)" (22).*

---

<sup>21</sup> *Idem*

<sup>22</sup> VASQUEZ, A. Conferencias taller de introducción a la terapia familiar sistémica. Cartagena, 1985.

En nuestro caso hemos observado algunos mecanismos de retroalimentación no adecuadas en el sistema familiar de los menores objeto de nuestro estudio, entre estos mecanismos observados y postulados a ser comprobados mediante la hipótesis de trabajo se encuentran:

- Comunicación disfuncional
- Afectos inadecuados, ya sea por defecto o por exceso.

La familia como sistema activo que se autogobierna, mediante reglas que se han desarrollado y modificado en el tiempo a través del ensayo y del error, permite a los diversos miembros experimentar lo que está permitido, hasta llegar a una definición estable de la relación, es decir, a la formación de una unidad sistémica, regida por modalidades transaccionales peculiares del sistema mismo y susceptibles, con el tiempo de nuevas formulaciones y adaptaciones.

Minuchin afirma que los modelos transaccionales que regulan el comportamiento de los miembros de la familia se mantienen por obra de dos sistemas coactivos. El primero comprende las que rigen habitualmente la organización familiar, es decir, la presencia de una jerarquía de poder - en la cual padres e hijos tienen diferentes niveles de autoridad - y de complementariedad de funciones - en la que los miembros de la pareja parental aceptan una inter-

dependencia recíproca-. El segundo está representando fundamentalmente por las mutuas expectativas de cada miembro de la familia respecto de los demás. El origen de estas expectativas está sepultado por años de negociaciones, explícitas e implícitas, sobre pequeños y grandes eventos cotidianos.

Como todo organismo humano, la familia no es un recipiente pasivo, es un sistema intrínsecamente activo. Por lo tanto vale también para ella todo lo que dijo Von Bertalanffy a propósito del organismo activo: el estímulo (por ejemplo un cambio en las condiciones externas) no causa un proceso en un sistema que de otra manera sería inerte; solo modifica procesos en un sistema autonomamente activo.

Así todo tipo de tensión, sea originada por cambios dentro de la familia (intrasistémicos: el nacimiento de los hijos, su crecimiento hasta que se independizan, un luto, una separación, etc.) o provenga del exterior (cambios intersistémicos: mudanzas, modificaciones del ambiente o de las condiciones de trabajo, cambios profundos en el cambio de los valores, etc.) vendrá a pesar sobre el funcionamiento familiar y requerirá un proceso de adaptación, es decir, una transformación constante de las interacciones familiares, capaz de mantener la continuidad



de la familia, por un lado, y de consentir el crecimiento de sus miembros, por otro. Y "es justamente en ocasión de cambios o presiones intra o intersistémicas de particular importancia, cuando surge la mayoría de las perturbaciones" (23).

Cualquier sistema integrado requiere la constitución de una frontera que delimita el adentro del afuera. La aparición de dicha frontera es el momento clave para la autonomía del sistema.

El funcionamiento de la frontera se pone de relieve en el pasaje o la retención selectiva de la información desde dentro del sistema hacia afuera y viceversa. La desviación de la formación de una frontera adecuada, puede tomar varias formas:

a- El pasaje de información que debía hacerse retenido con la consecuencia de un funcionamiento excesivamente permeable de la frontera, la que, no define a los subsistemas como separados.

b- La retención de la información que podría transmitirse con la consiguiente formación de un límite rígido con

---

<sup>23</sup>ANDOLFI, Mauricio. Op. cit. p. 20 y 21

el entorno que corta la relación con las familias de origen.

Minuchin ha escrito que hay un gran trecho entre el comienzo formal de una familia y la formación de una unidad viable, ocurriendo esto último cuando se dá el proceso de negociación de nuevos límites entre la nueva pareja y las respectivas familias de origen: si las estructuras de las familias de origen, instauradas desde hace mucho tiempo no se modifican, es posible que lleguen a amenazar el proceso de construcción de una nueva unidad.

Cuando la pareja casada tiene hijos, se vuelve a plantear la cuestión de las fronteras tanto interiores como exteriores de la familia: los límites del subsistema conyugal y los límites del subsistema parental, los límites del subsistema fraterno y los límites individuales de cada uno de los componentes del sistema, además de los límites del sistema familiar global.

La existencia de estos subsistemas evidencia el grado de diferenciación y de desempeño de las funciones del sistema familiar. Hay subsistemas que se pueden formar por generación, sexo, interés o función.

"Cada subsistema requiere un grado de autonomía, ésta

se asegura por medio del reconocimiento de sus límites. Además, un subsistema necesita un grado de interdependencia que garantice su pertenencia y su vinculación con el sistema total" (24).

La familia es un sistema abierto en interacción con otros sistemas (escuela, fábrica, barrio, instituto, grupo de coetaneos, etc.). En otras palabras, esto significa que las relaciones interfamiliares se observan en relación dialéctica con el conjunto de las relaciones sociales: "las condicionan y están a su vez condicionadas por normas y los valores de la sociedad circundante, a través de un equilibrio dinámico" (25).

Por lo tanto, si partimos de la premisa de que la familia es un sistema entre otros sistemas, la exploración de las relaciones interpersonales y de las normas que regulan la vida de los grupos en los que el individuo está más arraigado, será un elemento indispensable para la comprensión de los comportamientos de quienes forman parte de éstos y para la realización de un estudio significativo, como en nuestro caso: el de las dificultades para el aprendizaje en el área de lecto-escritura.

---

<sup>24</sup>VASQUEZ, Alberto. Op. cit.

<sup>25</sup>ANDOLFI, Maurizio. Op. cit.

Las dificultades para el aprendizaje son desórdenes en las operaciones de recepción, de comprensión, de retención y de creación. Las funciones de estas operaciones son: "recibir por los sentidos, interpretar o descodificar, memorizar y saber utilizar la información que llega del medio exterior. Todas estas operaciones influyen en el proceso de aprendizaje" (26).

Las dificultades para el aprendizaje del niño están localizadas en algunas de sus operaciones. Es característico de estas dificultades: bajo rendimiento escolar en relación a sus compañeros de su misma edad y a sus capacidades intelectuales.

Los síntomas de las dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura en la edad escolar son:

- 1- Lee pero no comprende la lectura (lectura mecánica) o sea que se le pregunta sobre lo leído y no sabe nada.
- 2- Confunde letras de sonidos semejantes cuando le hacen dictado escribiendo por ejemplo: a por la letra o; al leer sustituye o hace inversiones en los sonidos de las

---

<sup>26</sup>DE LEON, R. ALVAREZ DEL CASTILLO, C. PUELLO, M. y otros. Op. cit. p. 49

letras, por ejemplo: ledrigo por el trigo.

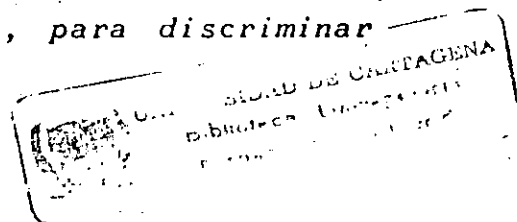
Dentro de éstos encontramos también que a veces hace omisiones en letras o palabras al escribir o al leer, por ejemplo: lara por ladra. Utiliza reiteraciones en letras o palabras, por ejemplo: maññanna por mañana, primmero por primero.

3- En la lectura se observa un ritmo lento; no hace puntuación y dá saltos de una línea a otra. (sin direccional).

4- Dificultad psicomotriz en la realización de movimientos gráficos, se encuentra que hay lentitud, torpeza motora para coger el lápiz y controlarlo.

5- Dificultades en la atención. En éstos encontramos una incapacidad para diferenciar los estímulos básicos de los superficiales, siempre atraídos hacia cualquier estímulo que se le presente sin lograr concentrarse en la tarea que sus compañeros están realizando, es decir, su atención es dispersa. También encontramos fijación en detalles de poca importancia sin atender detalles esenciales al establecerse una tarea.

6- Desórdenes en la percepción. En éste se observa una dificultad en la percepción auditiva, para discriminar



sonidos, letras o palabras. También una dificultad visual observada en una inadecuada reproducción de letras, números, palabras y símbolos al rotarlos o invertirlos.

7- Desórdenes en la simbolización. Son las dificultades que tienen los menores para hacer comparaciones, juicios, clasificaciones, generalizaciones, ordenar y agrupar objetos de una secuencia lógica.

8- Desórdenes de la memoria. En este caso no pueden almacenar ni recordar información que pueden ser utilizadas apropiadamente en un determinado contexto ya sea a corto o largo plazo. Se le muestran letras, palabras, números para que los reproduzcan; presentando dificultades para reproducirlos y evocarlos. Si se le dice al niño que escuche las letras, palabras etc., para que al terminar vuelva a mencionar lo que escuchó, no puede evocar la consigna que se le ha impartido. En este aspecto también se encuentra un olvido de la ubicación de objetos de manejo cotidiano en el hogar.

Entre las formas de disgrafía y dislexia (dificultades en la lecto-escritura) encontramos:

1. Omisión. El niño al escribir omite ciertas letras y sílabas. Por ejemplo: en lugar de escribir mamita,

escribe *mamta*, olvidando la *i*. Esta misma dificultad se presenta en la lectura; si se le indica al niño leer la palabra *farol*, lee *faol*.

2. *Confusión de letras de sonido parecido.* Por ejemplo: la *d* con la *p*, la *t* con la *d*, la *l* con la *n*; de manera que escribe *dio* en lugar de *tio* o *enegante* en lugar de *legante*.

3. *Confusión de letras de forma semejante.* La *b* y la *t* y escribe por ejemplo *troma*, siendo la palabra correcta *broma*.

4. *Confusión de letras de orientación simétrica.* Los niños que tienen esta dificultad no son capaces de distinguir entre la *d* y la *b*, la *q* y la *p*. En la dislexia este caso se denomina *rotación*, la sílaba o letra están correctamente escritas pero el niño las lee mal.

5. *Trasposición de letras y sílabas.* Se llama también *traslación de sílabas*, es decir que los niños cambian o invierten el orden de las sílabas o letras, de izquierda a derecha. Así: *sol por los*; *sal por las*, *le por él*. La misma dificultad se presenta en la lectura y algunos la llaman *inversión*.

6. *Inversión de letras.* Sucede cuando el niño al escribir gira la letra en el sentido de las manecillas del reloj; dándole una rotación de 180 grados; esto sucede especialmente con las letras l y j, de tal forma que escribe luego por juega.

7. *Mezcla de letras y sílabas.* Escribe y mezcla sin sentido las letras, de modo que la lectura se hace casi incomprensible; por ejemplo, en lugar de escribir sabana escribe basana.

8. *Agregados.* El niño agrega algunas sílabas de más a las palabras, dando como resultado un cambio de sentido, por ejemplo, cuando pretende escribir salir, escribe salire; bailar, bailaro. "Un niño dislexico también puede agregar letras o sílabas a las palabras o textos que le presentan para leer, aunque éstos estén escritos en forma correcta" (27).

9. *Separación de letras y sílabas.* El niño no une letras o sílabas que corresponden a una sola palabra, o al contrario une dos palabras formando una sola; escribe pa pito, losanimales, mi car ro.

---

<sup>27</sup> Idem.



10. *Contaminaciones.* El niño, cuando pretende enmendar un error, omite u olvida letras o sílabas y en otros casos agrega letras. Por ejemplo, en la palabra mamita olvida la i, y cuando corrige escribe maemita. Las contaminaciones también son frecuentes en niños con problemas de lectura.

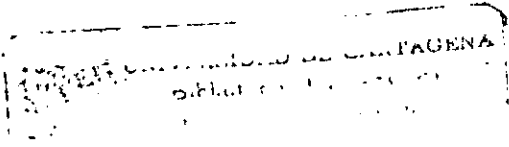
11. *Escritura de espejo.* En este caso el niño escribe de derecha a izquierda y cuando el texto, o solo las letras se colocan frente a un espejo, resultan perfectamente legibles. "En algunos casos los niños zurdos son los que presentan este tipo de alteración" (28).

La característica más sobresaliente de estos menores con problemas de aprendizaje es la de que desarrollan una pobre imagen de sí mismos, debido a los resultados de las experiencias y fracasos en su proceso de aprendizaje, llegando a convencerse que no pueden aprender como los otros niños.

*Aparece como un niño inseguro e inhibido en su conducta social por su sensación de fracaso en los resultados escolares deficientes o nulos, su nivel de aspiraciones y posibilidades lo hacen adoptar mecanismos de defensa psicológicos que compensen*

---

<sup>28</sup>ROBAYO, Elsa. Los problemas de aprendizaje. Revista del jueves, 1986.



su frustración como: obstinación, negativismo y desobediencia que le permitan afirmar su personalidad. Se acentúa la actitud pesimista del menor ante el aprendizaje escolar, cuando existe un medio familiar exigente que se niega a entender y comprender las limitaciones del niño forzándole a ser un niño brillante (29).

Generalmente, cuando un niño comienza su etapa escolar y presenta dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, la alternativa que toman muchos padres de familia es dejar en la mano de los profesores su solución sin tener en cuenta que ellos también pueden estar incidiendo en la dificultad que presenta el menor.

Numerosos autores a partir de los años sesenta, vieron la necesidad de incidir en el ambiente cultural del niño como parte del tratamiento en todo tipo de problemas, la gran mayoría coinciden en la importancia de trabajar con los padres, ya que constituyen el factor más influyente en su entorno (Tharp Swetzel, Tramontana, Zgilberger, Sampen y Sloane, Patterson, Litman y Ross). "Si el comportamiento debe ser modificado, las modificaciones deben tener lugar cuando y donde el comportamiento se manifiesta" (30).

---

<sup>29</sup>DE LEON, R. ALVAREZ DEL CASTILLO, C. PUELLO, M. y otros. Op. cit. p. 51

<sup>30</sup>MOLINA, S. Enseñanza y aprendizaje de la lectura. Madrid, España. 1982

Si se aceptan los supuestos sistémicos antedichos, resulta clara la exigencia de que se dirija la atención no a la persona, sino a los sistemas relacionales de los que participa.

*En el plano práctico, una observación dedicada a estudiar los datos y a las personas en función de la dinámica interactiva, más bien que de los significados intrínsecos, es decir una óptica relacional-sistémica, contrasta decididamente con la habitual visión mecanicista-causal de los fenómenos que durante siglos ha dominado nuestra cultura influyendo sobre nuestras modalidades de pensamiento más cotidianas (31).*

---

<sup>31</sup>ANDOLFI, Maurizio. Op. cit.

## 0.8 DISEÑO METODOLÓGICO

### 0.8.1. TIPO DE INVESTIGACION

La investigación es de tipo exploratoria-descriptiva-explicativa, ya que pretende dar una visión general de carácter aproximativo del tipo de características que se perfilan en el sistema familiar de menores con dificultades para el aprendizaje en edad escolar, describiendo las características fundamentales determinando además las relaciones causales existentes entre las variables del estudio.

### 0.8.2. POBLACION Y MUESTRA

Para realizar nuestro estudio delimitamos la población atendida en el Centro Zonal No. 1 del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar entre los años 84-86, de menores con dificultades para el aprendizaje y dentro de éstos, delimitamos los casos con dificultades en el área de la lecto-escritura como motivo de consulta, ya que éste fué el período en que las estudiantes realizaron las prácticas lo que les permitió participar del seguimiento y/o

tratamiento desarrollado a dichos casos.

En el centro Zonal 1 del I.C.B.F. en el periodo comprendido entre los años 1984 a 1986 se presentaron 85 casos con las características anteriormente anotadas; de esta población se estimó para el estudio una muestra del 30% por considerarse estadísticamente representativa para el análisis de datos, quedando una muestra poblacional de 25 casos.

### 0.8.3. TECNICAS DE RECOLECCION DE LA INFORMACION

Las principales fuentes de recolección de la información en el estudio a realizar son:

- La entrevista estructurada. Se realizará para obtener datos significativos que puedan dar cuenta de factores que incidan en las dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura en menores de edad escolar, por parte de maestros y profesionales relacionados con dicha problemática así:

Seis profesionales: (tres Psicólogos y tres Trabajadores Sociales).

Veinticinco maestros.

- La encuesta. Se realizará para obtener datos signifi-

cativos y relevantes que den cuenta de las relaciones que existen entre el menor y su entorno (familia, escuela, grupo de coetáneos, comunidad, etc.), tomando como foco de observación al sistema familiar al cual pertenece. Se aplicará a los menores y a los padres de éstos.

Otras fuentes de información secundaria serán:

- *Historia familiar del menor.* Por medio de las cuales se obtendrán los datos consignados desde el momento de solicitar los servicios al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, hasta el tratamiento y/o seguimiento de la problemática, realizado por profesionales funcionarios de la Institución.
- *Observación directa.* Por la cual se obtendrá una visión de los factores físico-ambientales de la dinámica familiar y escolar que puedan estar incidiendo en la problemática estudiada.
- *Consulta bibliográfica.* Nos proporcionará bases conceptuales y explicativas del fenómeno en estudio. Los logros bibliográficos de los diferentes autores serán confrontados e integrados a elementos de análisis, para que el tema logre un mayor, más profundo y operativo planteamiento.

#### 0.8.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE LA INFORMACION

- Guía o pauta de entrevista.
- Guía o pauta de observación.
- Cuestionario de datos (encuesta).

#### 0.8.5. TABULACION

La tabulación de los datos será manual a través de cuadros estadísticos.

## 1. BASES PSICOSOCIALES DEL COMPORTAMIENTO ESCOLAR

*En el presente capítulo sintetizaremos una serie de conceptos psicológicos fundamentales para la comprensión del comportamiento escolar. La psicología educacional no se limita a un aspecto puramente metodológico e instrumental. No solo interviene en el proceso con sus técnicas de diagnóstico y la fundamentación de métodos y procedimientos psicodidácticos; le compete también la misión de trazar una guía operativa de principios, concepciones generales y recomendaciones confirmadas acerca del acontecer de hechos y caracterizaciones de la conducta humana que tienen una incidencia considerable en la teoría y práctica de la educación.*

*Problemas atinentes a la personalidad del estudiante, sus intereses y motivaciones, las diferencias socioculturales e individuales, las relaciones con su ecosistema, que repercuten en su adaptación y rendimiento, la naturaleza y formas del aprendizaje, sus aspiraciones y tendencias vocacionales y el medio físico-ambiental, son factores centrales en el proceso educativo, a menos que pense-*



mos en una educación desvinculada del ser concreto y singular, diferenciado por factores de edad, desarrollo, condicionamiento social y rasgos personales.

### 1.1. EL COMPORTAMIENTO ESCOLAR

La psicología es definida como la ciencia de la conducta. Al hablar de conducta o comportamiento no debe pensarse en un enfoque limitado exclusivamente a los fenómenos corporales y mentales: comprende además una constelación de factores estructurales y procesales internos y externos con respecto al organismo, que producen y modifican permanentemente los distintos patrones o modos del comportamiento humano. Desde este punto de vista, es importante formular algunas proposiciones básicas en el tratamiento psicológico de la conducta. Ya que nuestro estudio está guiado fundamentalmente desde una perspectiva de desarrollo dentro de la teoría psicológica, no se deberá descuidar la confluencia de tres factores simultáneos en la determinación de la conducta.

1.1.1. Caracteres estructurales. Estos subyacen y configuran un modelo de respuesta; son caracteres que obedecen tanto a condiciones del organismo (constitucionales) como a condiciones del ambiente (socioculturales). El ser humano es siempre producto de la convergencia de factores somático-funcionales y de patrones estructurales

de influencia social, por ende debe ser estudiado dentro del contexto situacional que lo abarca, donde la constitución somato-psíquica y el estado del organismo en cada momento son parte de esta situación. Para comprender el comportamiento escolar es fundamental conocer la etiología estructural individual y social convergentes.

1.1.2. Caracteres funcionales. Se refieren a la etiología psicológica en los aspectos dinámicos del comportamiento y tienen que ver con las necesidades, intereses y valores que determinan el marco interno de referencia personal. Aquí es importante enfatizar en la imagen estructurada de sí mismo que actúa como filtro y reflexión de las propias actitudes y en cuanto tal, condiciona la conducta y trae cambios de perspectiva vital en la medida que dicha imagen o concepto de sí mismo evoluciona y progresa hacia un yo más maduro e integrado. La autoimagen personal es un núcleo en proceso de organización y diferenciación creciente, influido por la educación de valores de carácter eminentemente formativo, siempre y cuando situaciones negativas y traumatizantes no anulen su evolución y distorsionen el marco total de recepción e integración de la conducta. En la medida en que el comportamiento es funcional, está orientado a satisfacer motivaciones internas, las cuales pueden no estar de acuerdo con objetivos internos destinados a socializar el compor-

tamiento. El aspecto funcional de la conducta admite por consiguiente un enfoque genético-dinámico del desarrollo y se expresa en términos de tensiones, conflictos y mecanismos de defensa para preservar el esquema aceptado de la propia individualidad.

1.1.3. *Caracteres cognoscitivos.* Estos constituyen una faceta básica del desenvolvimiento humano, en relación con la adquisición del lenguaje, de las formas del pensamiento y del ajuste reflexivo en la acción y conocimiento del mundo. Lo más característico del comportamiento humano es su propensión al cambio por medio de un proceso complejo de ajuste racional y emocional en las situaciones educativas; el estar sometido a continuas experiencias, lo llevan a reestructurar su campo cognoscitivo, a reajustar y revalorar sus patrones de comportamiento. Antes de que ingrese en la escuela y más allá de las fronteras escolares, aprende nuevas formas de respuestas emocionales, de conocimiento y de acción. La conducta crece y con ello incrementa el marco y variedad de respuestas cognoscitivas a su medio ambiente.

Estos tres caracteres que hemos enunciado son igualmente pertinentes a una conceptualización integral del comportamiento y deben ser entendidos como variables interdependientes. Ciertas perturbaciones o limitaciones de los caracte-

terres estructurales, sean de organismo (menores con problemas de nutrición, como en nuestro caso), sean del medio (ambiente inadecuado del sitio donde realiza las labores escolares), repercuten y disminuyen la eficiencia funcional y cognoscitiva de la conducta; a su vez, perturbaciones o distorciones de los factores funcionales inciden tanto en las estructuras molares de la conducta, como en el desarrollo y ajuste cognoscitivo al ambiente; por último la incidencia negativa de estos últimos caracteres, como la persistencia de situaciones no educables en la conducta (bajo nivel escolar de personas que rodean al menor y por ende su desconocimiento en la forma de manejar la problemática), disminuye el grado de socialización y de asimilación cultural del individuo, repercutiendo en sus condiciones estructurales y funcionales. Ajustándonos a este esquema, trataremos el tema de la personalidad escolar a continuación.

## 1.2. CARÁCTERES ESTRUCTURALES. LOS GRADIENTES DE MADURACION

Cuanto más pequeño es el niño, más influido está por factores estructurales. Ambos, herencia y ambiente, intervienen de una manera mucho más directa en la plasmación de la conducta infantil, la cual es el resultado de la combinación de ambos factores. Todo desarrollo sea sen-

somotor, emocional o intelectual, implica la biografía accional del sujeto lo cual indica que "la conducta es condicionada por la síntesis historiada, las circunstancias actuales y la estructura orgánica y ambiental del sujeto" (32).

Los conceptos estructurales deben ser considerados en términos de desarrollo, de evolución, durante la niñez y gran parte de la adolescencia. Maduración y socialización son las entidades conceptuales responsables de la morfología dinámica de la conducta. En primer lugar, pondremos énfasis en las estructuras que están mas fuertemente condicionadas por los niveles de la maduración.

El desarrollo, a los fines de un estudio sistémico, puede ser dividido en diferentes muestras de la conducta del niño. La clasificación de Gesell es muy práctica para los primeros años de vida. Gesell divide la conducta en "motora, adaptativa, de lenguaje y personal-social" (33). En realidad no se trata de cuatro formas de conducta, sino de cuatro muestras de una única y singular conducta que evoluciona.

---

<sup>32</sup>ANASTASI, A. *Psicología diferencial*. Madrid, 1966. p. 73

<sup>33</sup>GESELL, A. *El niño de uno a cinco años*. Barcelona, 1956. p. 32

En primer lugar, trataremos de algunos aspectos de las estructuras motrices de la conducta de interés para comprender la conducta del escolar. En ningún área del desarrollo como en ésta, la estructuración de la conducta obedece a la progresiva expansión y sincronización de un esquema de integración del comportamiento. Aquí los factores de maduración actúan con orden y empuje continuado, siguiendo una línea específica de desenvolvimiento a pesar de las variaciones y ritmos diferentes, que dependen más de fluctuaciones del mismo proceso de crecimiento que de influencias definidas del ambiente, sobre todo en la primera etapa de la vida. Las estructuras de maduración motora van desde los movimientos amplios de la musculatura gruesa hacia los movimientos fáciles y precisos que ayudan al niño a establecer las habilidades fundamentales. El escolar de seis años domina los hábitos de vestirse y se prepara para adquirir otras destrezas mucho más complejas en las que descansan el proceso de socialización que le exige el sistema familiar y la escuela.

El desarrollo motor y las pautas que la sociedad regula y crea como expectativas en el niño, tienen una importancia de primer orden. El sistema familiar y escolar, esperan que el niño alcance un nivel de destreza para poder encarar una serie de habilidades muy precisas y que se

relacionan con las materias instrumentales de la cultura. El menor que toma conciencia de lo que se le exige, procura, por su parte, satisfacer estas demandas y se esmera en alcanzar metas que, por lo general, están pautadas de exigencias de perfección. El niño que no alcanza la medida de lo reclamado, debido a causas muy diversas, tiende a desarrollar sentimientos de inadecuación y a experimentar una cadena de frustraciones que inciden seriamente en su rendimiento escolar. En realidad el desarrollo motor está pautado muy rigurosamente por la sociedad. Aparte de las habilidades individuales, se exige del niño modelos estándares, los cuales, en el régimen tradicional de la escuela, suelen alcanzar controles de naturaleza y consecuencia obsesivas. Este patrón de exigencias debilita la motivación y origina una fuente de ansiedad de larga repercusión en los fracasos escolares. El niño que no alcanza un nivel mínimo de socialización en su desarrollo motor, suele quedar rezagado en los juegos y en las actividades escolares, y por estas limitaciones, pierde ascendencia entre sus compañeros y hasta es rechazado en su grupo. El sentimiento de frustración desarrolla, habitualmente mecanismos de evasión, regresión y desplazamiento, lo cual lo lleva a buscar la compañía de niños más pequeños con los que pueda igualar sus habilidades disminuídas o bien regresa a un nivel de rendimiento inferior (seudorétardo escolar) o en una

tercera alternativa, reprime la manifestación de sus habilidades para arrinconarse en un sedentarismo pasivo.

El desarrollo motor juega un papel de primer orden en el establecimiento temprano del concepto de sí mismo. En parte este proceso está determinado por la selección y estimación que la sociedad confiere a ciertas habilidades, distribuidas según los sexos. Del complejo sistema competitivo, estímulos y premios que reciben, surge un sentimiento de emulación y superación, el cual se convierte en modelo de aspiraciones e incrementa el concepto de sí mismo. En el sentido opuesto, los fracasos repercuten negativamente en la autoafirmación y sentimiento de independencia personal. El niño que se siente frustrado en sus habilidades básicas, se retrae y se niega a exponerse a nuevas experiencias, con lo cual se encierra en su propio círculo vicioso. Las inhibiciones motoras se transfieren a inhibiciones afectivas y la personalidad total queda afectada.

Investigaciones minuciosas realizadas en escolares de nivel primario han demostrado que "los niños que sobresalían en las pruebas motoras presentaban, al mismo tiempo, un mejor ajuste en las actividades escolares" (34).

---

<sup>34</sup>HURLOCK, E. *Desarrollo psicológico del niño*. Madrid, 1966. p. 189



*Estudios argentinos y observaciones sistémicas efectuadas por las investigadoras del presente estudio muestran, así mismo, que existe una relación significativa entre las experiencias y habilidades dominantes en los niños y las estructuras musculares que por efecto de la práctica y estimulación social, son más directamente impulsadas en su desarrollo. Así, los grupos de estratos socio-económicos bajos, tienden, por lo general a adquirir mayor destreza en las estructuras musculares grandes (juegos en la calle, en la cancha del barrio y los juegos activos de grupos en los inquilinatos), mientras que los niños de estratos socio-culturales medios, desarrollan destreza de la musculatura fina, orientada más decididamente al servicio de las funciones intelectuales y del lenguaje. En la escuela, esta diferencia se traduce en habilidades e intereses opuestos.*

**54517**

*En el sistema escolar tradicional, acentuadamente intelectualista, los menores de clases más acomodadas sobresalen en las actividades manipulativas sedentarias y en el desarrollo del lenguaje, no solo por la mayor riqueza de vocabulario y formas de expresión, sino también por una fina articulación de las palabras, percepción auditiva y percepción de las formas gráficas. Esta es una problemática poco investigada y en nuestro país, con tantas diferencias de estratificaciones y niveles socio-económi-*

cos debería merecer una consideración especial.

Para los fines de la educación, deben tenerse en cuenta la existencia de factores selectivos, positivos y negativos que afectan el desarrollo motor y complementariamente, el ajuste personal-social del niño en el ambiente escolar.

### 1.3. CARACTERES ESTRUCTURALES. LAS FUERZAS DEL AMBIENTE

Un segundo conjunto de factores que tienen una larga repercusión en la conformación de la personalidad del menor en su aspecto escolar, se relaciona con los moldes estructurales del ambiente social y las fuerzas concomitantes que interactúan circularmente en la conducta del niño, desde el ambiente hacia éste y de éste hacia el entorno humano que lo rodea. Las tres restantes facetas del comportamiento descrito por Hesell: adaptativa, lenguaje y personal-social, son influenciadas tanto por los caracteres del desarrollo motor, que ya esbozamos, como por la matriz configurativa del sistema familiar y extrafamiliar que vamos a considerar ahora.

El medio sociocultural que rodea al menor tiene una importancia que no será nunca suficientemente destacada. Se ha comprobado que la carencia o distorsión de las estructuras básicas socioculturales, como por ejemplo caracte-

rísticas de marginilidad, bajo nivel escolar de las personas que interactúan con el menor ya sea en su sistema familiar o en el entorno, como lo muestran los casos estudiados; son capaces no solo de afectar las funciones mentales del individuo, sino las funciones biológicas decisivas para el desarrollo, funciones que, en un sentido global, comprometen las facetas perceptivo-motoras, de lenguaje, adaptativa y emocionales del comportamiento. Sobre esta estructura social como fondo, se organizan y regulan tanto los procesos del desarrollo como los del aprendizaje. De nuevo comprobamos que la relación de las variables madurez y ambiente es constitutivamente interdependiente. Como sostiene Rof Carballo: "para que se desarrollen en los primeros meses de vida extrauterina las características biológicas del hombre: la marcha, de actitud de pié, la palabra y el manejo de las cosas como objetos, es indispensable que se establezca un contacto social" (35).

#### 1.4. FACTORES FUNCIONALES

No es extraño que las estructuras molares del ambiente moldeen biológica, psicológica y socialmente el comporta-

---

<sup>35</sup>ROF CARBALLO, J. *Cerebro interno y mundo social*. Barcelona, 1952. p. 208

miento del niño. La matriz de esta inserción actúa como sistema complejo de influencias que inciden en la vida del lactante desde un comienzo y por medio de un portador privilegiado: la unión simbiótica del bebé con la madre.

Aunque los estudios psicoanalíticos parecen demostrar que la originaria relación del bebé no es con la madre total, sino con el pecho materno, no obstante, el moldeamiento de la conducta sigue un orden de desarrollo que abarca desde las relaciones empáticas cenestécicas y sensoriomotoras básicas, hasta poderosas magnitudes comportamentales que traducen las normas y expectativas de crianza implícitas en las actitudes de la madre y del grupo familiar.

1.4.1. El medio familiar en la formación de la personalidad del menor. Desde el primer momento, el niño interactúa en sectores escalonados y específicos de situaciones estructuradas de conducta humana, diversificadas en actitudes, expectativas y normas inherentes al patrón y nivel social que singulariza a las figuras importantes de su medio, en tanto portadoras de cultura y sus modos peculiares de expresión. Las relaciones objetales del niño con la madre primero, y con el padre, los hermanos y otros parientes, después, se organizan no solamente en una trama biológica, sino también en perfiles psicoló-

*gicos organizados en roles, modelos de identificación, status y categorías de ajuste a los niveles crecientes de integración en el hogar y posteriormente en la escuela.*

*Lo que más importa destacar es que la integración al medio se efectúa en términos de una gestalt perceptivo-social-emocional con elementos y valores precisos dentro de dicha relación. La primera gestalt en término de un sistema difuso y totalizador está centrado en la madre y los roles empáticos que caracterizan a dicha relación simbiótica.*

*La carencia del vínculo objetal materno, centrado en la situación -como ocurre en la mayoría de nuestros casos- trae como consecuencia severas restricciones en el comportamiento del niño; dichas restricciones se observan sobre todo en el desarrollo intelectual, lingüístico, afectivo y madurez social. La adaptación general al ambiente es pobre y estereotipada. Tanto los padres severos y poco comunicativos como los sobreprotectores, distorcionan el aprendizaje del niño, ahogan sus efectos y originan disposiciones equivalentes para los trastornos neuróticos.*

*El ambiente familiar, su estructura y los modelos de crianza que utiliza, son decisivos en la formación de*

la personalidad del niño. Como dice Hurlock: "sienta la norma de sus actitudes hacia la gente, hacia las cosas y la vida en general" (36).

La estructura de la familia en relación con las estratificaciones socioculturales, determinan tipos específicos de educación y de sectorización del comportamiento con pautas características de aptitudes y rasgos definidos de personalidad; destacaremos factores dinámicos en la estructuración de la personalidad, por influencia decisiva del sistema familiar.

El hogar actúa como atmósfera psicológica en las situaciones que configuran el carácter del niño. Todos los trastornos funcionales de conducta, desde los que afectan a la sensibilidad y tolerancia a la frustración, hasta los que probocan problemas de desadaptación familiar y escolar, responden al clima de inestabilidad y falta de armonía interna del sistema familiar.

Las desaveniencias conyugales de los padres, la pérdida o ausencia prolongada de uno de los progenitores, las diferencias en los controles y métodos de educación de los hijos, los conflictos externos y reiterados entre

---

<sup>36</sup>HURLOCK, Op. cit. p. 696

hermanos, la influencia sobreprotectora de abuelos, tíos y otros parientes, en contradicción con las normas reinantes en el núcleo familiar, son motivo para crear desajuste de conducta que luego repercutirán en el sistema escolar.

En cierto sentido, la escuela es un poderoso amplificador y pantalla de los problemas que el niño trae como arrastre del sistema familiar. Muchos síntomas afectan el trabajo escolar: resentimiento, rebeldía, inseguridad y falta de interés escolar entre otros, además de las relaciones educador-educando y del niño con los compañeros los cuales persisten sin solución, hasta tanto no se corrijan o se atenúen en sus verdaderas fuentes de origen.

Los componentes temperamentales del carácter, no se dan nunca en forma pura, aislables. Desde el nacimiento comienzan a ser moldeados e incorporados dinámicamente a la estructura del carácter y en interacción con el marco de referencia social que rodea e influye sobre el menor.

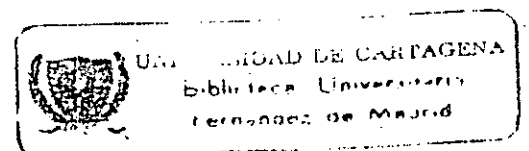
1.4.2. El yo como proceso de desarrollo. El yo se origina y evoluciona en la trama de las relaciones afectivas tempranas. Sigue el desarrollo precoz de la gestalt interpersonal que el niño elabora con la madre. Su origen

se encuentra en los modelos de identificación que el bebé construye en sus relaciones objetales primarias. Antes de conocerse a sí mismo, el niño se forma una imagen progresivamente integrada de la madre, a la cual introyecta y convierte en punto de apoyo y campo de operaciones para el aprendizaje de sus adaptaciones elementales al régimen de alimentación, higiene y afecto que recibe de su medio. Como dice Maucó: "durante este período de captación afectiva de la imagen humana que se extiende hasta los dos años de vida, el niño vive en la identificación con el otro: su yo es el otro" (37). No reconoce todavía su propia personalidad y hasta entonces usará expresiones en tercera persona. Su nombre y él forman una misma categoría, una misma línea de continuidad con las personas a las que recurre para satisfacer sus necesidades, no puede desprenderse de un sentimiento común de pertenencia y por ende, expresar su autonomía e identidad personal.

El yo sigue un largo proceso de organización y se sitúa entre el marco de referencia del concepto de sí mismo y el marco de referencia social que forma la trama vivenciada de sus relaciones interpersonales, en la medida en que estos marcos referenciales se construyen y dife-

---

<sup>37</sup> MAUCO, G. Educación de la sensibilidad en el niño. Madrid, 1964. p. 91





rencian, afirmando la autonomía personal y la posibilidad de adoptar decisiones independientes de influencias.

En etapas progresivas, el yo se fortalece y asegura a través de un proceso dinámico de síntesis, la unidad y equilibrio de la personalidad; primero con relación a la actividad sensorial y motriz de la conducta, después con referencia a la percepción de sí mismo y sus motivaciones básicas y por último, con el desarrollo racional y estimaciones valorativas determinantes de la personalidad. Todo este proceso cubre la totalidad de la infancia, la pubertad y gran parte de la adolescencia. El proceso de adaptación supone la funcionalidad y madurez evolutiva del yo, no solo con relación a las circunstancias externas, sino también consigo mismo.

Las personas importantes del medio social, padres, hermanos, parientes y más tarde maestros, profesores y otras personalidades, investidas de roles significativos para el sujeto, se constituyen en patrones de rasgos, actitudes y valores que incorporamos al aspecto activo del marco interno de referencia. Estos modelos interaccionan y convergen, reelaborando y encauzando el propio destino de las necesidades, intereses y aspiraciones, tanto en relación con las capacidades intelectuales, tal cual las autovaloramos, como en vinculación con nuestras metas,

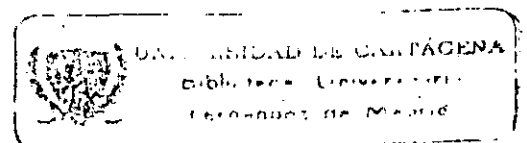
proyectos y decisiones personales. Como sea el niño con la gente que lo rodea, depende de la experiencia y grado de satisfacción e integridad que haya recibido y elaborado de sus modelos.

La imagen que el individuo tiene de sí mismo, irradia hacia la apreciación que elabora de sus rasgos característicos, de su definición y papel sexual, de sus roles y de las relaciones interpersonales básicas. Alrededor de este "centro de gravedad -como lo denomina Hurlock- toma posición e intercambia efectos con las áreas más importantes de su contorno sociocultural" (38). De él dependen las esperanzas puestas sobre su familia, las actitudes frente a sus profesores y compañeros, el sentido y alcance de sus sentimientos religiosos, su dedicación y eficiencia escolar, sus intereses y capacidad de recibir y asimilar las influencias positivas y negativas de su ambiente, el impacto de los medios masivos de difusión, etc.

El yo utiliza estrategias para preservar el concepto que se forma de sí mismo. Estas estrategias son importantes porque son los aspectos definitorios de la personalidad y los que son necesarios modificar si es que queremos

---

<sup>38</sup>HURLOCK, Op. cit. p. 754



orientar o reorientar al comportamiento por el camino más adecuado a su propio desenvolvimiento. La estrategia sana y eficiente es la que corresponde a un yo real que enfrenta sin distorciones el autodomínio de sus propias capacidades y controles emocionales, que proyecte metas mediatas e inmediatas ajustadas a las propias posibilidades y recursos personales, en fin, que tolere las frustraciones y las supere. Pero hay otras estrategias que corresponden a un yo débil, que distorciona la realidad; en estos casos, el yo recurre a diversos mecanismos de defenza o "reacciones de escape o sobrecompensación" (39). -Estudiados por el psicoanálisis-. Entre ellos figuran: la proyección e introyección, la identificación, (como mecanismos defensivos y no como procesos normales), la racionalización, la represión, la fijación y regresión, la evasión y la negación; todos estos mecanismos puestos al servicio del mantenimiento y encubrimiento de un concepto de sí mismo edificado sobre bases insuficientes en la infancia. La incidencia patológica de estos mecanismos depende de la intensidad, persistencia y extensión que adquieren sobre las situaciones vividas.

Según Mauco, el aprendizaje en la formación y desarrollo del yo debe procurar los siguientes objetivos:

---

<sup>39</sup>FREUD, A. El yo y los mecanismos de defenza. Buenos Aires, 1961.

a. La estructuración e integración del yo consciente, debe ser una labor fundamental de la educación. Un yo centrado y en equilibrio entre el sí mismo y la realidad objetiva, asegura la madurez de la personalidad y de un carácter estable y productivo.

b. El desarrollo del yo se cumple en etapas naturales que no deben ser salteadas, procurando primero dominar e integrar la sensibilidad y motilidad, para luego ayudarle a desenvolver la actividad sintetizadora de la inteligencia y el libre ejercicio de los valores humanos. De este modo, paulatinamente, el joven aprenderá a ejercer la reflexión consciente, el análisis y la objetividad para realizar sus elecciones y planear sus actividades. (40).

#### 1.5. CARACTERISTICAS COGNOSCITIVAS

Los factores cognoscitivos en el aprendizaje infantil son muy complejos y se refieren a funciones muy variadas, que van desde la adquisición de la lengua materna, hasta la configuración de estructuras lógicas y cuantitativas del pensamiento. En este apartado, remitimos al lector al punto del marco teórico, en donde se contempla muy ampliamente las síntesis de las investigaciones de J. Piaget<sup>(41)</sup> que iluminan a nuestro modo de ver, las cuestiones básicas acerca de las herramientas mentales utilizadas progresivamente por el niño y el adolescente en sus esfuerzos continuados para asimilar la realidad y,

<sup>40</sup> MAUCO, Op. cit. p. 95

<sup>41</sup> MARCO TEORICO, p. 32 y sigs.

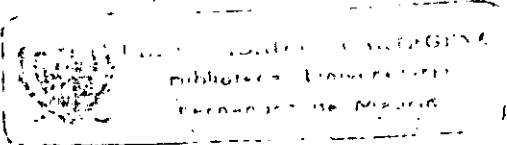
al mismo tiempo adaptarse a ella mediante los recursos del pensamiento humano: los conceptos y el razonamiento.

Los planteos de Piaget coinciden plenamente con los enunciados generales que sostuvimos en este capítulo: la adquisición del pensamiento, como cualquier otro aspecto del desarrollo humano, es el producto de la convergencia entre funciones asimilativas y de acomodación que efectúa el niño para adaptarse a la realidad. En términos más generales, esto mismo equivale a sostener la interacción permanente entre variables inherentes al comportamiento y variables pertinentes a las condiciones ambientales externas, constantemente conjugadas en las situaciones del aprendizaje.

El desarrollo del pensamiento está sujeto a cambios, a etapas regulares en su evolución, porque el conocimiento no es solamente una recepción pasiva en dosis ordenadas o debidas al azar, sino que constituyen tanto una construcción asimilativa, como una acomodación progresiva por parte del sujeto. El niño no recibe datos fijos, objetos existentes ya elaborados a priori y para siempre, antes bien los elabora penosa, lentamente siguiendo un orden natural, cuyo ritmo y progresión depende de las etapas típicas del desarrollo de la inteligencia, como de las condiciones y posibilidades individuales del menor

en etapa escolar. Más aún, este sistema de operaciones -sobre todo en sus últimos estadios- depende de las estructuras y condiciones ambientales-socioculturales en que se desarrolla el ser humano.

INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN



## 2. NATURALEZA Y FORMAS DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

¿Que es aprendizaje? El aprendizaje está en el corazón mismo de una teoría psicológica, no sólo de la educación sino, en un sentido más amplio de la conducta. Pretender una comprensión del comportamiento y de las situaciones educativas, sin las referencias básicas a los procesos que llevan a cambios significativos, es tan absurdo como imaginarse un contenido líquido sin el recipiente en el que se encuentra.

Por muchas razones, el problema del aprendizaje desborda una teoría circunscrita de la educación para generalizarse a una concepción unitaria y dinámica de la formación de la personalidad total. Por esta misma razón, el problema de aprendizaje admite puntos de vista distintos, incluso divergentes. No es fácil, por lo tanto, aprehender su naturaleza compleja y multifacética. El conflicto comienza cuando nos preguntamos por qué teoría y por cuáles situaciones educativas nos debemos inclinar en el intento de construir una pedagogía operativa del proceso educativo.

Nuevamente la distinción entre conducta molecular y conducta molar, entre situaciones artificiales o extremadamente limitadas y situaciones naturales o dadas en unidades complejas y significativas, resulta de gran provecho para poner orden y reclasificar el aparente desconcierto de los puntos de vista de una teoría y práctica general y básica del aprendizaje

Intentaremos trazar un esquema operativo de las teorías científicas del aprendizaje, con el propósito de establecer ciertos diseños funcionales explícitos e implícitos que subtienden a una u otra concepción general de la educación; analizaremos el aprendizaje con su estructura, caracteres y elementos propios, introduciéndonos en la naturaleza de este proceso y las formas y expresiones en que pueden manifestarse, incluyendo la relación enseñanza-aprendizaje, aprendizaje-enseñanza. Por último, a la luz de una teoría operativa del aprendizaje, realizaremos una apreciación crítica del esquema aprendizaje-enseñanza tradicional.

## 2.1. ESQUEMA OPERATIVO DE LAS TEORIAS FUNDAMENTALES ACERCA DEL APRENDIZAJE

Con relación a los modelos de investigación en este campo, podemos distinguir cuatro líneas metodológicas esenciales:



2.1.1. *Teoría conexionista, reflexiológica y conductista,*  
El origen de la teoría llamada conexionista, se vincula a los experimentos con animales planeados y llevados a cabo por Thorndike.

Esta teoría enfatiza el valor de la conexión entre estímulo y respuesta en los esfuerzos tendientes a la adaptación al ambiente. Thorndike dirigió sus hipótesis a demostrar que las conexiones estímulo-respuesta están orientadas por una variable que busca una respuesta placentera. En la búsqueda del objetivo, los ensayos que conducen al éxito se incorporan al esquema neuronal por la satisfacción resultante; los impulsos que en cambio provocan malestar en la persona debilita la conexión y ésta no se realiza. La clave del problema fué hallada por Thorndike en un modelo de conducta de ensayos y errores, proceso que denominó de selección y conexión. "Cuanto mayor es la satisfacción o malestar, tanto mayor es el fortalecimiento o debilitación de la conexión" (42).

B. F. Skinner, años después, retomó la teoría conexionista insistiendo sobre el factor refuerzo. Existen dos formas de conducta dentro del contexto teórico que plantea: respondiente y operante. La primera es refleja;

---

<sup>42</sup> THORNDIKE, L. *Inteligencia animal: estudio experimental.* N. Y., Mc Millan, 1971. p. 244

la segunda, espontánea. El aprendizaje se conecta más estrechamente con la última en la medida que se hace activo, que no se deriva del estímulo de una manera refleja, sino que opera sobre el ambiente para producir cambios en la conducta. El aprendizaje cambia la conducta porque es la conducta la que cambia, se diferencia, se ajusta a la situación cuando obtiene éxito y es reforzada.

La teoría reflexológica está vinculada al nombre de Pavlov, la cual conceptúa que para el análisis de los cambios en las reacciones del organismo (aprendizaje) el concepto clave es el de reflejo condicionado y sus aliados: la conexión estímulo-respuesta, en términos de procesos incondicionado-condicionado interferido temporalmente, la generalización, discriminación y refuerzo del condicionamiento.

Como en la teoría de Thorndike, el problema del aprendizaje reside en la conexión y el refuerzo. El refuerzo incrementa el nexo entre reflejos incondicionados y condicionados, cuando el estímulo que determina a este último, actúa simultáneamente o en un lapso próximo eficaz, como para provocar la misma reacción que producía anteriormente el reflejo incondicionado. Pavlov rechazó el principio del ejercicio (frecuencia y repetición) como base del aprendizaje en las tradicionales concepciones

pedagógicas. Pavlov demostró que la mera repetición del estímulo condicionado conduce a la extinción de la respuesta respectiva a menos que se refuercen las condiciones que establecen el nexo con el reflejo incondicionado. Existen además otras derivaciones importantes de esta teoría que iluminan situaciones básicas del aprendizaje, sobre todo con el aprender que tiene lugar en el terreno patológico, como por ejemplo, las neurosis experimentales provocadas en animales por el conflicto entre excitantes reforzadores del aprendizaje e inhibidores del mismo, presentados a un nivel de difícil discriminación de sus diferencias.

El conductismo intentó acercarse a una teoría del aprendizaje que estableciera cierta relación de compromiso entre el conexionismo de Thorndike y la reflexología; interpretó la relación estímulo-respuesta en términos de condicionamiento, aunque admite una forma más elemental de conexionismo con arreglo a la ley prueba y error. No obstante, rechaza la ley del efecto para explicar el proceso de selección y refuerzo de la respuesta aprendida mediante la repetición de la conexión y la sustitución del estímulo innato por el nuevo estímulo incorporado en el condicionamiento.

2.1.2. Teorías ggestaltista y topológica. La teoría

del aprendizaje de la Gestalt está asociada a dos principios fundamentales: el de organización y el de insight. En todo aprendizaje encontramos una conducta que organiza una situación; esta situación implica un nivel básico de estructuración del campo perceptivo en que actúa el sujeto. El aprendizaje es el producto de una reorganización del campo en el enfrentamiento y solución de un problema. De esta forma, la conducta se modifica, aprende, realiza una nueva intelección (insight) del campo, en la medida en que es capaz de obtener una nueva percepción, una nueva perspectiva de la situación implicada. Todo aprendizaje se inicia con un vago discernimiento de la situación y búsqueda de un objetivo. Este discernimiento surge de un intento de la búsqueda de la solución bosquejada, anticipada, y se desenvuelve en función de la flexibilidad total del campo estructurado. Esta reorganización del campo tiene lugar, cuando el sujeto ha encontrado nuevas relaciones entre los hechos, entre los medios y los fines, es decir, se produce el insight, en tanto se complementa el proceso; o sea, en tanto se produce la toma de conciencia de la situación, reestructurada por efectos de una trama funcional de las partes en un todo con sentido. Hay aprendizaje, al abordar y discernir una situación, cuando la estructura del campo se modifica en dirección a la solución de un problema o a la consecución de un objetivo. El insight es el punto crítico y

el balance final entre la situación originaria y la nueva forma de percibir o entender la situación reestructurada y adecuada al plano inicial.

Lewin se adhiere a la teoría guesaltista pero desarrolla un sistema conceptual más amplio y constructivo con relación a la estructura y funcionalidad del campo psicológico en que tiene lugar el proceso del aprendizaje. Aprender es producir cambios en el campo psicológico, originando nuevas conexiones y formas de diferenciación de las regiones o relaciones perceptivo-motoras y reflexivas del contexto situacional. Todo hecho psicológico en el campo del comportamiento es la propiedad de producir efectos en la conducta y modificar su estructura interna, es decir, incrementar la eficacia de la respuesta y propender a la evolución del comportamiento, cada vez más diferenciado y específico en sus reacciones adaptadas. Así, el niño aprende a diferenciar sus niveles de realidad e irrealidad, y a recurrir a nuevos modelos operativos que, correlativamente, implican iguales cambios en el espacio vital.

2.1.3. Contribuciones a la teoría del aprendizaje desde los enfoques clínicos de la personalidad. La psicología clínica y el reciente campo de investigación de las relaciones interpersonales básicas, han sugerido la necesidad

de utilizar otras pautas de conducta molar en lugar de los simplificados esquemas de estímulos y respuestas muy específicos y aislados de los contextos más amplios que los integra, no solo situacionales, sino sobre todo, interpersonales. Las nuevas pautas que adquieren relevancia ahora, tienen que ver con el refuerzo del aprendizaje en términos de apoyo y seguridad afectiva, de modelos de identificación con relación a figuras importantes del ambiente, incluso maestros y profesores que realmente forman a la niñez y a la juventud, con el consejo orientador y el fortalecimiento de los valores del yo, con el desempeño de roles, búsqueda de status y niveles de aspiración. Se ha encontrado así que el corazón de la motivación, su naturaleza afectiva y originaria implica una relación diádica o, más ampliamente, intragrupal. "El énfasis acordado a la dinámica interpersonal del aprendizaje ha conducido a reconocer la insuficiencia básica de la concepción monádica del aprendizaje" (43). Hoy se sostiene que esta relación diádica, en interacción interindividual o intragrupal, debidamente canalizada, refuerza el aprendizaje e incrementa la motivación, en la medida en que la coparticipación de motivos e intereses idénticos, están dirigidos o focalizados al cumplimiento de un objetivo común entre las personas vinculadas;

---

<sup>43</sup>HILGARD, E. R. Teorías del aprendizaje. Mexico, 1961.

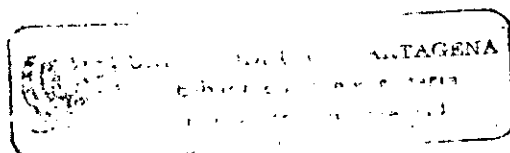
esta concepción ha llevado a rechazar la relación antagónica de maestro y alumno con funciones totalmente contrapuestas. La motivación del aprendizaje surge del contexto interpersonal en el cual el deseo de aprender y la voluntad de enseñar quedan comprendidos.

2.1.4. La teoría del aprendizaje centrada en la madurez de la personalidad y el desarrollo del concepto de sí mismo. Los problemas de la madurez y desarrollo de la personalidad de conformidad con marcos internos de referencia, tales como la actitud personal para planear los propios recursos y medios de información y de trabajo escolar, la satisfacción y empeño puesto en las tareas del aprendizaje, la inventiva y profundidad acordada a los estudios, y la posibilidad del estudiante para manifestar sus intereses, regular y ordenar sus tareas y realizar su propio cuadro de valores, son correlativos. Implica una coincidencia dinámica entre la imagen que se posee y se estima de sí mismo y el tipo de tareas que se desempeña con mayor éxito y satisfacción, con relación a las propias necesidades emocionales. Vista esta cuestión desde el ángulo del programa escolar, supone la capacidad de la escuela y del maestro para trazar objetivos que conduzcan al desarrollo del concepto de sí mismo que le sea más apropiado al estudiante, al orientarle en una persistente adaptación a sus intrínsecos recursos, apti-

tudes y gustos personales por las tareas. El alumno aprende a bastarse a sí mismo y a desenvolver sus propias potencialidades; el maestro se convierte en guía y consejero que ayuda al estudiante a descubrir y practicar la estrategia y destreza personal para encarar sus actividades escolares. Aquí el refuerzo del aprendizaje es pertinente a la habilidad del estudiante para adquirir confianza en sí mismo y desenvolver sus habilidades, lo cual conduce a definir y localizar problemas, a trazar metas realistas en la consecución de los fines, aprender métodos y desempeños adecuados, evitar ligerezas, improvisaciones y lagunas, a superar frustraciones y a desarrollar la responsabilidad en el trabajo escolar.

## 2.2. ELEMENTOS Y CARACTERES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

La educación consiste en una labor orientada a modificar progresivamente la conducta, integrando lo nuevo con lo viejo, un pasado de hechos, de estereotipos y reacciones pautadas con un futuro potencial, con nuevos conocimientos, modos de desempeño, patrones y normas de comportamiento. Operativamente, el aprendizaje podría formularse en términos de una ecuación entre los valores antecedentes y consecuentes, entre el esquema existente y los cambios introducidos para modificar la situación anterior. Existe una constante en esa ecuación, la plasticidad o capacidad





de cambio del comportamiento y un punto crítico, el saldo resultante entre el esquema anterior al aprendizaje y el que ha originado el cambio. El aprendizaje puede, entonces, ser considerado como el producto contextual entre las estructuras antecedentes y consecuentes en la conducta, en el momento en que la experiencia modifica el estado anterior del comportamiento. Si estas variables-precedentes y modificadoras consecuentes- pudieran ser cuantificadas, se llegaría a determinar la cuantía del cambio, esto es, lo que se ha logrado en el aprendizaje. Por lo menos en este planteamiento está dado un esquema operativo para evaluar el enlace del aprendizaje y comprender el proceso.

Los factores fundamentales de este proceso son, pues:

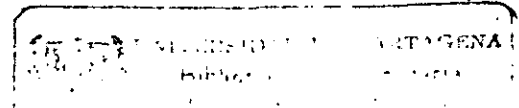
2.2.1. Los esquemas preexistentes de la conducta. Es decir, los modelos de hábitos, patrones de desempeño, formas de acción, conocimientos, reacciones emocionales, motivaciones, actitudes y valores.

2.2.2. Los esquemas operantes en la conducta. Que se incertan en la experiencia y tienden a modificar el comportamiento. Estos serían: nuevos hábitos, tácticas y estrategias conductuales, conocimientos, cambios emocionales, incluso somáticos, actitudes y valores que in-

ciden en la situación educativa, sea espontánea o metódica.

2.2.3. El producto o cuantía del aprendizaje. Este resulta de la interacción dinámica entre los factores dos dos uno y dos dos dos. Este tercer factor es un punto crítico de la experiencia: señala la amplitud del cambio y el grado de persistencia del mismo; indica si ha habido o no aprendizaje, esto es, una modificación de la conducta capaz de incidir, reforzar o modificar el esquema preexistente de la conducta; pues no todo aprendizaje implica un cambio de estructura; una estructura anterior puede ser reforzada, consolidada y, en consecuencia, tiende a producirse una modificación de la conducta y a haber aprendizaje.

Nos interesa en este punto, recalcar los caracteres del proceso del aprendizaje. En primer lugar éste es dinámico y compromete la experiencia pasada y presente, con relación a la situación total en que queda involucrado. En términos de pautas molares de conducta, el aprendizaje es un constante ajuste y reajuste de los marcos preexistentes de la experiencia con las nuevas adquisiciones y adaptaciones de la persona. La respuesta aprendida y adecuada a una situación dada se elabora y reelabora desde modelos de comportamiento mas restringidos y desconectados a modelos más integrados y de mayor amplitud.



y aplicación a situaciones cada vez mas complejas y generalizadas. La funcionalidad del aprendizaje reside en el hecho de que los modelos de conducta se adecuan cada vez mas a un denominador común de situaciones semejantes y no meramente aisladas y poco frecuentes. Parte de este modelo comprende patrones automatizados de conducta (economía del esfuerzo y de tareas repetitivas), parte crea un sistema de relaciones consistentes y relativamente flexibles para acomodar el modelo a las variaciones y matices de las situaciones cambiantes y, parte se traduce en una capacidad organizadora de contenidos nuevos o de contextos diferentes.

El aprendizaje, es así, conservación e innovación de modelos de conducta, integrando la experiencia pasada en experiencias nuevas. Todo aprendizaje se da en un contexto que tiene significado, se organiza en función de necesidades y propósitos y tiende a la consecución de determinadas metas. Cada situación, en la forma y riqueza de elementos en que esté dada, inducirá al estudiante a obtener determinados logros, a poner en práctica distintas tácticas, a ejercitar sus habilidades y realizar un conjunto de actividades y tareas conducentes al fin propuesto. Solo una situación orgánica, unitaria y funcional tenderá a producir una respuesta total y significativa del alumno. El aprendizaje será realmente educa-

tivo en la medida en que el marco externo de estímulos, incitaciones y expectativas se concilie con el marco interno de la experiencia y conlleve los propósitos e intentos para cambiarlo.

En síntesis, el proceso de aprendizaje implica la capacidad de estimulación (de las situaciones educativas), el repertorio de experiencias, habilidades y actitudes pre-existentes de la conducta, y el interés y el esfuerzo por incrementar y modificar el modelo que tiende a implantarse como consecuencia de los cambios que esperan producirse en el comportamiento. La posibilidad de estos cambios, la plasticidad de la conducta, dependen de las características personales para responder a una situación dada y de la habilidad y variedad de recursos unitarios con que educativamente está presentada dicha situación. El aprendizaje resulta eficaz y persistente cuando es producto de un contexto significativo para la conducta, y cuando logra integrar, regular o modificar congruente-mente la experiencia pasada con la presente.

### 2.3. EL APRENDIZAJE Y SUS FORMAS

Podemos distinguir varias formas de aprendizaje, según sean los esquemas operantes que intervengan y según los modelos de estimulación que se conecten con aquellos.

Para realizar esta clasificación, atenderemos a un enfoque fundamentalmente molar de la conducta. De este modo cabe mencionar: Un aprendizaje de automatismos, este es en parte motor, en parte verbal y mental; un aprendizaje práctico, consiste en aprender a hacer, adquirir hábitos y habilidades; un aprendizaje conceptual, de nociones, razonamientos y habilidades verboideatorias; un aprendizaje social, este es de desempeño de roles, percepción social, actitudes, ajuste emocional e internalización de modelos de identificación; y, finalmente, un aprendizaje normativo, relacionado con el ajuste a valores y la formación de juicios morales, religiosos, estéticos, económicos y políticos. Con relación a esta última área de aprendizaje, es importante mencionar el aprendizaje de la madurez personal o capacidad de remodelación permanente e integración de la esfera de valores culturales con el marco de referencia interno del concepto de sí mismo. En cierto sentido, esta última categoría y núcleo aglutinante de un modelo central de la personalidad, resume las formas esenciales de las relaciones interpersonales y de sí mismo con los valores intraculturales y fines últimos del ser humano.

Según el estímulo y exigencias del medio, solemos poner en práctica estas distintas formas de aprendizaje con mayor o menor preferencia por una u otras. El medio fa-

miliar constituye el primer crisol en que reúnen y entretajan estas diversas formas de aprendizaje. En el sistema familiar establecemos los primeros automatismos motores, verbales y mentales; aprendemos a conferir manipulandas a las cosas y a las herramientas básicas del hacer humano; aprendemos el saber verbal de una cultura, a identificar y definir conceptos, a formar esquemas cuantitativos sobre la realidad y a manipular los números; aprendemos a desarrollar los roles básicos, a auto-percibirnos y percibir socialmente a los demás; aprendemos finalmente a ajustar nuestro comportamiento a un sistema de normas y a precisar los lineamientos esenciales del carácter y de la imagen de uno mismo.

Junto a este repertorio de aprendizajes diversos, aprendemos a conducirnos, a desempeñar tareas, a aprender como aprender y a trazarnos un modelo de lo que queremos ser, a precisar intereses y regular nuestras aspiraciones.

La educación, cualquiera que sea su nivel, tiene que armonizar e integrar las variadas formas del aprendizaje. Ninguna en sí misma, reemplaza a las otras y las totaliza; cada una es de por sí, fundamental y necesaria para integrar el concierto unitario de un solo aprendizaje eficiente y pertinente para lograr la imagen total del estudiante en el proceso de su formación.

2.4. LA RELACION ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

En educación no basta con trazar un esquema operativo de los principios y procesos que rigen el aprendizaje; es necesario considerar el funcionamiento del aprendizaje dentro de los contextos específicos de que se trate. En la educación sistemática, es la escuela, el colegio, la universidad, el ambiente especialmente condicionado para llevar a cabo ciertos procesos fundamentales y conducentes a facilitar el aprendizaje. La tarea principal de la escuela es organizar sobre bases científicas este proceso, mediante el cual el estudiante, haciendo efectiva la utilización de sus aptitudes, disposiciones y modos de desempeño, realiza una actividad graduada y sistemática, que lo lleva no sólo a adquirir conocimientos, sino a desarrollar su personalidad y a bastarse, progresivamente, a sí mismo.

El aprendizaje escolar presupone la enseñanza que imparte el educador y la organización de los medios técnicos de que dispone la escuela para alcanzar los objetivos propuestos. La escuela tradicional solía invertir el esquema de la relación aprendizaje-enseñanza, subordinando al alumno a la estructura lógica de las materias y métodos que formaban parte del curriculum escolar. No se partía de una comprensión real y adecuada de los

factores psicológicos que hacen que el alumno aprenda, asimile un conocimiento o deje de asimilarlo, o lo asimile mal. Lo que preocupaba era el molde, la matriz de la enseñanza en la que el estudiante debía ser moldeado. Los conocimientos científicos adquiridos en el presente siglo, llevaron a la convicción de que la dinámica del proceso de la enseñanza reside en el aprendizaje y, secundariamente, en los procedimientos, contenidos y métodos didácticos que utiliza el maestro.

#### 2.4.1. Indicadores del proceso aprendizaje-enseñanza.

Este proceso implica todo cambio en la conducta que se caracterice por una actividad coherente, motivada, dirigida a la obtención de metas definidas y que logre mejorar las respuestas a una situación educativa. Se hace necesario anotar los indicadores básicos que orienten la organización del proceso aprendizaje-enseñanza.

#### 2.4.1.1. Areas de experiencia del alumno.

Tan variables y significativas como puedan presentarse, dentro de marcos de referencia delimitados por el nivel de desarrollo, madurez personal e intereses del alumno. Las experiencias deben ser no solo convergentes, sino también contrastantes, para ayudar al estudiante a participar activamente en los procesos de la percepción y del razonamiento, del desarrollo y ajuste emocional y de la inte-



gración de los modelos unitarios de conducta.

2.4.1.2. *Condiciones del aprendizaje.* Estos deben estar presentes en el proceso para garantizar la adquisición de conocimientos en la forma más favorable.

2.4.1.2.1. *Favorables.* Madurez motora, intelectual, afectiva y equilibrio personal-social, motivación e intereses adecuados, condiciones favorables del medio familiar, escolar y social.

2.4.1.2.2. *En el alumno.* Autoestima, buen nivel de aspiración, seguridad personal, adecuación de metas, logros satisfactorios, capacidad de autoevaluación, tolerancia a la frustración.

2.4.1.2.3. *En el maestro.* Aceptación del alumno, comprensión, guía, estímulo, respeto por el desarrollo de sus habilidades, actitudes y valores.

2.4.1.2.4. *En el aula.* El estudiante debe experimentar: afiliación al grupo, aprobación, status subjetivo apropiado al desempeño de roles.

2.4.1.3. *Dinámica del aula.* Nos referimos en esta parte, a las condiciones que deben darse en las relaciones que

se presentan en las situaciones de un aula de clases.

2.4.1.3.1. *Actitud del maestro.* Debe ser espontánea, permisiva, aunque firme y orientadora.

2.4.1.3.2. *Actitud de los alumnos.* Esta debe ser activa, sostenida, cooperativa, con momentos de relajación y descanso oportunos.

2.4.1.3.3. *Atmósfera.* Para garantizar unos resultados funcionales en el proceso de aprendizaje debe ser democrática.

2.4.1.4. *Patrones conductuales.* Adquisiciones de conocimiento, habilidades y formas de desempeño; desarrollar destrezas generales y específicas, métodos para saber hacer las cosas; desarrollar aptitudes, comprensión, juicio crítico, participación social; equilibrio emocional, autopercepción y percepción social adecuada, desenvolver la sensibilidad y estimación jerárquica de valores.

2.4.1.5. *Objetivos.* Estos son un aspecto fundamental, ya que guían la actividad hacia la consecución de los mismos.

2.4.1.5.1. *Objetivos del aprendizaje.* Aprender a con-

*ducirse, aprender a desempeñarse, aprender a aprender y aprender a autodesarrollarse.*

*2.4.1.5.2. Objetivos de la enseñanza. Estos son generales desde el punto de vista de la educación y particulares por áreas educativas.*

*Desde el punto de vista del aprendizaje, los objetivos deben responder a los siguientes principios: deben ser significativos, esto es, pertinente a la experiencia y expectativa del alumno; correlativos a las metas y aspiraciones del estudiante; escalonados en pasos desde los inmediatos a los más mediatos; precisos en su enunciado, esto es, unívocos en el sentido expresado por las palabras; integrativos del marco de referencia total de la experiencia humana finalmente.*

*2.4.2. Procesos de enseñanza-aprendizaje. Implica toda acción sistemática del educador conducentes a desarrollar las fuentes de la motivación, a organizar y orientar la actividad educativa, a guiar, ayudar y desenvolver y evaluar el proceso total del aprendizaje.*

*La enseñanza es un proceso correlativo al aprendizaje, en la medida en que transforma las situaciones educativas generales en situaciones educables y controladas, para*

producir concientemente modificaciones de la conducta en términos de reacciones motoras y hábitos, en esquemas operativos del pensamiento, en la asimilación, organización y reelaboración progresiva del conocimiento y en la formación de actitudes e ideales que armonicen los valores de la personalidad con las normas y valores culturales.

## 2.5. CRITICA DEL ESQUEMA APRENDIZAJE-ENSEÑANZA TRADICIONAL

Nuestro sistema educativo es un mosaico rígido de contenidos programáticos, a veces antitéticos, que de ningún modo el sistema básico que lo sustenta puede armonizar e integrar.

Este esquema de aprendizaje-enseñanza se puede sintetizar así: Programas de compendios de conocimientos organizados por materias-textos o apuntes que responde a dichos programas-sujeción de maestros y alumnos a dichos programas- asimilación, memorización y recitación de lecciones por parte del alumno (adicionalmente, planteo de problemas y adiestramiento en ejercicios-tipo) -exámenes orales y escritos para comprobar la retención de los conocimientos- repasos iniciales en cada curso lectivo para recuperar lo olvidado y cubrir lagunas no previstas. Una estructura y un régimen disciplinario ex-

terno, una motivación alimentada y mantenida mediante agentes extrínsecos y un sentido penoso y serio por los estudios, cierra este diseño inamovible y rígido como un monolito.

Tal mecanismo educativo coarta al alumno para desarrollar otros esquemas de aprendizaje y al maestro para adecuar la enseñanza a las diferencias individuales del estudiante, a las características de la escuela y del ambiente que la rodea y medios de que dispone. Por otra parte, la disciplina rígida, la dictadura de los programas y el tiempo rigurosamente dividido y escaso para otras actividades, amputa y atrofia el marco de referencia de las experiencias del estudiante en sus motivaciones intrínsecas, en sus intereses específicos e iniciativas, en el llamado a un discernimiento personal y modos propios de desempeño, en el desarrollo de actitudes, valores y responsabilidades y, finalmente, en el desenvolvimiento de sí mismo y de recursos originales y creadores.

Es también importante decir algo acerca de la estructura mental que se relaciona con este esquema del aprendizaje. Tal estructura, que resiste a todo intento de cambio, se sintetiza en actitudes de comodidad y simplicidad del sistema, rutina docente y facilidad de evaluación

de este aprendizaje y empirismo en lugar de experimentación controlada de los resultados.

La comodidad de un sistema educativo más simple se resiste a los intentos de cambiarlo por otro aparentemente más complejo. Si se sigue fielmente determinados programas y se tienen textos adecuados para cada materia, bastará conseguir que los alumnos estudien lo que ya está establecido y luego comprobar si lo han memorizado. Por otra parte, este sistema se adapta perfectamente a una enseñanza uniforme, impersonal, masiva y receptiva.

Los enfoques psicosociales acerca de las diferencias en los niveles y formas de aprendizaje dentro de subculturas y grupos socioeconómicos estancados en su madurez y desarrollo, de tanta vigencia e importancia para la educación en Colombia, constituyen problemas permanentes que esperan todavía investigaciones básicas para elaborar conceptos operativos y recursos didácticos originales en este campo. Se necesitan aquí, urgentemente, nuevas herramientas de trabajo para servir a una educación especial y promocional en relación a diferencias socioeconómicas y culturales y probablemente evolutivas, inherentes a diversas habilidades y particulares motivaciones humanas.

### 3. EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO

*El proceso de aprendizaje, como vimos en el capítulo anterior depende tanto de la experiencia como del desarrollo. Sostuvimos que el aprendizaje es una interacción entre esquemas preexistentes de la conducta y las nuevas adquisiciones que son provocadas y reguladas por los modelos estimulantes de las situaciones educativas. Concentraremos nuestra atención en la estructura de los esquemas preexistentes de la conducta que intervienen en todo aprendizaje, pues dichas estructuras no son simplemente moldeadas por la experiencia, sino también prefijadas por los procesos del crecimiento psicofísico y de la madurez del comportamiento en el curso del desarrollo.*

*Pero la maduración tiene todavía un sentido más amplio. No solo las bases del aprendizaje responden a factores constitucionales del individuo, sino que con el mismo derecho, hoy se insiste en la existencia de factores sociales (influencias decisivas de los sistemas: familiar, económico, cultural, etc.) que condicionan rasgos de madurez característicos, los cuales favorecen o anulan de-*

terminadas formas de experiencias en los miembros de dichos grupos. Sea, pues, que los factores de maduración tengan que ver con la herencia o con condiciones específicas del ambiente, lo que nos intereza destacar aquí consiste en afirmar la influencia de los factores del desarrollo sobre el proceso del aprendizaje. En términos educativos, esto significa que la maduración crea condiciones favorables como limitaciones en el aprendizaje.

El aprendizaje constituye, en estos términos, una interacción entre la morfología dinámica (constitucional y social) del comportamiento y el marco externo de experiencias, actividades, ejercicios, imitaciones e identificaciones que el niño puede realizar, según sus propias posibilidades y la capacidad estimulativa de su ambiente. En educación, como dice Hurlock, "esta limitación debe ser tomada en cuenta, ya que corrientemente se produce un daño psicológico cuando se empuja a un niño a que aprenda más de lo que inherentemente es capaz de aprender" (44).

Los esquemas preexistentes en el aprendizaje abarcan el amplio campo de la experiencia individual: movilidad y destreza, capacidad perceptiva y conducta adaptativa,

---

<sup>44</sup>HURLOCK, E. B. Op. cit. p. 29



esquemas mentales y del pensamiento, evolución del lenguaje, formación de conceptos, de actitudes sociales, relaciones interpersonales y responsabilidad a la integración grupal, ajuste a las normas y desarrollo del yo.

En cada nivel de edad y según los rasgos característicos de los niños, estos esquemas del aprendizaje, en tanto patrones de asimilación y remodelación de la experiencia, constituyen configuraciones diversas y condicionan modelos típicos de adaptabilidad a las situaciones educativas.

Los sistemas preexistentes del desarrollo en cada momento y con relación a la aptitud y aptitudes correlacionadas, determinan los patrones experimentales del niño y condicionan las posibilidades reales del aprendizaje. Podemos complementar entonces la definición de aprendizaje que se dió en el capítulo anterior, quedando en los siguientes términos: el aprendizaje presupone la modificación del comportamiento dentro de marcos típicos de desarrollo que autolimitan la plasticidad de la conducta conforme a las reales posibilidades individuales y socioculturales de la experiencia.

Otro punto de discusión importante referente a la relación aprendizaje-desarrollo, tiene que ver con la naturaleza y variaciones típicas de las de los esquemas preexistentes

del comportamiento que condicionan las posibilidades de aprender. Los estudios acerca de este punto no son tampoco numerosos; merece mencionarse, en especial, la significativa contribución de J. Piaget, la cual orientó el presente estudio.

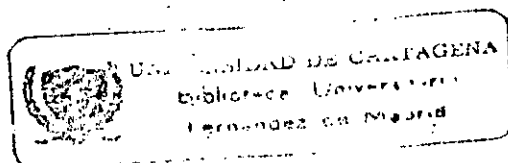
### 3.1. LOS ESQUEMAS COGNOSCITIVOS Y EL DESARROLLO

Los aportes de Piaget interesan para comprender la estructura de los marcos operativos del aprendizaje con relación a la evolución de las funciones intelectuales.

En todo comportamiento, sea este sensoriomotor, sea representativo simbólico, se encuentran ciertas constantes estructurales de la función que Piaget denomina "invariantes funcionales" (45). Estas invariantes básicas son la organización y la adaptación. Es posible encontrar en las raíces fundantes de la experiencia, ciertos factores funcionales y ciertos elementos estructurales comunes. Los factores funcionales son la asimilación, o proceso según el cual una conducta se reproduce en forma activa y se integra con nuevos objetos y la acomodación de los esquemas de asimilación a la diversidad de los objetos; de tal modo que la asimilación y la acomodación constitu-

---

<sup>45</sup>PIAGET, J. *El estructuralismo*. París, 1968. p. 58



yen los dos aspectos fundamentales de la adaptación. Ambos factores forman una pareja dinámica indisociable.

En toda adaptación intelectual, la asimilación del objeto implica la acomodación del esquema de respuesta al mismo, como, a la inversa, la acomodación significa constitutivamente la modificación del esquema asimilativo por efecto de este proceso de acomodación. En verdad no es otro distinto el mecanismo básico de todo aprendizaje.

El segundo aspecto que nos interesa destacar de la teoría de la teoría de Piaget, se relaciona con la organización cognoscitiva y, en especial, con el concepto de esquemas, el cual, en su sentido más general, hemos venido usando al hablar de proceso de aprendizaje.

Las adaptaciones cognoscitivas son actividades organizadas que señalan marcadas diferencias en el curso del desarrollo. Cualquiera que sea el nivel en que se considere la función cognoscitiva implica un principio de organización, el cual es inseparable del proceso unitario de adaptación: "al adaptarse a las cosas, el pensamiento se organiza a sí mismo y al organizarse a sí mismo estructura las cosas" (46).

---

<sup>46</sup>PIAGET, J. El origen de la inteligencia en el niño. París, 1962. p. 8

Los esquemas cognoscitivos expresan el carácter organizado de la actividad u operación por la cual se lleva a cabo el pensamiento; siempre implican un modelo de asimilación y una acomodación del patrón estructural en desarrollo. En todo momento los sistemas de asimilación (esquemas) responden a pautas estructurales y en procura de un equilibrio total del sistema, entran en reorganización interna y se integran con otros sistemas. Por este motivo, los esquemas indican al mismo tiempo la modalidad conservadora (su autolimitación) y el carácter plástico o evolutivo de los procesos de adaptación intelectual. La autolimitación está determinada por la estructura particular del sistema en el momento en que actúa; representa la aplicación de los esquemas anteriores al actual, y al asimilar el objeto, impone lo familiar a lo nuevo, reduce lo extraño a lo interpretable. Pero como función plástica, el esquema señala el progreso cognoscitivo, la línea de transformación de los sistemas cognoscitivos, lo que asegura el carácter gradual y la continuidad del desarrollo.

Para la educación esto significa no solo una variación, un cambio de estructura de asimilación de la realidad, sino una nueva perspectiva para el estudiante, una nueva capacidad para incorporar aspectos y propiedades del objeto que anteriormente no estaban presentes. Si el es-

quema de asimilación no está desarrollado para acomodarse a las nuevas potencialidades del objeto, el aprendizaje pertinente tampoco puede tener lugar.

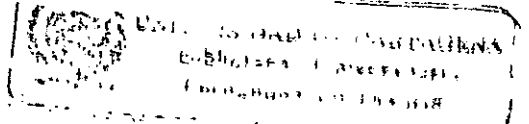
Para una cabal comprensión de los mecanismos internos del aprendizaje, la teoría de los esquemas o estructuras asimilativas de las funciones cognoscitivas de Piaget, tiene un especial interés en relación con una problemática de la educación, desde el punto de vista del desarrollo. En primer lugar, las características básicas de los esquemas asimilativos, en tanto estados de transición y líneas de evolución a nuevas formas de integración y equilibrio en el desarrollo, esto es, repetición, generalización y diferenciación, se corresponden con los caracteres evolutivos del aprendizaje en términos de ejercicio de fijación, transferencia de las relaciones intrínsecas entre los conocimientos y gradientes de discriminación de los elementos o partes de un todo, aprendido primariamente en forma indiferenciada y laxa en sus relaciones.

En segundo lugar, interesa la específica conceptualización de los esquemas asimilativos de Piaget, porque nos permite comprender los cambios significativos que ocurren en los modos de aprehensión de la realidad, a través de los distintos niveles de desarrollo.

El concepto de esquema y de estructuras asimilativas in-

ternalizadas más amplias, nos permitirá conocer mejor el funcionamiento del aparato cognoscente y la estructura característica de cada estadio del desarrollo, en lo que concierne a los procesos inseparables de asimilación y acomodación, por medio de los cuales las propiedades virtuales de las situaciones educativas se convierten en elementos internos y conocidos para el estudiante, sino que, además, podremos determinar las condiciones favorables para el aprendizaje, tanto en lo que se refiere a los esquemas asimilativos de la realidad y a los procedimientos didácticos para ayudar al niño a utilizarlos con provecho, como en el orden de planear los recursos y contenidos programáticos que se muestren más apropiados para cada etapa del desenvolvimiento del pensamiento infantil.

El concepto de esquema merece todavía un tratamiento más amplio para ajustarlo a otras múltiples posibilidades del aprendizaje, no solo intelectuales, sino también emocionales, sociales, formas de desempeño e internalización de normas y modelos de identificación de perfiles culturales. En el capítulo cuatro, al estudiar las dificultades para el aprendizaje en el menor escolar en relación con el sistema familiar y el ecosistema como factor influyente, tendremos oportunidad de extendernos en este enfoque. En lo que sigue, procuraremos centrar el proceso de aprendizaje en vinculación con el desarrollo, alrededor de los niveles de evolución de la conducta en las



etapas más significativas para la educación en la vida del menor.

### 3.2. EL APRENDIZAJE EN EDAD ESCOLAR

El interés por el desarrollo y aprendizaje del niño de seis y siete años, interesa para una teoría general de la naturaleza y esencia del proceso educativo.

Los años en que el niño cursa los primeros grados elementales, corresponden a fecundos períodos de desarrollo mental y social. Son los años en que el menor se enfrenta a las herramientas fundamentales de su cultura: el lenguaje escrito y los principios y técnicas de interpretación cuantitativa de la realidad. A esta etapa corresponden sucesos internos muy importantes en su organismo: la maduración de su equipo simbólico para doblar su oral en un sistema organizado de unidades significativas y relacionadas, capaz de expresar y comunicar sus conceptos. Elabora un universo de estructuras lógico-cualitativas que pueden ser transferidas a una interpretación más exacta y discriminada de sus experiencias y actividades con las cosas. Así, el menor forma nuevos esquemas asimilativos que aplica a los elementos diferenciados en unidades cuantitativas: aprende a contar y a estimar distancias, alturas, a comparar volúmenes y capacidades. A través de estas herramientas, la palabra y la cantidad, se enri-

quecen sus conceptos y logra, progresivamente, subordinar sus percepciones a patrones internalizados en término de pensamiento. Este es un período crucial del aprendizaje; si el niño consigue consolidar y afinar estas herramientas, no tendrá dificultades para aprender lo que viene después; si, en cambio fracasa en esta empresa o lo realiza con serias dificultades, no la establecerá más tarde con mejores éxitos.

Desde un enfoque molar del comportamiento verbal, visto en su contexto más amplio, las transformaciones que experimenta el niño para lograr su madurez lectora comprometen, el esquema corporal y las coordinaciones temporo-espaciales del sistema neuro-muscular, finamente desarrollados, hasta la integración de conceptos distintivos de las cosas en unidades de sentido que reflejan modos de pensar y de accionar sobre las cosas.

El niño, tanto cuando aprende a hablar como a leer y escribir, se está comportando, está actuando en situaciones concretas y vitales para él, tan vitales y concretas como cuando juega, corre o construye un modelo con piezas de armar; aprende su lengua, en sus distintas manifestaciones, con todo el cuerpo, y poco a poco aprende después a especializar y diferenciar un conjunto particular de esas funciones; y en la medida en que va refinando este



sistema conductual vá, simultáneamente, estructurando e integrando mecanismos y automatismos básicos que le permiten obrar cada vez con mayor economía sobre la realidad. Querer entonces, mediante un frío esquema didáctico, metodizar este aprendizaje con uno u otro mecanismo que arbitrariamente se supone que es el primero y fundamental, equivale a desnaturalizar el proceso y amputar al niño desubicándolo de su peculiar y plena realidad. No nos olvidemos de que en el aprendizaje de la lectura, el niño resume de nuevo el sentido de su mundo y desarrolla sus emociones, aspiraciones, roles sociales y los medios de expresión de su conducta.

A fin de comprender como está dado un concepto intuitivo en el menor de seis años, basado exclusivamente en la percepción, recordaremos los ya clásicos experimentos acerca de la noción de conservación de la cantidad de J. Piaget. Si se reparte un líquido en cantidades iguales en recipientes de distintas formas (iguales, más altos o más anchos), el menor interpretará la cantidad que posee cada recipiente por lo que vé. Si el líquido es colocado en dos recipientes iguales, de tal modo que el niño se mantenga a la misma altura, el niño juzga que la cantidad de líquido que contiene el recipiente A es igual al del B; pero si las mismas cantidades se distribuyen en recipientes de distinta altura y anchura, el niño se dejará

llevar por la apariencia del nivel, centrando su atención ya sea en la altura o tal vez en la anchura, pero nunca en ambas cosas a la vez.

Como sostiene muy claramente Crombach, el niño, en esta etapa, compara los objetos directamente y realiza excelentes discriminaciones por medio de un criterio perceptivo sin mediación. "Sus criterios se llevan a cabo directamente a base de experiencias sensoriales" (47). Más aún, le cuesta realizar asociaciones recíprocas y operaciones reversibles.

Los conceptos en el niño surgen de su experiencia y su aprendizaje es el producto directo de su participación activa en la solución de un problema.

"Como sostiene Piaget (48) -y esto es sumamente importante- la génesis del número (conservación de conjuntos y ordenación en series) no es consecuencia de una abstracción desde los objetos sino a partir de las acciones y operaciones mentales que el niño puede efectuar. El desarrollo juega aquí un papel crucial para hacer posible un adecuado aprendizaje del escolar que se inicia en el

---

<sup>47</sup>CROMBACH, L. J. *Psicología educativa*. Barcelona, 1971. p. 347

<sup>48</sup>PIAGET, J. *La formación del símbolo en el niño*. México, 1961. p. 372

universo de las operaciones con el número. El maestro no puede introducir a la fuerza las nociones matemáticas en el alumno; ellas surgen de una oportuna convergencia entre maduración y aprendizaje. Para ello la escuela debe cerciorarse del momento en que el niño debe estar preparado para este aprendizaje. Esto es tan importante como averiguar la madurez del pequeño para la iniciación de la lecto-escritura. Sin lugar a dudas el jardín infantil y el período inicial del primer grado constituyen momentos propicios para ayudar al niño a realizar experiencias preparatorias de este aprendizaje.

Es frecuente que un niño de seis años pueda darse cuenta de muchas de sus observaciones, llenando recipientes con agua o arena, agrupando o seriando objetos, comparando pesos, igualando cantidades en una balanza de dos platillos, etc., pero sin embargo, le falta el vocabulario adecuado para comunicar con precisión sus experiencias. En otros casos, usa mal las palabras que describe situaciones distintas. No debe olvidarse que el lenguaje le ayuda al niño a desarrollar sus conceptos.

Desde el punto de vista del aprendizaje-desarrollo, se trata aquí de construir nuevas nociones a partir de las anteriores, realizar el transporte de los esquemas perceptivos (agrupar, descubrir similitudes, diferencias)

a esquemas progresivamente internalizados y elaborados mentalmente (contar, abstraer, imaginarse escalas crecientes o descendientes); para ello el niño necesita tiempo, oportunidades, variaciones y dosificaciones apropiadas de las situaciones educativas.

El desarrollo es la continuidad de un proceso, pero dentro de esta continuidad se producen fenómenos particulares, etapas de consolidación del camino recorrido y etapas de transición hacia nuevas plataformas de desenvolvimiento. Podemos tomar el dibujo del menor para registrar estos cambios. El dibujo presenta cuatro muestras de esta evolución, desde el menor de tres a cinco años hasta el de doce.

Los dibujos elegidos han sido seleccionados atendiendo a las características típicas de cada una de dichas edades. Las conclusiones que pueden derivarse de este simple muestreo son de por sí elocuentes. Cada dibujo en su edad y en su tipo, señala las fases de transición y de consolidación de que hemos hablado (Figura 2). Así a la edad de cinco años, la figura humana se consolida y presenta una muestra acabada en su tipo y nivel de desarrollo; seis y siete indica una situación de tránsito, no se define, incorpora elementos muy importantes en la representación, pero sujetos todavía a los rasgos infanti-

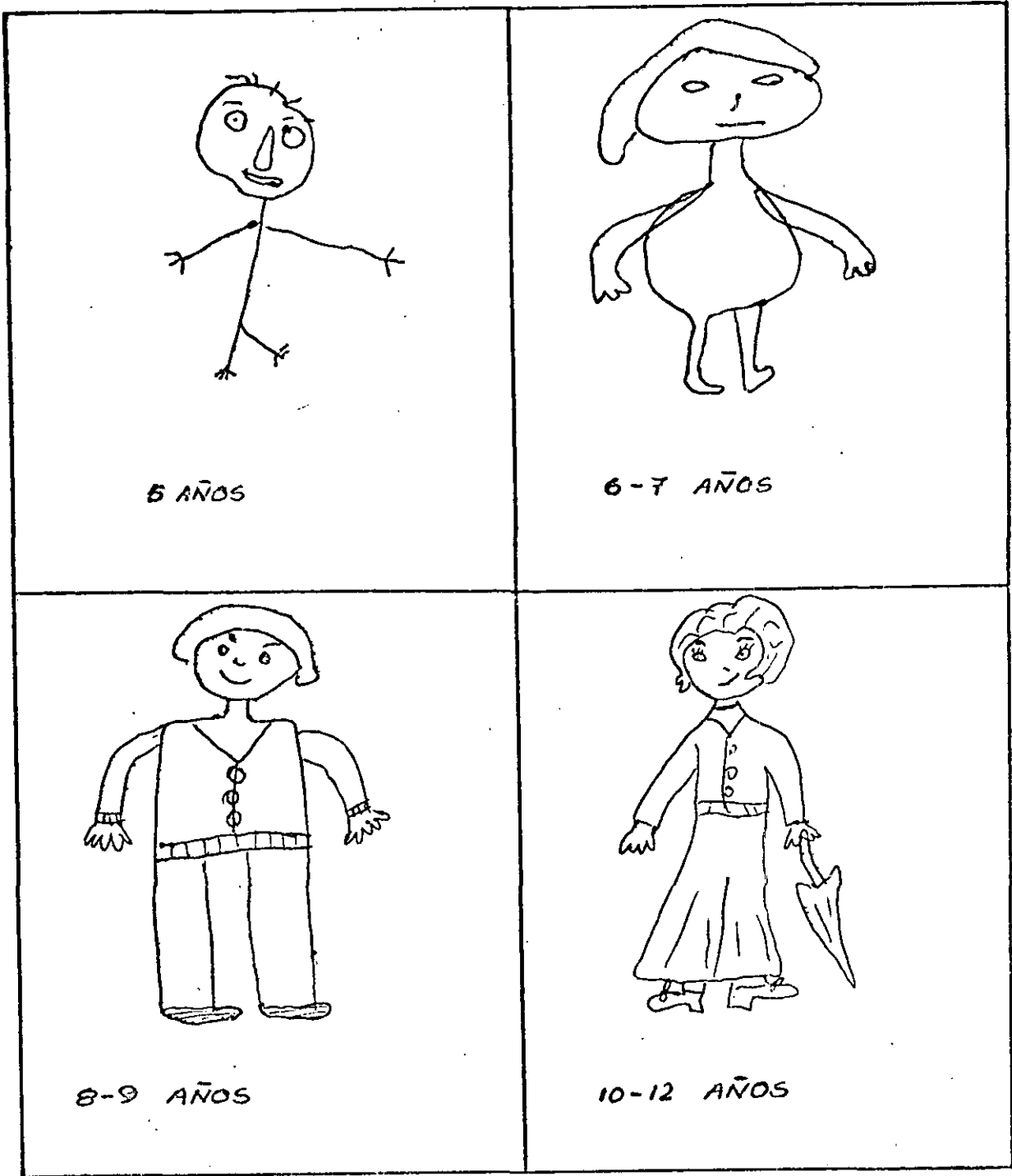


FIGURA 2 Dibujos de las etapas de transición y consolidación del menor en etapa escolar.

les anteriores; ocho a nueve es un dibujo concreto, sencillo, tal vez demasiado esquemático, pero acabado en su tipo, se le puede caracterizar como expresión del presente; once a doce años, muestra la culminación de los hallazgos anteriores e incorpora una perspectiva en el dibujo que excede la centración exclusiva en el presente inmediato. No obstante a pesar de su terminación y de su capacidad de síntesis para reunir los objetos presentes el dibujo once a doce cierra una etapa importante del desarrollo: lo concreto.

La etapa de ocho a doce años es justamente una etapa de consolidación de un estilo del pensamiento y de la emoción: la realización de lo concreto, la formación de esquemas operativos que reflejan la acción, pero que son elaborados por el pensamiento simbólico. En términos de Piaget son operaciones que interiorizan la acción, la vuelven fluente y reversible, manejando representaciones, imágenes, símbolos y asociaciones sobre las cosas. De este modo las acciones que antes eran superficiales y al nivel de la percepción, se interiorizan " y adquieren una nueva dimensión, originando esquemas de pensamiento capaces de realimentar un plan orgánico y diferenciado, mucho más extenso y eficaz sobre la realidad" (49). El

---

<sup>49</sup>ONATIVA, O. Bases psicosociales de la educación. Psicología del desarrollo y del aprendizaje escolar. Argentina, 1973. p. 97

niño entra aquí en una etapa de reclasificación de sus esquemas de acción para el aprendizaje: construye y reconstruye modelos de percepción y representación dentro de un contexto situacional que está tanto en su mente como en las cosas; esto asegura las bases para las abstracciones y generalizaciones ulteriores.

Debido a la explosión rápida del pensamiento, el niño entra en un torbellino confuso que señala, precisamente, el crecimiento de su mente. Nunca como en esta edad el niño requiere de su maestro, clasificación de sus ideas y una clasificación sumaria de sus acciones. Tal vez en este período lo más importante no sea tanto llenar la cabeza del niño con información abundante, como ayudarle a reconocer y a usar las herramientas de su pensamiento, que entran ahora a funcionar y a canalizar su aprendizaje por nuevas rutas en su entorno próximo y en su exploración más arcana. Estas herramientas se constituyen simultáneamente en el lenguaje, en la representación numérica y geométrica de la realidad, en la interpretación de los hechos físicos, sociales y en sus actitudes, emociones y sentimientos.

El alumno de los grados intermedios de la escuela primaria no trabaja con proporciones lógicas (pensamiento proporcional), la prematura introducción del alumno por parte

del maestro en un discurso lógico lo conduce a un puro verbalismo, a una memorización de definiciones y principios que no solo no comprende sino que además, arrastran el peligro de formar hábitos mentales ineficaces, los cuales cierran las puertas a adquisiciones ulteriores y a toda clase de generalizaciones. El menor a esta edad, no se limita a su sola posición subjetiva, adopta también la posición del otro o su punto de vista relativamente impersonal; pero su visión no es todavía universal, no alcanza a ser una cosmovisión; está limitada por el horizonte de lo realmente presente en un plano de lo representable e imaginado a través de símbolos e imágenes concretas.

En la interacción social se produce el mismo fenómeno: la reversibilidad de la perspectiva y la aceptación de un punto de vista que no es el suyo propio. El niño acepta de buen grado el juego limpio en las reglas del grupo. El juego social le atrae cada vez más y es tan buen ganador como perdedor. Si engaña lo hace a conciencia, a diferencia de los niños menores que son malos perdedores porque no pueden admitir otra posición valedera que la suya propia. La acomodación a la perspectiva ajena asegura un comercio activo con el otro y en el grupo, reforzando los esquemas operativos del pensamiento, razón por la cual la socialización del niño no solo favorece el desarrollo de sus actitudes y valores, sino que reactúa



sobre sus funciones intelectuales, las cuales se integran así en un contexto social y cada vez más objetivo.

### 3.3. BASES EMOCIONALES DEL APRENDIZAJE

Aprendemos por algo y para algo; sentimos una necesidad, a veces imperiosa de adquirir habilidades, modos de desempeño, opiniones e información para poder desenvolvernos con cierta soltura en una situación dada. Sea que el aprendizaje responda a requerimientos espontáneos e inmediatos, sea condicionado por presiones continuadas y sistemáticas, siempre existen núcleos de impulsos y motivos que emergen de la conducta y determinan un estado de tensión interna que exige ser aliviada. El alivio apropiado de la tensión en el aprendizaje es la consecución de la meta, el logro del objetivo propuesto.

En general, el proceso de aprendizaje implica una interrelación entre tres factores: intelectuales, emocionales y sociales. Los factores intelectuales determinan la percepción e intelección de la situación que condiciona y despierta interés por realizar un esfuerzo para aprender. Los factores emocionales inciden decisivamente en el interés personal y crean valencias, motivos y metas a lograr. Los factores sociales configuran el marco de estímulo y aceptación para efectuar dicho esfuerzo.

No podemos dedicarnos a aprender algo si el elemento o contenido que va a concentrar nuestra atención no se destaca como interesante, no se carga con cierta valencia en relación a una necesidad o deseo del comportamiento que, a su vez, aparece orientado a una determinada meta y dentro de un contexto social que estimula de alguna manera dicho aprendizaje. Incluso en casos extremos, en los que parece que aprendemos sin encontrar una satisfacción en el esfuerzo y sin un estímulo social aparente, los tres momentos se dan indefectiblemente.

Se acostumbra denominar motivación el conjunto de factores emocionales que actúan en la dirección eficaz del proceso de aprendizaje. De ningún modo es un concepto simple que pueda ser reducido a un impulso elemental de interés, de estímulo o deseo de aprender; es un complejo dinámico mediante el cual las necesidades y fuerzas psicodinámicas de la conducta son canalizadas en la situación educativa y orientadas hacia determinados objetivos y propósitos perseguidos por el educando y estimulado y dirigido por el maestro. Por una parte, la motivación está estrechamente vinculada con una teoría contextual del campo psicológico, individual y social y, por otra, con una teoría fundamental de las necesidades humanas.

3.3.1. *Motivación y situación.* La motivación resulta de una complicada interacción de factores internos y ex-

ternos de la conducta. Para poder representar este complejo de fuerzas psicodinámicas que interactúan en cada situación, puede recurrirse a la teoría del campo de K. Lewin.

Según esta teoría, el espacio vital total constituye una estructura cognoscitiva que se caracteriza por sus necesidades y valencias, por el campo de fuerza que origina y por el sistema de tensión que expresa las viscosidades de la conducta desde que se inicia el proceso de aprendizaje, dirigido por la percepción del objetivo, hasta la satisfacción o logro del esfuerzo emprendido. Las fuerzas psicodinámicas de un campo cognoscitivo apuntan siempre a dos términos correlacionados en la situación total: a las necesidades y sus tensiones originada en la persona y a las valencias de los estímulos casifísicos, casimentales y casisociales del ambiente. Lewin denomina valencia al efecto psicodinámico que los eventos casifísicos, casimentales y casisociales ejercen sobre la conducta. Un objeto tendrá una valencia cuando constituya el medio de satisfacción de una necesidad, sea de manera directa o indirecta. Por lo tanto la clase y la intensidad de la valencia de un objeto o un hecho dependerán de un modo inmediato, "del estado momentáneo de las necesidades del individuo al que se haga referencia; las valencias de los objetos del ambiente y las necesidades del individuo

son correlativas" (50).

Las condiciones genéticas de la motivación se conectan, pues, simultáneamente a las necesidades y valencias; de este modo la percepción de un objetivo implica los siguientes componentes estructurales: La formación de un sistema psíquico en tensión que no existía anteriormente. Un estado de tensión preexistente que puede originarse en un propósito, en una necesidad o en una intención, resulta dirigido hacia determinada meta, de tal modo que este sistema particular de tensión logra orientar la conducta.

Las consecuencias más importantes que se derivan de los conceptos de Lewin para la educación son: Las motivaciones en el aprendizaje son producidas tanto por las necesidades y propósitos del comportamiento, experimentados como una tensión, como por los motivos (valencias) surgidos en la situación educativa. Tensión y necesidad son términos intercambiables, del mismo modo lo son objetivos, metas y estructuras significativas percibidas por el sujeto. Cuando una meta resulta inalcanzable, o se ve interferida por una barrera (obstáculo real, mental o social) se impide el aprendizaje y la persona experimenta

---

<sup>50</sup>LEWIN, K. Teoría dinámica de la personalidad, 1935.  
p. 78

frustración, ira o abandona la situación. El nivel de aspiración es un resorte importante de la motivación y regula elección y persecución de las metas. El aprendizaje autoritario o por el castigo incrementa las barreras en el campo psicológico y hace perder el sentido positivo de las metas. La atmósfera psicológica (permissiva, democrática u hostil) que condiciona una situación educativa, sea individual o grupal, es un factor decisivo en el aprendizaje.

3.3.2. Motivación y necesidades. Para que un motivo surja en el comportamiento se requiere una interacción activa entre una disposición y una necesidad existente en el organismo y el equivalente de un objetivo y una valencia en el ambiente.

Las necesidades juegan así un papel primordial en una teoría general de la motivación y específicamente, para una teoría particular de la educación. A. H. Maslow (51) ha contribuido a la teoría de la motivación con una conceptualización y taxonomía esencial de las necesidades humanas distinguiendo:

3.3.2.1. Necesidades fisiológicas. Vinculadas a la ho-

---

<sup>51</sup>MASLOW, A. H. Motivación y personalidad. Barcelona, 1954.

*meóstasis* o esfuerzos automáticos del cuerpo por mantener un estado normal y constante. Estas necesidades son primordiales en el mantenimiento del equilibrio del organismo y su carencia persistente, tiende a bloquear la satisfacción de las necesidades superiores y cambiar, en casos extremos, la perspectiva general del mundo y de la vida.

3.3.2.2. *Necesidades de seguridad.* Estas suponen un mundo organizado en que se satisfagan los recursos elementales de estabilidad y permanencia de las condiciones de existencia básicas. Es en la infancia donde este sistema de seguridad desempeña un patrón de sostén y mantenimiento de los vínculos fundamentales del niño con los padres y del alumno con el maestro. En la medida en que este sistema se ve alterado y se origina un clima de inestabilidad y peligro, inmediatamente actúan impulsos motivadores del comportamiento para restablecer el desequilibrio existente.

3.3.2.3. *Necesidades de posesividad y de amor.* El niño, el adolescente y el adulto, necesitan satisfacer este otro núcleo de impulsos y tendencias que se encuentra estrechamente relacionado con el ajuste interpersonal y la integración de los sentimientos básicos de efecto, aceptación y reaseguramiento de los vínculos de amor, amistad y participación plena en los grupos primeros como

en la familia.

3.3.2.4.. Necesidades de estima. Se vinculan a las motivaciones del yo y suponen una base de autoevaluación estable y firmamente arraigada de la propia personalidad.

Con estas necesidades se relacionan, por una parte, un círculo de sentimientos centrados en el autoaprecio, confianza en sí mismo y percepción de la estima de los demás, y por otra, un conjunto de actitudes y patrones comportamentales que tienen que ver con la reputación y prestigio social, el reconocimiento en las funciones y desempeño de roles compartidos en tareas comunes.

3.3.2.5. Necesidad de autoactualización o autodesenvolvimiento de la personalidad. Se relaciona con el desarrollo y madurez de la personalidad, en cumplimiento de sus propias realizaciones. Abarca los impulsos profundos y el desenvolvimiento de los intereses vocacionales por llegar a actualizar las posibilidades, talentos y potencialidades de los valores personales.

La escuela primaria y la secundaria deben satisfacer necesidades básicas (aceptación, seguridad, autoafirmación, confianza, independencia, libertad de expresión para buscar información y desarrollar la capacidad de comprensión, justicia, equidad y honestidad) para hacer posible el

surgimiento y evolución de las motivaciones pertinentes al desarrollo de las actitudes y talentos creativos de la propia personalidad. Las necesidades básicas no satisfechas o un conflicto, originanseudomotivaciones (comportamientos desajustados y neuróticos) que hipertrofian una de las tendencias primarias, por ejemplo, seguridad, autoestima, status, sentimientos de dominación, y desarrollan complicados mecanismos de defensa, sin que la persona pueda contar con un clima interno y externo de tranquilidad desenvolver sus necesidades cognoscitivas. En tales casos no surgirán los intereses escolares auténticos.

3.3.3. Motivación cognoscitiva. Es frecuente plantear el problema de la motivación en relación con las necesidades básicas. La frustración de los impulsos más profundos de la personalidad es una amenaza no solo con referencia a la estabilidad, seguridad y equilibrio intrapsíquico, sino que afecta también a las capacidades cognoscitivas (perceptivas, intelectuales, creativas) imposibilitando que éstas se desarrollen o distorcionando sus objetivos y sus relaciones entre medios y fines. Sin embargo, a pesar de la primacía de las necesidades básicas, los impulsos cognoscitivos son importantes para fundamentar una teoría de la educación. Destacamos el impulso a la curiosidad y exploración, la atracción por



lo desconocido, lo desorganizado, lo inexplicable como impulsos básicos en la mayoría de las personas.

En relación a las necesidades cognoscitivas y las funciones de la inteligencia, existe otra motivación de la conducta aparte de los impulsos primarios y secundarios de origen orgánico que lleva al ser humano a desarrollar sus habilidades cognoscitivas y a interesarse por las situaciones educativas, como los impulsos de asimilación y acomodación al ambiente. En analogía con las funciones digestivas, los esquemas asimilativos del comportamiento, ejercen una función asimiladora de los conocimientos (alimentos) proporcionados por el ambiente. La propiedad esencial de un esquema cognoscitivo es actuar sobre la realidad, repetir la actividad asimilativa que le es propia y realimentar así la inteligencia.

Piaget llama la atención sobre la tendencia de considerar la función intelectual separada del aspecto afectivo del comportamiento. La afectividad cumple una función de adaptación, que no es diferente de la adaptación ejercida por la inteligencia, ya que las emociones y los sentimientos expresan el interés y valor que poseen las acciones humanas, cuyas estructuras no son otras distintas que las que corresponden a los procesos intelectuales. Dado que la vida afectiva es adaptación, también implica una

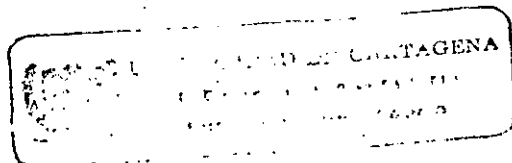
constante asimilación de situaciones presentes y otras anteriores-asimilación que da lugar a esquemas afectivos y modos relativamente estables de sentir y reaccionar-y "una constante acomodación de estos esquemas a la situación presente" (52).

Los esquemas del conocimiento son por su estructura intelectuales y por su modalidad y grado de responsabilidad, afectivos.

Se diría que el aspecto energético del proceso está dado por el aspecto afectivo-motivacional de la conducta, mientras que la estructura pertenece al aspecto cognoscitivo del esquema. Más aún, Piaget nos invita a considerar la motivación dentro de un contexto afectivo y social, desde el momento en que la evolución de los esquemas asimilativos señala etapas que superan progresivamente la actitud egocéntrica del niño pequeño para alcanzar las formas ulteriores de la socialización de la conducta, acontecimiento que trae aparejado, reciprocamente, el mecanismo de descentración y reversibilidad de las estructuras intelectuales.

---

<sup>52</sup>FLAVELL, J. H. La teoría de Piaget en psicología de la motivación. Barcelona, 1968. p. 187



Aprender, responder a los esquemas de adaptación a la realidad, ya implica estar motivado. Con relación a la motivación, hay un aspecto de singular importancia que por lo general se olvida: algo que se aprende resulta de interés si existe una convergencia adecuada entre el comportamiento y su funcionamiento no forzado y la situación educativa que ha sido planeada para integrarse con los esquemas operativos que corresponden a la evaluación o estado particular de la conducta en ese momento. Un aprendizaje forzado o incompatible con los esquemas cognoscitivos pertinentes a la conducta en desarrollo, no se encuentra naturalmente motivado.

3.3.4. Motivación y frustración. Ningún aprendizaje puede ser eficiente si no se encuentra suficientemente motivado. Incluso, para vencer algún fracaso mientras aprendemos algo difícil o se nos pone a prueba en un exámen, requerimos de un aprendizaje motivado, más aún, necesitamos reforzar la motivación para superar con éxito la frustración.

Para vencer los fracasos es imprescindible que el maestro inculque en el alumno el valor positivo del aprendizaje. El Alumno no debe aprender a estimar y sobrevalorar, si es necesario, su propio aprendizaje, aprender es acrecentar el propio crecimiento, desenvolver las potencialidades

que se posee y adquirir un sistema organizado de hábitos y desempeños para una mejor adaptación a las condiciones imperantes de la vida. Si el alumno fomenta el deseo de aprender y lo asimila a sus propias fuerzas de desarrollo, seguirá adelante en sus estudios y es probable que pueda vencer todas las frustraciones que se le presenten en el camino.

Para entender las causas más profundas de la frustración en el aprendizaje, debemos tener en cuenta cual es la motivación al esfuerzo permanente de aprender. El estudiante está integrado en un sistema de relaciones interpersonales que adquieren valor para el mismo y por lo tanto, constituyen motivos esenciales en su aprendizaje. Existen estímulos sociales implicados en la recompensa o el castigo al cual responde el alumno. Pero creer que el aprendizaje depende de motivos únicos y extrínsecos como el premio y el castigo, dejaría una comprensión insatisfactoria del valor funcional del proceso de aprendizaje. En cualquier organización social, el proceso de aprendizaje cumple dos funciones intrínsecas y por lo tanto, resulta automotivado: en primer lugar es estimulado por el desarrollo ontogenético, en segundo lugar es una actividad social, tanto porque se cumple en un ambiente social (la familia, la escuela etc.), como por el hecho de ayudar a integrar al individuo en las capacidades y habilidades típicas fomentadas y sobrecompensadas por

la organización social a que pertenece el alumno.

La frustración en el aprendizaje tiene una incidencia decisiva para el desenvolvimiento de los estudios y éxitos del menor, pues la frustración en este terreno puede ser consecuencia de desajustes y fracasos en otras áreas de la existencia, en especial en el ámbito familiar.

Aún cuando el grado de frustración tiene características individuales, pueden establecerse algunas pautas generales a las que se sujetan las reacciones a los fracasos escolares, son mecanismos defensivos que se ponen en marcha cuando se presenta una situación frustrante. La agresión y la regresión, tienen como finalidad escapar a la acción de una situación degradante, insatisfactoria o superior a los propios recursos y esfuerzos. El negativismo es una forma de enfrentamiento para no aprender, con lo cual se responde a la presión de la situación frustrante. El desplazamiento suele afectar el aprendizaje en la medida que los intereses del estudiante se distorsionen y cambien de dirección y objetivo. La evasión es el más utilizado, retirarse del campo situacional, disminuir las tensiones del sistema operante, escapar de las presiones del maestro, puede darse en la retirada física o el refugio en la fantasía. Finalmente existen otros mecanismos utilizados contra la frustración; uno,

de valor más positivo, la sobrecompensación, procura reforzar el esfuerzo individual ante la expectativa del fracaso.

La consideración de la etiología y de las formas de frustración en el campo educacional, requiere un tratamiento integral del problema, pues hay formas de frustración que son ingredientes naturales del desarrollo y de ciertas expresiones extremas de la experiencia, las cuales, a pesar de ello, deben intentarse no solo para desenvolver las funciones y caracteres del comportamiento en crecimiento, sino sobre todo, para fortalecer la estructura del yo y sus estrategias y para conferir al alumno las armas necesarias con el objeto de que aprenda a enfrentar sus dificultades y sortearlas convenientemente.

Una educación sabia no es aquella que todo lo soluciona y deja resuelto para que el niño simplemente asimile de la manera más sencilla y fácil sus conocimientos, sino una educación variada y matizada en sus dificultades para que el estudiante pueda desarrollar sus potencialidades y sus armas adaptativas adecuadas (socialización de la agresividad necesaria en el proceso educativo y superación de las fuentes habituales de la frustración).

#### 3.4. FORMAS DE REFORZAR LA MOTIVACION EN EL APRENDIZAJE

Uno de los problemas fundamentales en el aprendizaje consiste en reforzar la motivación por una parte y por otra ayudar al estudiante a encarar y resolver sus propias dificultades. La estrategia a resolver ambas cuestiones es prácticamente la misma. Sabiendo enfrentar los obstáculos en los estudios se refuerza la motivación, por el hecho de que al persistir en una determinada acción exitosa, se logra autoafirmar el concepto de sí mismo y reasegurar los sentimientos personales.

Un plan concreto que constituye una guía y dirección para el aprendizaje eficiente debe preveer: situaciones educativas significativas para el estudiante, participación plena y activa del estudiante en el proceso de aprendizaje-enseñanza; lograr buena disposición de aprendizaje, fenifir y precisar metas adecuadas en los alumnos, habilitar a estos a planear sus actividades, conducir y elaborar los propios recursos y desempeños y a evaluar sus propios rendimientos; por último, a realizar generalizaciones y aplicaciones de las nociones y habilidades adquiridas.

3.4.1. Refuerzo de la motivación por el significado. Lo aprendido mecánicamente absorbe más tiempo en repeticiones inútiles, se pierde más fácilmente lo retenido y exige un esfuerzo e incentivación mucho mayor que lo

aprendido con gusto y comprensión del tema o situación. La enseñanza significativa abarca tanto la comprensión global de la situación inicial, como el nuevo orden de cosas y organización de los elementos, una vez comprendida y analizada la misma. La enseñanza significativa rechaza, por principio, el aprendizaje de conceptos ya fijados de antemano que simplemente hay que memorizar. Solo cuando se comprende lo que se aprende se tendrá la seguridad de que la asimilación de los conocimientos se hará con rapidez, se efectuará con menor esfuerzo y mayor motivación; esos conocimientos podrán ser reactualizados después en nuevas situaciones apropiadas a los mismos.

3.4.2. *Participación en el proceso del aprendizaje.* Esto no implica solamente: aprender haciendo, intervenir activamente, sino, sobre todo, organizarse en el trabajo y el estudio, planear situaciones y tareas, trazar planes y proyectos, asociar acontecimientos, adoptar actitudes, saber elegir, establecer jerarquía de valores y tener criterio para juzgar situaciones que nos rodean. No cabe duda de que una adecuada participación en los procesos y formas diversas del aprendizaje, incrementa la motivación del alumno, en la medida en que se integra en las situaciones educativas.

3.4.3. *Una buena disposición para el aprendizaje.* Sig-



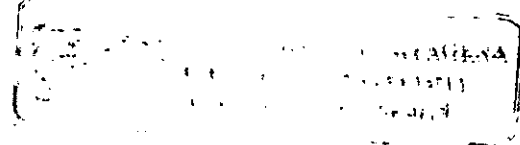
nifica comprensión de la situación y saber de antemano que se busca y con que recursos se cuenta para enfrentar dicha situación. Una disposición general es meramente exploratoria y procura acercarse a la naturaleza y especificidad del problema; pero si se quiere una conceptualización y capacidad discriminativa de los hechos más completa y profunda, se requiere sucesivos acercamientos (disposiciones específicas).

Las disposiciones para aprender, para saber ver e interpretar, se adquieren por los mismos mecanismos evolutivos por los que el niño aprende a percibir primero y luego a razonar sobre la realidad. "La función de la disposición, es sensible al estudiante, ella dirige la atención del mismo hacia sus principales necesidades, de modo que encuentre con mayor facilidad lo que busca" (53). La disposición tiende al aprendizaje provechoso e incrementa la motivación, si es orientado específicamente hacia objetivos concretos.

3.4.4. Ayuda al alumno para traer metas adecuadas. Para que el aprendizaje alcance consistencia y profundidad en el comportamiento orientado, se requiere que el estudiante defina él mismo sus propósitos, trace sus fines

---

<sup>53</sup>MEENES, M. Como estudiar para aprender. España, 1965.  
p. 46



y busque los medios para alcanzar las metas precisas que lo conduzcan por el camino más directo y seguro. Esto implica disposición y capacidad para organizar y planear sus propias tareas y para realizar una adecuada relación de los medios disponibles con los fines perseguidos.

3.4.5. Favorecimiento de la autoevaluación de la conducta, de las estrategias utilizadas y de los resultados obtenidos. Si el estudiante es conciente y responsable del plan que se ha trazado para enfrentar y resolver un problema o comprender una situación, podrá ser orientado con mayor facilidad a evaluar sus propios recursos, métodos de trabajo y rendimiento logrado. Esta tarea es de vital importancia para reforzar la motivación, corregir los errores cometidos y depurar, progresivamente, los métodos de trabajo y estudio.

Mediante este análisis y autoevaluación del aprendizaje personal, se desarrollarán actitudes, apreciaciones, enriquecimiento de las estrategias para enfocar distintos problemas en distintas áreas educativas. El estudiante aprenderá a allanar sus dificultades en cada disciplina, según la índole y características metodológicas de los mismos.

3.4.6. Ayuda al estudiante para generalizar sus conoci-

mientos y transferir sus habilidades. Modernamente, el problema de la transferencia de formas de pensar, de conocimientos y de modelos de desempeños, debe ser entendido con arreglo a la funcionalidad de los esquemas del aprendizaje y a la capacidad de transferir habilidades generales fijadas y perfeccionadas individualmente. Los conocimientos básicos de una disciplina, adquiridos en términos de cierta instrumentalidad y por lo tanto facilidad y rapidez de ejercicio, son fácilmente transferibles a otras áreas del conocimiento donde dichas nociones y habilidades generales tengan vigencia. Por ejemplo, las aptitudes y facilidades verbales adquiridas y desarrolladas para instrumentar el lenguaje y aplicarlos a múltiples campos de elaboración y trasmisión de conceptos.

Si el alumno aprende no solo a fijar conocimientos con la idea exclusiva de acumular un saber, sino que procede a remodelar sus esquemas de aprendizaje y a dar valor instrumental a sus conceptos operativos, bien comprendidos y reactualizados, depurando así mismo sus habilidades generales y específicas, se sentirá cada vez más motivado en el esfuerzo que realiza en sus estudios, porque llegará a darse cuenta de que sus experiencias pasadas tienen mayor vigencia y pueden ser aprovechadas en moldes nuevos, a un nivel conceptual cada vez más elevado y de mayor posibilidad de generalizar.

#### 4. DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE EN LA LECTO-ESCRITURA

Cuando el aprendizaje en la lecto-escritura era privilegio de unos pocos, podía tener una cierta justificación el que se supiera poco o nada acerca de los factores que pueden determinar y/o condicionar tanto el proceso como el resultado de ese aprendizaje. Hoy cuando ese aprendizaje se considera obligatorio incluso para aquellas personas que padecen una cierta incapacidad mental, el desconocimiento de los factores condicionantes de tales procesos, parece algo inexplicable, pero todavía lo es más el hecho de que aún existiendo miles de trabajos dedicados exclusivamente al estudio de los procesos y problemática del aprendizaje, no se contemple una metodología de enseñanza-aprendizaje integral que permita disminuir notablemente (prevenir) esta problemática.

Las razones de ese desconocimiento y sobre todo de no contemplar una metodología integral son excesivamente complejas. Sin embargo, en opinión de las investigadoras del presente estudio, la causa común puede provenir del hecho de haber dedicado multitud de investigaciones a

los aspectos metodológicos o puramente didácticos, sin antes haber conocido en forma experimental, cuales son los factores psicosociales que están en la base de dicho aprendizaje y en que medida esos factores pueden determinar y/o condicionar los resultados de ese aprendizaje controlando en la medida de lo posible factores implícitos en éstos tales como el medio ambiente familiar y escolar e igualmente la metodología didáctica empleada en cada caso.

La gama de dificultades para el aprendizaje es muy variada, encontramos así las dificultades para el cálculo matemático (discalculia), dificultades en la ortografía (disortografía), dificultad en la articulación de palabra (disartria), dificultad o anomalías en el lenguaje (dislalia), entre otras. Sin embargo, las investigadoras han centrado su estudio en dos dificultades del aprendizaje muy comunes y que afectan durante un período básico y fundamental de la vida al menor en etapa escolar: las dificultades en el aprendizaje de la lectura (dixlèsia) y las dificultades en la escritura (disgrafía), ya que en la experiencia que se logró en el trabajo con la institución (I.C.B.F.) y la comunidad (usuarios del I.C.B.F. Centro Zonal 1), se encontró con mucha frecuencia la prevalencia de consultas por éstas problemáticas.

Es así como después de un largo período de tratar e investigar esta problemática, se encontró que estas dificultades son determinantes y/o condicionantes de la disfuncionalidad en el individuo, en el sistema familiar y en el medio escolar como se ha venido y se seguirá tratando de exponer a lo largo del presente estudio.

Dada la importancia que la lectura y escritura tienen no solo en el ambiente escolar, sino en la sociedad en general, resulta importante y necesario su estudio.

En todos los colegios y escuelas hay un grupo de escolares de inteligencia normal que no consiguen aprender a leer y/o escribir debido a varias dificultades que presentan. Se ha encontrado que estas dificultades son debidas a una salud escasa (bajo nivel de nutrición), ambiente familiar y social inadecuado, errores pedagógicos (escaso o nula preparación de los profesores, enseñanza de mala calidad, cambio frecuente de escuela y/o profesor) entre otras, produciendo un retraso más o menos importante en el aprendizaje. Estos alumnos tienen un nivel de lecto-escritura claramente inferior al nivel de la clase, y siempre obtienen calificaciones más bajas comparadas con las demás materias.

Podemos decir que la dixlesia es la dificultad al leer

y se expresa en confusiones, inversiones, omisiones o sustituciones de letras, sílabas e incluso palabras. Es una dificultad en identificar, comprender y reproducir los símbolos escritos. El niño afectado de dixelia tiene dificultades en aprender a leer y sobretodo, no consigue leer bien. Confunde las letras de formas parecidas, invierte las letras en el seno de las sílabas o en las palabras, omite letras o incluso sílabas (el dixelico olvida a menudo el comienzo de las palabras); el análisis de los sonidos es con frecuencia malo, sobretodo cuando se trata de sonidos complejos; todas estas alteraciones pueden modificar radicalmente la estructura de las palabras, así cuando lee un texto, puede llegar a sustituciones completas, tomando una palabra por otra o a la supresión más o menos voluntaria de palabras difíciles de descifrar.

El dixelico presenta siempre en grado variable un conjunto complejo de perturbaciones, como por ejemplo en la orientación del esquema corporal y de la lateralidad, ellos tienen por lo general una defectuosa imagen de su cuerpo, lo que se percibe a través de sus monigotes y una mala representación de su proyección en el espacio.

Con respecto a las dificultades para la escritura (disgrafía) también se observan trastornos parecidos y además,

legibilidad escasa, trazado defectuoso, letras retocadas, ausencia de márgenes, líneas ascendentes, descendentes y ondulantes, escritura demasiado extendida o demasiado grande.

La disgrafía se caracteriza por ciertas dificultades en la escritura en niños de nivel intelectual variable; la escritura es fea, deforme y en último extremo prácticamente ilegible.

Entre las dificultades halladas por el niño durante el aprendizaje de la escritura tenemos:

A nivel físico, el menor tiene movimientos bruscos, incoordinados, amplios que controla con dificultad; ahora bien, la escritura exige movimientos flexibles, redondos, finos, encadenados, de escasa amplitud y un control incesante a fin de respetar a la vez la forma de las letras y las dimensiones impuestas por las líneas.

A nivel psicológico es preciso tener cierto grado de maduración intelectual y afectiva para acceder a la escritura. Un niño que no tenga una buena representación del espacio y que no sepa orientarse por sí mismo en ese espacio, no podrá en consecuencia orientar las diferentes figuras geométricas que forman las letras. Esta mala estructuración espacial se traduce además en un mal apro-



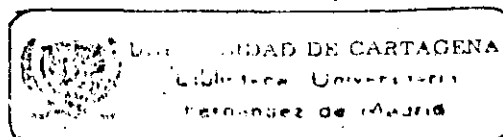
vechamiento de la página, porque utiliza mal el espacio que le ofrece la hoja de papel.

A nivel social, los menores parecen cada vez menos motivados en nuestra época para la escritura manuscrita. Efectivamente, las comunicaciones se realizan cada vez más a base del teléfono, la máquina de escribir, la radio, la televisión y ocupan para muchos el puesto de la escritura (ver marco teórico).

#### 4.1. FACTORES QUE PUEDEN ACENTUAR LA PROBLEMÁTICA

El grado o nivel de las dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura varían de acuerdo al individuo y el medio en el cual interactúe. Así encontramos factores que pueden disminuir o acentuar la problemática determinado por el grado o circunstancia adecuado o inadecuado como se presente. Esbozaremos en nuestro estudio los factores que hemos considerado como agravantes de la problemática, ya que desafortunadamente fueron los encontrados en el curso de la experiencia de la presente investigación.

4.1.1. Factores orgánicos. Dentro de éste encontramos el de nutrición y lo consideramos de vital importancia ya que tanto el desarrollo físico como el mental, dependen



de que los niños tengan una dieta adecuada, la cual influye sobre el rendimiento de los menores de edad escolar por el impacto que tiene en la viveza, la atención y la salud en general. Los menores atendidos en el I.C.B.F., reciben una atención interdisciplinaria en la cual participa el profesional en nutrición ya que son niños pertenecientes a comunidades de estratos bajos; los datos obtenidos de las historias familiares de los menores pertenecientes a la muestra del presente estudio, arrojan un alto porcentaje de bajo nivel nutricional reflejados en malos hábitos de alimentación y por ende un desarrollo físico atrasado para su edad.

Otro factor es el visomotor, no menos importante que el anterior ya que él permitirá discriminar formas, tamaños y controlar y manejar dimensiones, formas etc. fundamental para el aprendizaje de la lecto-escritura. El cuadro 1 nos indica que en lo referente a la orientación espacial (reconocimiento de arriba, abajo, adelante, atrás) los menores no presentan limitaciones. Sin embargo, en lo que respecta a un factor determinante en los procesos de lecto-escritura como la lateralidad (reconocimiento derecha-izquierda) el 40% de los niños tiene dificultades para discriminarla, lo cual genera, mantiene y acentúa la problemática.

CUADRO 1. RECONOCIMIENTO DE LA ACTIVIDAD EN LA ORIENTACION ESPACIAL Y LATERALIDAD DE LOS MENORES

ACTIVIDAD	SI	%	NO	%
Arriba	25	100	-	-
Abajo	25	100	-	-
Adelante	25	100	-	-
Atrás	25	100	-	-
Derecha	15	60	10	40
Izquierda	15	60	10	40

Según datos obtenidos por las investigadoras (entrevista a menores).

Se encontró además en los resultados de la guía de observación que 15 niños de la población (60%) si presentan una coordinación visomotora, mientras que 10 menores (40%) nó.

Antes de empezar la escuela, los niños pasan la mayor parte de su tiempo con la familia, la cual le proporciona elementos que determinan en gran medida, las capacidades que el menor desarrolle al entrar a la escuela. Las familias de menores con problemas de aprendizaje pertenecen a comunidades en las que por sus mismas características ofrecen al menor elementos para desarrollar habilidades psicomotoras gruesas (juegos callejeros, reuniones de jóvenes en las esquinas etc.) y obstaculizan el desarrollo de habilidades psicomotoras finas, sumándose a ésto que la mayoría no ingresa al preescolar y las familias a las que pertenecen desconocen las formas o técnicas para estimular el desarrollo de estas habilidades. De esta forma el menor al ingresar al colegio se le dificulta el aprendizaje de la electo-escritura.

Otro factor orgánico que puede incidir en la acentuación de la problemática es la capacidad auditiva. La falta de integridad auditiva repercute negativamente en la capacidad para leer y escribir y dá origen a los numerosos trastornos que ya hemos citado anteriormente. Esta puede

afectarse negativamente cuando se abusa de la capacidad de este órgano, puede estar condicionado por factores ambientales como los que encontramos en las comunidades a las que pertenecen los menores de la población estudiada (presencias de pick-up, la costumbre de hablar extremadamente alto, la ubicación cercana a la pista del aeropuerto).

4.1.2. Factores psicopedagógicos. Contemplamos entre otros las dificultades que tiene el menor en su orientación espacial, lateralidad y el manejo y conocimiento del esquema corporal, expuestos anteriormente.

4.1.3. Factores psicológicos. Dentro de estos factores encontramos: autoestima baja, generalmente el menor con problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura, viven en constantes situaciones de fracaso, lo que repercute en la imagen de sí mismos (inseguridad, temores, etc.) ésto se ve agravado con la actitud de padres, familiares y maestros en donde se forma un círculo vicioso (rotulan al menor) los cuales lo tildan de perezoso, irresponsable y hasta en el peor de los casos de bruto, lo que unde más al menor en su problemática.

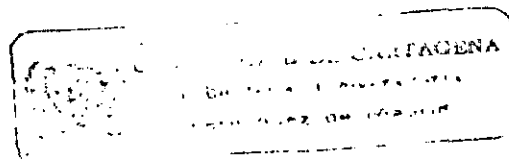
4.1.4. Factores sociales. Estos se encuentran en innumerables formas, pero enunciaremos solo algunas de las

encontradas en la investigación. Dentro del medio escolar tenemos la falta total o deficiente de materiales y/o recursos que permitan un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje, el desconocimiento de métodos y técnicas elementales por parte de los profesores para la enseñanza de la lecto-escritura, las características físico ambientales de las aulas de clase, las cuales son sobrecargadas de alumnos, condicionando la aplicación de los métodos global y semi global (al maestro se le imposibilita la atención individual en la enseñanza de los menores).

CUADRO 2. NUMERO DE ALUMNOS POR AULA DE CLASE

NUMERO DE ALUMNOS	AULAS	%
25	3	12
28	2	8
35	3	12
39	7	28
42	5	20
45	5	20

Según datos obtenidos por las investigadoras (entrevista a profesores).



Se puede apreciar según el cuadro que se presenta un sobrecargo de alumnos en un mayor porcentaje de aulas de clase y que en un bajo porcentaje asisten la cantidad de alumnos que en promedio sería conveniente para un adecuado desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.

La separación o ausencia de los padres cuando disminuyen o anulan la atención en el aspecto afectivo-escolar agrava la problemática del menor, en particular cuando la educación de éstos queda a cargo de otros miembros de la familia con escaso o ningún nivel educativo.

CUADRO 3. RELACION DEL NIVEL ESCOLAR DE LOS ADULTOS A CARGO DE LA EDUCACION DEL MENOR

NIVEL ESCOLAR	PARENTESCO									
	PADRE		MADRE		HERMANOS		ABUELOS		OTROS	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Analfabeta	5	20	5	20	-	-	15	60	5	20
Prim. incompleta	15	60	20	80	5	20	5	20	10	40
Prim. completa	5	20	-	-	15	60	5	20	5	20
Bto. incompleto	-	-	-	-	5	20	-	-	5	20
Bto. completo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Según datos obtenidos por las investigadoras (encuesta a padres).

En el cuadro anterior apreciamos mayores porcentajes de los adultos a cargo de la educación del menor en los niveles escolares de analfabeta, primaria incompleta y primaria completa; observándose así mismo un escaso porcentaje en los niveles de bachillerato incompleto o completo, lo que se traduce en un bajo nivel escolar en éstos.

Otro factor social que puede estar acentuando la problemática es el desarrollo de hábitos incorrectos que se refuerzan con el uso: leer sin orden en la página de derecha a izquierda, igual para la escritura o con el libro alrrevés. Por último el medio familiar y escolar cuyas exigencias no tienen en cuenta las capacidades y necesidades del menor de acuerdo a su edad, su etapa evolutiva y sus limitaciones a un ritmo de aprendizaje.

#### 4.2. EL MEDIO FAMILIAR SU ORGANIZACION Y SU ESTRUCTURA

Las familias no son simples agregados de personas que viven casualmente bajo el mismo techo, por el contrario son verdaderos sistemas sociales basados en la unión biológicas de una pareja que se consume con los hijos y que constituyen un grupo primario en el que cada uno tiene funciones claramente definidas.

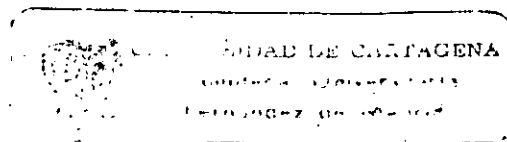
Su organización y estructura está fundamentada por unos



niveles jerárquicos establecidos por los patrones de autoridad, los límites en las relaciones, unas pautas de interacción (comunicación y afecto) y los patrones de relación que este sistema establezca en su interior y con el medio exterior en el que interactúa, pero a su vez estos patrones de interacción son afectados por la estructura familiar o índole de los miembros que constituyen la familia -es decir, según que se encuentren presentes uno o ambos progenitores, otros miembros de la familia extensa, por el número y sexo de los hermanos etc.-. Una vez que se establezcan los patrones de interacción familiar éstos tienden a persistir (homeóstasis familiar). Trataremos a continuación los aspectos fundamentales de la estructura y organización familiar.

4.2.1. La comunicación como factor determinante y/o condicionante. En toda relación de dos o más personas se establece un determinado tipo de comunicación ya sea verbal o no verbal llamada también gestual o metaverbal.

Los seres humanos tenemos la necesidad de comunicarnos para interactuar con los demás; los tipos de comunicación determinan las formas de interacción, el intercambio afectivo y la relación en el proceso de la enseñanza aprendizaje del menor en edad escolar, siendo de capital interés para los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura.



En la pareja de padres el diálogo permanente y abierto afirma más el entendimiento, la aceptación de cada uno como pareja, asegura el amor y comprensión entre ellos a la vez que mantiene la unidad familiar. En las relaciones entre padres-hijos es indispensable el diálogo constante mediante el cual los padres guían a los hijos contribuyendo así a la satisfacción de las necesidades del menor de recibir apoyo, orientación, afecto. Para los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura es indispensable una comunicación clara, abierta, flexible, comprensiva, tanto en la relación maestro-alumno como en las que el menor establece con los padres o personas que se encargan de ayudarlo en las labores escolares.

Desafortunadamente en el presente caso no existe una comunicación funcional dentro del medio familiar en donde los menores interactúan, lo cual está mostrado en la poca claridad en la información que se recibe por parte de la otra pareja y en el alto nivel de peleas que se suscitan en el hogar entre parejas hermanos, padres-hijos etc. Se observan discusiones cargadas de hostilidad verbal o física, regaños, poco diálogo.

Esto se observa en items contemplados en las entrevistas a los padres de familia en las que se aprecian que ninguna pareja habla con frecuencia sobre la posible llegada de hijos, nunca lo hicieron 22 parejas (el 88%) y solo 3

parejas (el 8%) trataron el tema.

El manejo de la comunicación en el subsistema parento-filial es inadecuado ya que se encontró que solo el (20%) 5 parejas dialogan con frecuencias con los hijos, el (60%) poco lo hacen y un (20%) nunca lo hacen, además de que generalmente quien dialoga con los hijos es la madre. Lo anterior refuerza que uno de los factores que pueden estar determinando y/o condicionando el mantenimiento y aparición de los problemas de aprendizaje es el deficiente nivel de comunicación entre padres e hijos.

El enfoque comunicacional, que estudia e interpreta los comportamientos posturales, el contacto físico y el movimiento en relación con el contexto social, con la cohesión y la regulación de las relaciones en el grupo, les permitió a las investigadoras interpretar los tipos de relaciones evaluadas en los resultados obtenidos en las guías de observación tanto a los padres, maestros y menores. De estos resultados se pudo determinar la red de relaciones conformadas en las interacciones, roles, patrones de conducta, jerarquías existentes. Los hijos están permanentemente triangulados dentro de la lucha por el poder de los padres. Hay allí toda una escuela de aprendizaje de relaciones interpersonales inadecuadas, se aprende la manipulación, la agresividad verbal, el rodeo, la men-

tira y la evasión.

El menor con dificultades para el aprendizaje es más bien solitario, en el ámbito escolar no es popular y antes por el contrario es rotulado tanto por compañeros, padres y maestros.

Esto se puede constatar en las razones que expusieron los menores para no mantener relaciones con sus compañeros en el colegio, los cuales en su mayoría -15 (60%) sus demás compañeros lo atacaban, 5 (20%) sus compañeros no jugaban con él, y sólo 5 (20%) sus compañeros si lo aceptaban y jugaban con él- se sentían rechazados o atacados.

La comunicación en las familias de estratos socio-económicos bajos tiene la tendencia a ser confusa y ansiógena. Encontramos frecuentemente la costumbre de dialogar solo (y no en todas las ocasiones) ante la presencia de problemas; hay escasez de diálogos plácidos predomina la tendencia a la culpabilidad, la manipulación y a la búsqueda de demostrar quien tiene la razón o el poder. Hay dificultad para la expresión de sentimientos personales sin agredir al otro miembro y en forma muy marcada hay dificultad para expresar únicamente los sentimientos o comentarios positivos hacia los demás, en el caso de la

conducta de los padres ante una acción satisfactoria del menor (ver cuadro 4).

CUADRO 4. ACTITUD DE LOS PADRES FRENTE A LA CONDUCTA SATISFACTORIA DEL MENOR

ACTITUD	#	%
Lo felicitan	-	-
Le obsequian algo	10	40
Indiferencia	15	60

Según datos obtenidos por las investigadores (entrevista a padres).

En el proceso de aprendizaje del menor es también muy importante la relación intercambio entre padres y maestros ya que solo así se integrarán los objetivos hacia el desarrollo de aptitudes y capacidades del menor en edad escolar.

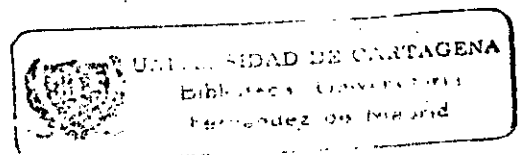
4.2.2. Normas de autoridad. Se entiende como los patrones, reglas, jerarquías y límites existentes en la interacción familiar, escolar y social; lo cual determina las relaciones de verticalidad (padre-hijo, maestro-alumno) y horizontalidad, es decir, la relación de flexibilidad e igualdad que en determinadas circunstancias se puede

dar entre los anteriores niveles de relación.

Minuchin afirma que los modelos transaccionales que regulan el comportamiento de los miembros de la familia se mantienen por dos sistemas coactivos. El primero comprende las reglas que rigen habitualmente la organización familiar, es decir, la presencia de una jerarquía de poder -en el cual padres e hijos tienen diferentes niveles de autoridad- y de complementariedad de funciones -en la que los miembros de la pareja parental acepta una interdependencia recíproca-. El segundo está representado fundamentalmente por las mutuas expectativas de cada miembro de la familia respecto de los demás. El origen de estas expectativas está sepultado por años de negociaciones, explícitas e implícitas sobre pequeños y grandes eventos cotidianos.

Las normas en la familia establecen entonces funciones, divisiones de poder, de trabajo, sin las cuales podría verse amenazadas no sólo las tareas cotidianas sino la misma unidad familiar.

En los resultados de la investigación se encontró un alto porcentaje de responsabilidad y autoridad en la madre, ya que generalmente o está separada del marido o éste se mantiene fuera del hogar por tiempos prolongados por



CUADRO 5. RELACION DE LA TOMA DE DECISIONES DE LOS PADRES CON LOS NIVELES JERARQUICOS, TENIENDO EN CUENTA LAS CINCO AREAS BASICAS DE LA INTEGRACION FAMILIAR

DECISIONES	PADRE		MADRE	
	#	%	#	%
AREAS BASICAS				
Hogar	10	40	15	60
Hijos	6	24	19	76
Economía	10	40	15	60
Relaciones Sociales	10	40	15	60
Aspecto Sexual	19	76	6	24

Según datos obtenidos por las investigadoras (encuesta a padres).

lo que le toca a la mujer ejercer la autoridad en la toma de decisiones y manejo del hogar (ver cuadro 5). Según este cuadro se puede apreciar que existe un mayor nivel de responsabilidad en la toma de decisiones por parte de la mujer en las cuatro primeras áreas, lo que cambia en el área sexual, en donde predomina la toma de decisiones por parte del sexo masculino, lo que denota una supremacía del hombre sobre la mujer.

Es importante destacar lo que tiene que ver con las formas de ejercer la autoridad tanto por parte de los padres o del maestro relacionados con el menor, ya que esto determina las vivencias del menor en relación a los valores y estimación que experimenta de los demás hacia él. Así las formas que los padres y maestros utilicen para controlar al menor, influirán en la percepción de éste y la respuesta que de.

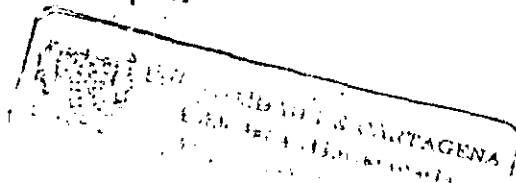
La clasificación de nuestro estudio distingue tres tipos principales de esta forma. En primer lugar se encontró que se ejercía el poder de forma autoritaria, esta supone el ejercicio de un poder superior, ya sea físicamente incluyendo golpes, gritos y cualquier otro castigo físico al igual que la negación de objetos o privilegios (dejarlo sin comer, encerrarlo, negar permiso para hacer algo); esta técnica incluye la amenaza de estos castigos



CUADRO 6. FORMA DE EJERCER LA AUTORIDAD DE PADRES Y MAESTROS

FORMAS	AUTORITARIA		NEGACION DE AFECTO		INDUCTIVA	
	#	%	#	%	#	%
Padre	20	80	4	16	1	4
Madre	19	76	3	12	3	12
Maestros	10	40	10	40	5	20

Según datos obtenidos por las investigadoras (entrevista a menores).



al igual que los castigos mismos, por parte de padres o maestros.

En segundo lugar se encontró otra técnica en donde los padres y/o maestros dan muestra clara de ira o desaprobación pero sin recurrir a lo anterior; los padres y/o maestros ignoran al menor o se rehusan a hablarles, más bien le muestran que están aburridos o decepcionados; esta forma podemos expresarla como negación del afecto. Por último, encontramos otra forma a la que hemos conceptualizado como inducción en la que los padres y/o maestros intentan demostrar o explicar a los niños porque cierta conducta es deseable, dando razones. En el cuadro 6, aparece la relación que se establece entre el padre, la madre y el maestro con la forma de ejercer la autoridad hacia el menor.

4.2.3. El afecto. Toda relación entre personas está determinada por algún grado afectivo, entendiéndose como afecto la disposición anímica y emocional, ya sea positiva o negativa frente a una persona, objeto o situación.

Entre la escala de afectos positivos encontramos: solidaridad, confianza, apoyo, seguridad, amor refuerzo de la autoestima, entre otros; y entre los negativos: descalificación, vergüenza, desconfianza, indiferencia, agresión, culpa, chantaje emocional y otros.

Las formas que al interior de la familia se exprese y maneje el afecto, determinará el clima emocional dentro de ésta, y repercutirá en el aspecto psico-social del menor. Casi todos los conflictos que perturban al sistema familiar y se traducen en tensiones internas, expresiones psico-somáticas, problemas de conducta, resultan de una defectuosa distribución de las expresiones de afecto, de un inadecuado reparto de la cantidad y de no intercambiarlo oportunamente. Todo lo anterior puede estar condicionado por la ausencia de uno o ambos progenitores debido a compromisos laborales, conflictos familiares, etc, lo que va a influir en las actitudes, desarrollo cognoscitivo y capacidad de adaptación del menor en el sistema escolar, fundamental para el proceso de aprendizaje de éste. En este aspecto también influye lo que reciba de su maestro y compañeros, ya que ello contribuirá a fomentar o disminuir la autoestima.

4.2.4. Límites y relaciones en el sistema familiar y su ecosistema. Toda relación necesita de un espacio físico, psicológico y emocional. La familia como matriz de la organización social, contempla dentro de sus pautas de interacción, ciertos espacios que varían de acuerdo a los miembros que interactúen en el sistema familiar y ecosistema con el cual se relacionan, conformando así territorios específicos como subsistemas conyugales, pa-

rentales, filial, fraterno, educador-educando, padres-educador y padres-educador-profesionales que intervienen en la problemática.

Estos espacios vitales o territorios, permiten la flexibilidad, permeabilidad y funcionalidad (homeóstasis) del sistema familiar y su ecosistema. Estos límites cuando son respetados o adecuadamente manejados, evitan conflictos, frustraciones, interferencias, disgustos e intromisiones.

Las relaciones familiares externas e internas conforman una red de relaciones. Las familias investigadas presentan conflictos frecuentes, debido a que no manejan adecuadamente los límites y a que conviven numerosas personas que están relacionadas con diferentes lazos familiares (padres-abuelos-tíos-primos-etc), por lo cual se hace complejo el establecimiento y mantenimiento de límites.

En el cuadro 7, se observa que la gran mayoría de los menores no solo conviven con los miembros de la familia nuclear, sino que además están agregados a ésta, otros miembros pertenecientes a la familia extensa; dando lugar a situaciones como la anteriormente expuesta. Esta situación se agrava con el hecho de convivir bajo un mismo techo, con familias de otro núcleo.

CUADRO 7. PERSONAS QUE CONVIVEN CON EL MENOR DE ACUERDO A SU PARENTESCO

PARENTESCO	SI		NO	
	#	%	#	%
Madre	20	80	5	20
Padre	19	76	6	24
Hermanos	25	100	-	-
Tíos	10	40	15	60
Abuelos	15	60	10	40
Primos	20	80	5	20

Según datos obtenidos por las investigadoras (encuesta a padres).

#### 4.3. EL ECOSISTEMA COMO FACTOR QUE INFLUYE EN EL PERFIL FAMILIAR

El hombre es un ser social que influye en su medio y es influido. La familia es un sistema entre otros sistemas como son: el escolar, el socio-cultural, laboral, comunitario (grupo de coetaneos, vecinos, amigos, etc), que interactúan entre sí. Las relaciones familiares se observan en relación dialéctica con el conjunto de las relaciones sociales: las condicionan y éstas a su vez están condicionadas por las normas y valores de la sociedad circundante a través de un equilibrio dinámico (ver figura 1).

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS Y SOCIALES  
UNIVERSIDAD DE CARACAS

Ubicándonos en la experiencia investigativa realizada, en contramos marginalidad en los sistemas familiares caracterizados básicamente por su inestabilidad económica lo que conlleva a la inestabilidad de las relaciones familiares, su vida cotidiana se desarrolla en el sector informal de la economía, su vivienda generalmente es tugurial o en barrios periféricos con deficientes servicios; su vinculación con el sistema educativo no es estable, pues la lucha por la supervivencia exige el trabajo de hombres mujeres y niños o en otros casos no encuentran los recursos para dicha vinculación.

4.3.1. La comunidad. La sociedad está dividida en estratos, cada uno de los cuales se ubica en un medio determinado de acuerdo a sus posibilidades y características socio-económicas y culturales; así encontramos comunidades que gozan de todos los servicios necesarios y de una infraestructura adecuada, como también otras que se encuentran deficientes o carentes de éstos. Las comunidades en las cuales se centra la investigación pertenecen a éstas últimas, porque presentan características de marginalidad, observándose en éstas deficiencias en los servicios públicos y desorganización en la misma infraestructura. (ver cuadro 8). En éste se aprecia claramente, las condiciones deficientes en las que se encuentran las familias estudiadas.

CUADRO 8. CARACTERISTICAS DE INFRAESTRUCTURA Y SERVICIOS DE LAS FAMILIAS DE ACUERDO A LA COMUNIDAD DONDE HABITAN

INFRAESTRUCTURA Y SERVICIOS	SI	%	NO	%
Calles pavimentadas	-	-	25	100
Calles destapadas en buen estado	5	20	20	80
Calles destapadas en mal estado	20	80	5	20
Agua	15	60	10	40
Luz	5	20	20	20
Alcantarillado	5	20	20	80

Según datos obtenidos por las investigadoras (encuesta a padres y guía de observación).

4.3.2. *El sistema laboral. El trabajo permite al ser humano obtener los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades y la de los familiares a su cargo; esto influye en el estado psico-social del individuo, reflejado en las relaciones que establece con su familia y con la sociedad en que interactúa.*

*Las familias de estratos socio-económicos bajos (a la que pertenece nuestra población), pertenecen generalmente al sector informal dentro del sistema laboral, por lo que no cuentan con garantía permanente de trabajo e ingreso económico estable. (ver cuadro 9).*

CUADRO 9. SITUACION LABORAL DE LOS PADRES DE MENORES CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

SITUACION	PARENTESCO		PADRE		MADRE	
	#	%	#	%	#	%
Empleado	2	8	-	-	-	-
sub-empleado	15	60	10	40	10	40
Desempleado	10	32	15	60	15	60

*Según datos obtenidos por las investigadoras (encuesta a padres).*

*La situación anterior hace que los padres se vean obli-*



gados a desempeñar trabajos en la mayoría de los casos degradantes, lo que repercute en el estado emocional reflejado en: inconformidad, insatisfacción y el sentimiento propio de marginalidad. En otros casos, como cuando no encuentran trabajo ni cuentan con que trabajar, experimentan frustración y angustia, disminución en el deseo de vivir y en otras situaciones la conformidad que los mantiene en un círculo sin salida.

Lo anterior condiciona y/o determina en muchas ocasiones a que el adulto descargue consciente o inconscientemente este cúmulo de frustraciones sobre el menor, lo que genera o acentúa la presentación de la problemática o sintomatología en nuestro caso, las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.

4.3.3. Sistema socio-cultural. La familia es un micro grupo inmerso en un contexto socio económico y cultural que trasmite una ideología, una escala de valores, un estilo de relación interpersonal, unas costumbres sociales y unos problemas específicos. A su vez la familia cumple la función de transmisión y reproducción de la estructura social en su interior, preparando a sus miembros para que se comporten en el exterior según el estilo aceptado en una determinada época. Hay un flujo u reflujo de identidad permanente entre familia y sociedad.

Las características socioculturales de las comunidades a las que pertenecen las familias investigadas se traduce en una patología social favorecida por el subdesarrollo con su cortejo de miseria, desempleo, analfabetismo, insalubridad, explosión demográfica, hacinamiento, sumado a algunos hechos como la disminución en la creencia de los valores religiosos, en los líderes comunitarios, etc.; lo anterior conlleva a una tendencia a la agresividad interpersonal proyectada dentro del sistema familiar como fuera (peleas, discusiones, falta de solaridad, bajo nivel de aspiración, egoísmo entre otras).

Se observó a lo largo de la investigación que el 100% de la población estudiada dice profesar la religión católica, sin embargo, el 90% no practica actividades y costumbre sobre ella como ir a misa, vínculo del matrimonio, entre otros.

4.3.4. El sistema escolar. En el caso del menor en edad escolar, encontramos que antes de empezar la escuela, éstos pasan la mayor parte del tiempo con su familia y las principales influencias que reciben provienen de ella. Pero una vez que empieza la escuela, los menores se separan de su familia una buena parte del tiempo, a partir de este momento, otras relaciones y especialmente las relaciones con los compañeros (grupo de pares) y

mestros revisten una importancia cada vez mayor. Las familias en las comunidades en estudio presentan un bajo nivel educativo (ver cuadro 3), sin embargo, se aprecia un destacado interes por este aspecto. (ver cuadro 10)

CUADRO 10. ASPECTO MAS IMPORTANTE CONSIDERADO POR LOS PADRES

ASPECTO	#	%
Económico	8	32
Educativo	12	48
Social	2	8
Familiar	3	12

Según datos obtenidos por las investigadores (encuesta a padres).

Lo anterior esta condicionado por el deseo de superación en la escala social, económica cultural; paradójicamente, por uno de estos factores: el económico, esta meta se ve frustrada en muchas ocasiones acentuada por la falta de conscientización del valor transcendental de la educación, falta de motivación a la búsqueda de oportunidades y recursos para superar los obstáculos o limitaciones que se presenten.

Dentro de los factores sociales que acentúan la proble-

mática del menor, se anotó la falta total o deficiente de materiales y recursos que facilitarían un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, en este punto lo retomamos ya que cobra vigencia en el análisis sobre el sistema escolar y porque es un punto que las investigadoras, profesores y profesionales consideran determinante en la presencia de la problemática. En los datos obtenidos por las investigadoras en la entrevista a maestros, se encontró que el 80% no contaban con los recursos necesarios para aplicar adecuadamente el método de enseñanza-aprendizaje y solo el 20% consideraban que si los tenían; representando esto la magnitud del problema.

#### 4.4. INTERRELACION DE LOS FACTORES QUE DETERMINAN LA PROBLEMÁTICA

Como se ha observado en los análisis planteados anteriormente, la problemática del aprendizaje tiene una etiología multifactorial, lo que va a representar mayor responsabilidad en el mantenimiento y/o superación de ésta en el sistema familiar y el sistema escolar.

Las dificultades para el aprendizaje y específicamente las de lecto-escritura, tienen origen biológicos, lo cual engloba una amplia gama de factores: dificultades sensoriales, disrritmias cerebrales, problemas nutricionales genéticos que generan traumatismos y enfermedades gené-

*ticas entre otras; sin embargo, se ha podido observar y comprobar en multitudes de investigaciones, incluida la presente, que los factores psico-sociales, son determinantes y/o condicionantes del fenómeno en estudio y la gama de factores en este caso es elevada.*

*Después de una larga experiencia, las investigadoras consideran que entre los factores se destacan el poco o ningún conocimiento sobre el manejo por parte de los padres o adultos a cargo del menor con dificultades para el aprendizaje, sobre protección o abandono por parte del adulto frente a la problemática del menor, ambiente físico y psico-social poco favorable para realizar las labores escolares, la ubicación del niño en la jerarquía familiar la disponibilidad y capacitación del educador en el medio escolar para comprender y manejar la situación problemática que presenta el menor, deficiencias y carencias en la metodología enseñanza-aprendizaje y de recursos didácticos en la escuela, bajo nivel educativo por parte de los adultos que tienen a su cargo la educación del menor, poco estímulo y refuerzo a la autoestima del menor en cuanto a favorecer sus logros y tratar de ayudarlo cuando comete errores y desaciertos, lo cual mantiene e incrementa la problemática, originando en el menor el desarrollo de un conjunto de conductas disfuncionales como obstinación, negativismo, desobediencia, sumisión, agresividad,*

*inseguridad, etc.*

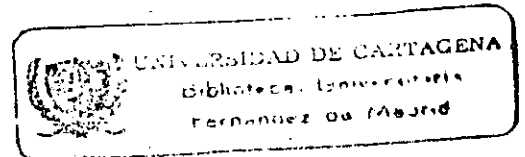
*Cabe anotar, que los factores destacados como determinantes y/o condicionantes de las dificultades que presente el menor en el aprendizaje de la lecto-escritura, son relativamente constantes, ya que éstos dependen de las características propias del menor, el sistema familiar a que pertenezca y el ecosistema en que interactúe.*

5. DE LOS RESULTADOS DE LA BUSQUEDA DE LAS CARACTERISTICAS COMUNES DEL SISTEMA FAMILIAR DE LOS MENORES CON DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE EN LECTO-ESCRITURA HACIA UN PERFIL

Las investigadoras luego de analizar los datos obtenidos en los instrumentos de recolección de la información (entrevistas, encuestas y guías de observación), realizar una revisión bibliográfica a la teoría Piagetana sobre el desarrollo de la inteligencia y tomando algunos aportes del perfil de la escala de inteligencia WESCHLER para niños, consideraron pertinente correlacionarlo con los resultados analizados sobre la estructura y organización del sistema familiar y su ecosistema.

Se considera importante aclarar que el presente Perfil no tiene pretenciones psicodiagnósticas, respetando así el territorio de acción de cada disciplina; sino el de un aporte del Trabajador Social en el trabajo interdisciplinario, buscando como objetivo final, una adecuada y eficaz intervención en pro de la superación de la problemática que presentan los menores en estudio.

5.1. CARACTERISTICAS COMUNES ENCONTRADAS EN EL ESTUDIO



En lo que respecta este punto, las investigadoras consideran pertinente remitir al lector al punto de *PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA*, pág. 5, en donde están esbozadas las características encontradas en el estudio.

#### 5.2. CARACTERISTICAS CORRELACIONADAS DEL SISTEMA FAMILIAR DE MENORES CON DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE.

En la mayor parte de las ciudades existen cursos especializados en la reeducación del menor con problemas de aprendizaje ya sea de escritura, lectura, o ambos; pero son insuficientes, igual que el número de educadores especializados. El propósito de la elaboración de un perfil, es el de minimizar esfuerzos por parte de maestros y/o profesionales que estén tratando estas problemáticas, ya que la aplicación de éste, dará cuenta de los factores que en cada caso están determinando la presencia de la problemática; y así, partiendo de estas bases, podrá enfocar más directamente el tratamiento a seguir de acuerdo a los aspectos determinantes en cada caso.

Para la elaboración del perfil, fué necesario construir instrumentos que midieran cada una de las variables de los aspectos estudiados. Teniendo en cuenta los dos marcos conceptuales que guiarón el estudio, estos



*instrumentos están dirigidos específicamente :*

*Al sistema familiar donde se puntuarán según las respuestas que se obtengan, los siguientes aspectos: Comunicación, autoridad, afecto, límites, ecosistema.*

*Y al menor con dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, en donde se tendrá en cuenta, los siguientes aspectos: Desarrollo cognoscitivo, lecto-escritura, desarrollo físico, aspecto emocional y aspecto social.*

*La puntuación equivalente y total de las respuestas, darán los indicadores que conformen el perfil en cada caso particular.*

*SISTEMA FAMILIAR DE MENORES EN EDAD ESCOLAR QUE PRESENTAN DIFICULTAD  
EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA*

*HOJA DE PREGUNTAS*

*SISTEMA FAMILIAR*

*Comunicación.*

1. *Si están separados, en que año se separaron?*
2. *Antes de la llegada de los hijos, hablaron del número que deseaban tener?*
3. *Han hecho planes sobre la vida en común de pareja?*
4. *La pareja se entiende mejor ahora que cuando empezaron?*
5. *Dentro de las múltiples funciones que cumple la pareja, está el aspecto sexual. Como califican ustedes su relación en este aspecto?*
6. *En las relaciones sexuales quien toma la iniciativa?*
7. *Intercambian opiniones sobre el aspecto sexual?*
8. *Cuando alguno de los miembros de la familia ha estado fuera, saluda al llegar?*
9. *Está seguro que su pareja entiende o le queda claro lo que usted le quiere decir?*
10. *A usted le queda claro lo que su pareja quiere expresarle?*
11. *Charlan los padres con los hijos?*
12. *Se comunican los hijos entre sí?*
13. *Los hijos charlan con los padres?*
14. *Hablas con tus hermanos?*

*Autoridad.*

1. *De los padres, quien se acerca más a los hijos?*

2. *Existe otro miembro diferente a los padres que se acerque a los hijos?*
3. *De que forma te dan ordenes tus padres?*
4. *De que manera te castigan tus padres?*
5. *Quien generalmente dá las órdenes, establece horarios y castigos?*
6. *Quien toma habitualmente las decisiones en la familia en lo referente a- economía. b- hijos, c- casa, d- asistencia a reuniones sociales.*
7. *Son los padres amigos con los hijos y viseversa?*
8. *Alguno de los hijos y/o hermanos asume el mando y la toma de decisiones en la familia?*
9. *Entre los hermanos quien es el más escuchado y respetado?*

#### *Afecto.*

1. *Que tan satisfecho se encuentra usted con su pareja?*
2. *Como les demuestran como padres sus satisfacciones a los hijos por algo bueno que han hecho?*
3. *Cuando comete un error o desobediencia, que actitud asume?*
4. *Las opiniones, actitudes, comportamientos y sentimientos de cada miembro de la familia se tienen en cuenta?*
5. *Se demuestran entre los padres el afecto?*
6. *De padres a hijos se presenta la manifestación y el manejo de los afectos? (alegría, amor, compañerismo, rabia, tristeza, etc.)*
7. *De que manera expresan sus afectos los hijos a los padres y adultos de la familia?*
8. *Entre hermanos, que formas utilizan para demostrarse sus sentimientos, emociones y afectos en general?*

### Límites.

1. Cuando la pareja habla sobre algún aspecto que los atañe a ustedes, intervienen los hijos?
2. Ante la pregunta anterior. Interviene algún otro miembro?
3. La familia tiene reglas de tiempo, espacio, proyectos, secretos, sobre actividades y costumbres de la familia?
4. Entre los miembros de la familia: quienes con quienes establecen buenas relaciones?
5. Entre los miembros de la familia: quienes con quienes no establecen buenas relaciones?
6. Intervienen los padres en las relaciones y decisiones tomadas entre hermanos?
7. Permiten los padres que otros adultos de la familia asuman o intervengan en la toma de decisiones?
8. Que actitud asumen los hijos cuando intervienen adultos diferentes a sus padres, en la toma de decisiones y relaciones familiares?

### Ecosistema.

1. Cual es el grado de escolaridad o nivel educativo de los padres?
2. Cual es el nivel educativo de los adultos de la familia a cargo del menor?
3. Como son las relaciones de la familia con sus vecinos y/o comunidad donde viven?
4. Cual es la ubicación de la familia en el aspecto económico?
5. En las relaciones interfamiliares y la supervivencia, que prioridades o aspecto considera importante la familia?
6. Quienes son los miembros de la familia extensa que más visitan a la familia?

7. *Visita la familia a sus parientes?*
8. *Tiene la familia amigos en el barrio?*
9. *Se intereza la familia en conservar o mantener valores, creencias y costumbres?*
10. *Tiene la familia algunas costumbres y creencias en particular?*
11. *Mantiene la familia relaciones con la escuela o colegio donde asiste el menor?*
12. *Cual es la ubicación laboral de los padres y miembros de la familia?*
13. *Está la familia satisfecha con ella?*

RECEIVED  
FEB 10 1964  
U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE  
OFFICE OF THE ASSISTANT SECRETARY FOR PUBLIC AFFAIRS  
WASHINGTON, D.C. 20461

*SISTEMA FAMILIAR DE MENORES EN EDAD ESCOLAR QUE PRESENTAN DIFICULTAD  
EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA*

*HOJA DE PREGUNTAS*

*MENOR CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA*

*Desarrollo cognoscitivo.*

1. *Reconoce el menor los siguientes aspectos:  
- Esquema corporal  
- Orientación espacial (arriba, abajo, adelante, atrás)  
- Lateralidad (derecha, izquierda)*
2. *Como está el menor en la coordinación viso-motriz?*
3. *Reconoce los tamaños básicos (grande, mediano, pequeño)*
4. *Discrimina las formas básicas (triángulo, cuadrado, rectángulo, círculo)*
5. *Reconoce el menor los colores primarios, secundarios?*
6. *Como es la atención voluntaria y espontánea?*
7. *Que nivel de habilidades psicomotoras gruesas (correr, saltar, brincar, enchazar, moldear) y psicomotoras finas (ensartar, puyar delimitando, recortar formas complejas) puede realizar?*
8. *Como es la pronunciación y coherencia de lo hablado por el menor?*
9. *Maneja el niño algunos símbolos y signos (letras, números: más, menos, igual)*
10. *Tiene el niño nociones de tiempo, espacio y cantidad?*
11. *Muestra el menor dificultades al oír sonidos y palabras?*
12. *Son lógicos los razonamientos del niño?*
13. *Puede el niño resolver problemas y situaciones que se le plantean?*

### Lecto-escritura.

1. El niño confunde letras de sonidos semejantes?
2. El menor lee pero no comprende lo leído (lectura mecánica)
3. En la lectura se observa un ritmo lento, no hace puntuación, salta de una línea a otra?
4. El menor confunde letras de formas semejantes?
5. Se confunde con la aorientación simétrica de las letras (b a la derecha, d a la izquierda)
6. El menor invierte letras?
7. Traspone letras y sílabas?
8. El niño presenta dificultad para pronunciar sonidos, omitiéndolos o sustituyéndolos por otros?
9. Agrega el niño algunas letras o sílabas demás a las palabras?
10. Omite el menor algunas letras o sílabas en la pronunciación y escritura de palabras?
11. Presenta el niño escritura de espejo (E y F por 3 y 7)
12. El niño asocia o fragmenta erroneamente las palabras?
13. Escribe el niño garabatos que después le resulta materialmente imposible de leer (distorción o deformación)

### Desarrollo físico.

1. Los antecedentes familiares maternos y paternos del niño, muestran la existencia de:
  - a- enfermos mentales
  - b- ciegos
  - c- sordos
  - d- Adictos (alcohol, droga)
  - e- enfermedades venereas
  - f- miembro con dificultad en el habla
2. Los adultos de la familia encargados del menor, presentan dificultades en:
  - a- los conocimientos

- b- para leer
- c- para escribir

3. Como transcurrió el embarazo?
4. Como fué el proceso de parto?
5. Como transcurrió el período de post-parto?
8. A que edad aproximadamente el menor empezó a desarrollar el lenguaje?
9. Cuando se inició el desarrollo del gateo y caminar?
10. Ha presentado el menor en alguna oportunidad deficiencias en el oído y la vista?
11. Ha sufrido o sufre el menor de desnutrición?
12. El desarrollo físico del niño va de acuerdo con la edad?

Aspecto emocional.

1. El menor es aceptado por los miembros de la familia?
2. El niño es rechazado por los miembros de la familia?
3. Ayudan u orientan al menor en las labores y tareas escolares?
4. Asume la maestra (o) del niño una actitud positiva frente a las dificultades del menor?
5. Muestra el profesor (a) del menor actitud de rechazo hacia la problemática del menor?
6. El niño muestra seguridad?
7. El menor se manifiesta agresivo?
8. Como describe al niño en su aspecto emotivo?
  - a- ecuánime
  - b- tiene confianza en sí mismo
  - c- no necesita de ningún tipo de apoyo



Aspecto social.

1. Como reacciona y cual es el estilo de relación del menor con los demás niños?
  - a- busca el contacto
  - b- es más bien reservado
  - c- es solitario
  - d- indiferente
  - e- amable
  - f- goser o agresivo
2. El niño tiene amigos en la clase?
3. Tiene el menor amigos en la comunidad?
4. El niño es considerado por los compañeros de clase:
  - a- popular
  - b- impopular
  - c- indiferente
5. Participa el niño en actividades deportivas?
6. Participa el niño en actividades culturales?
7. Pertenece el niño a alguna asociación o club infantil?
8. El niño juega solo?

HOJA DE RESPUESTAS

I. COMUNICACION			PUNTUACION	
	2	1	0	2 - 1 - 0
1	No separados	Hace meses	Hace anos	
2	SI	A veces	NO	
3	SI	A veces	NO	
4	SI	A veces	NO	
5	Buena	Regular	Mala	
6	El y ella	El o ella	Ninguno	
7	SI	A veces	NO	
8	SI	A veces	NO	
9	SI	A veces	NO	
10	SI	A veces	NO	
11	SI	A veces	NO	
12	SI	A veces	NO	
13	SI	A veces	NO	
14	SI	A veces	NO	

## HOJA DE RESPUESTAS

2	.AUTORIDAD			PUNTUACION
	2	1	0	2 - 1 - 0
1	Padre y Madre	Padre o Madre	Ninguno	
2	Todos	Algunos	Ninguno	
3	Explicando las órdenes	Amenazando	Gritando	
4	Prohíben lo que mas le gusta	Pegan y Regañan	No corrigen	
5	Padre y madre	Padre o madre u otro	Ninguno	
6	Todos 3		Todos 4	
7	Si	A veces	NO	
8	A veces	No siempre	Siempre	
9	Todos	El nuévo	Ninguno	

6. Si todos 3 = 2

Mayor porcentaje 1 o mayor Porcentaje 2 = 1

Si Todos 4 = 0

	1	2	3	4
A.	EL	ELLA	AMBAS	NINGUNA
B.	EL	ELLA	AMBAS	NINGUNA
C.	EL	ELLA	AMBAS	NINGUNA
D.	EL	ELLA	AMBAS	NINGUNA

## HOJA DE RESPUESTAS

3. AFECTO				PUNTUACION
	2	1	0	2 - 1 - 0
1	Mucho	Poco	Nada	
2	Lo premio y lo felicito	A veces lo felicito	No lo felicito	
3	Regañarlo	Pegarle	No le dice nada	
4	SI	A veces	NO	
5	SI	A veces	NO	
6	SI	A veces	NO.	
7	Con palabras y/o gestos		No lo demuestran	
8	Con palabras y/o gestos		No lo demuestran	

## HOJA DE RESPUESTAS

4.	LIMITES			PUNTUACION
	2	1	0	2 - 1 - 0
1	SI	A veces	NO	
2	SI	A veces	NO	
3	SI	A veces	NO	
4	Todos	Tres o menos de tres	Ninguno	
5	Ninguno	Tres o mas	Todos	
6	SI	A veces	NO	
7	SI	A veces	NO	
8	Lo Acoge	Indiferente	Lo rechaza	

4. Madre - Hijo      Todos = 2  
 Padre - Hijo      3 o menos de 3 = 1  
 Padre - Madre      Ninguno = 0  
 Hermanos - Her  
 manos  
 Padre - Madre - Hermanos

5. Madre - Hijo      Todos = 0  
 Padre - Hijo      Tres o más = 1  
 Padre - Madre  
 Hermanos - Hermanos      Ninguno = 2  
 Padre - Madre - Hermanos

## HOJA DE RESPUESTAS

5.	ECOSISTEMA			PUNTUACION
	2	1	0	2 - 1 - 0
1	A y B es 3	A y B es 2 A es 1 y B es 2 A es 2 y B es 1	A y B es 1	
2	Todos 3	Todos 2 Algunos y alg. 1	Todos 1	
3	Buena	Regular	Mala	
4	Buena	Regular	Mala	
5	Todos	Menos de 3	Ninguno	
6	SI	A veces	NO	
7	SI	A veces	NO	
8	SI	A veces	NO	
9	SI	A veces	NO	
10	SI	A veces	NO	
11	SI	A veces	NO	
12	SI	A veces	NO	
13	SI	A veces	NO	

1.	A PADRE	ANALFABETA	PRIMARIA	BTO	SI A y B ES 3 → 2
	B MADRE	ANALFABETA	PRIMARIA	BTO	SI A y B ES 2 → 1
					SI A 1 y B 2 → 1
					SI A 2 y A 1 → 1
					SI A y B ES 1 → 0
2.	A TIOS	ANALFABETA	PRIMARIA	BTO	TODOS 3 → 2
	B PRIMOS	ANALFABETA	PRIMARIA	BTO	ALGUNOS 2 y ALGUNOS 1
	C ABUELOS	"	"	"	TODOS 2 = 1
	D HERMANOS	"	"	"	TODOS 1 → D
5.	ECONOMICO	TODOS	→ 2		
	SOCIAL	MENOS DE 3	= 1		
	FAMILIAR	NINGUNO	= 0		

## HOJA DE RESPUESTAS

6. DESARROLLO COGNOSCITIVO				PUNTUACION
	2	1	0	2 - 1 - 0
1	Todos sí	Todos con dificultad Algunos sí algunos no	Todos no	
2	No presenta dificultad		Presenta dificultad	
3	SI	Con dificultad	NO	
4	SI	Con dificultad	NO	
5	SI	Con dificultad	NO	
6	Buena	Regular	Mala	
7	Maneja todos.	Maneja 5	Maneja menos de 5	
8	Buena	Presenta dificultad	Mala	
9	Reconoce todos	Reconoce 4	Reconoce menos de 4	
10	Positivo	Negativo	Con dificultad	
11	SI	A Veces	NO	
12	SI	A Veces	NO	
13	SI	A Veces	NO	

1. A SI NO Con dificultad  
B SI NO Con dificultad

Todos Sí = 2  
Todos con dificultad  
Algunos sí algunos no = 1  
Todos no = 0

7. CORRE BRINCA SALTA  
RECORTAR FORMAS COMPLEJAS  
ENSARTAR AGUJA

Maneja Todos = 2  
Maneja 5 = 1  
Maneja Menos de 5 = 0

9. LETRAS NUMEROS SIGNO + - =

Reconoce todos = 2  
Reconoce 4 = 1  
Reconoce Menos de 4 = 0

## HOJA DE RESPUESTAS

7.	LECTO ESCRITURA			PUNTUACION
	2	1	0	2 - 1 - 0
1	NO	A veces	SI	
2	NO	A veces	SI	
3	NO	A veces	SI	
4	NO	A veces	SI	
5	NO	A veces	SI	
6	NO	A veces	SI	
7	NO	A veces	SI	
8	NO	A veces	SI	
9	NO	A veces	SI	
10	NO	A veces	SI	
11	NO	A veces	SI	
12	NO	A veces	SI	
13	NO	A veces	SI	



HOJA DE RESPUESTAS

B. DESARROLLO FISICO			PUNTUACION
	2	1	0
1	Ninguno		Alguna (s)
2	Todos no	A o B o C	Todas sí
3	Bien	Con alguna dificultad	Mal
4	NO		SI
5	NO		SI
6	Normal		Con dificultad
7	Normal	Con alguna dificultad	Con mucha dificultad
8	Más o menos a edad adecuada	Tardó un poco	Tardó mucho
9	Más o menos a edad adecuada	Tardó un poco	Tardó mucho
10	NO	Alguna vez	SI
11	NO	Alguna vez	SI
12	NO	Aproximada	SI

- 1. A SI NO Todas no = 2
- B SI NO
- C SI NO Algunos = 0
- D SI NO
- E SI NO
- F SI NO

- 2. A Dificultad en conocimiento SI NO Todas sí = 0
- B Dif. en letr. SI NO AoBoC = 1
- C Dif. en escribir SI NO Todas no = 2

## HOJA DE RESPUESTAS

9. ASPECTO EMOCIONAL				PUNTUACION
	2	1	0	2 - 1 - 0
1	SI	Por algunos	NO	
2	NO	Por alguno	SI	
3	Todos o la mayoría	Solo uno	Ninguno	
4	SI	A veces	NO	
5	NO	A veces	SI	
6	SI	A veces	NO	
7	NO	A veces	SI	
8	Todos	Solo uno	Ninguno	

3. Padre Madre Hermanos Tíos Primos Abuelos

Todos o la mayoría = 2  
 Sólo 1 = 1  
 Ninguno = 0

8. Ecuánime Tiene confianza en sí mismo No requiere ayuda

Todos = 2 Solo Uno = 1 Ninguno = 0

## HOJA DE RESPUESTAS

ID.	ASPECTO SOCIAL			PUNTUACION
	2	1	0	
1	A Y E	B Y C	D Y F	
2	Muchos	Pocos	No tiene	
3	Muchos	Pocos	No tiene	
4	Popular	Indiferente	Impopular	
5	SI	A veces	NO	
6	SI	A veces	NO	
7	SI	Alguna vez	NO	
8	SI	Alguna vez	NO	

- I. A. Busca el contacto                      A Y E = 2  
      B. Es mas bien reservado                B Y C = 1  
      C. Es mas bien solitario                 D Y F = 0  
      D. Indiferente  
      E. Amable  
      F. Grosero

**SISTEMA FAMILIAR DE LOS MENORES EN EDAD ESCOLAR QUE PRESENTAN DIFICULTADES  
EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA  
HOJA DE RESPUESTA**

204 220

NOMBRE \_\_\_\_\_ APELLIDOS \_\_\_\_\_  
 FECHA DE NACIMIENTO \_\_\_\_\_ LUGAR DE NACIMIENTO \_\_\_\_\_  
Ciudad Departamento  
 DIRECCION \_\_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_  
 OCUPACION \_\_\_\_\_ ESTUDIOS \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_  
 APLICADO POR \_\_\_\_\_ EVALUADO POR \_\_\_\_\_

**TABLA DE PUNTUACIONES EQUIVALENTES**

P.E.	PUNTUACIONES DIRECTAS										P.E.
	COMUNICACION	AUTORIDAD	AFECTO	LIMITES	ECOSISTEMA	DESLLO COGN.	LECTO ESCRIT	DESARROLLO FISICO	DESARROLLO EMOCIONAL	ASPECTO SOCIAL	
11	25-20	18	16	16	25 26	25 26	25 26	24	16	16	11
10	23 25	16 17	14 15	14 15	23 24	23 24	23 24	22 23	14 15	14 15	10
9	19 22	14 15	13	13	21-22	21 22	21 22	20 21	13	13	9
8	18	13	11 12	11 12	17 19	17 19	17 19	17 19	11 12	11 12	8
7	16 17	12	10	10	15 16	15 16	15 16	16	10	10	7
6	13 15	10 11	8 9	8 9	13 14	13 14	13 14	13 15	8 9	8 9	6
5	10 12	8 9	7	7	10 12	10 12	10 12	11 12	7	7	5
4	9	7	5 6	5 6	8 9	8 9	8 9	9 10	5 6	5 6	4
3	7 8	5 6	11	11	7	7	7	8	4	4	3
2	4 6	3 4	3	3	5 6	5 6	5 6	6 7	3	3	2
1	1 3	1 2	2	2	3 4	3 4	3 4	3 5	2	2	1
0	0	0	0 1	0 1	0 2	0 2	0 2	0 2	0 1	0 1	0

**CUADRO RESUMEN DE PUNTUACION**

ASPECTOS	Punt. Directa	Punt. Equiv.
Comunicación		
Autoridad		
Afecto		
Límites		
Ecosistema		
PUNTUACION STMA FLIAR .....		
Desarrollo cognoscitivo		
Lecto-escritura		
Desarrollo físico		
Aspecto emocional		
Aspecto social		
PUNTUACION MENOR CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE LECTO ESCRITURA		
TOTAL SISTEMA FAMILIAR .....		
TOTAL MENOR CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO ESCRITURA .		
TOTAL PERFIL .....		

## INSTRUCCIONES

1. Una vez terminada la aplicación y valoración de preguntas y respuestas y cuando se desee una visión gráfica y específica de los datos obtenidos en los ítems "Sistema Familiar" y "Menores que presentan dificultad en el Aprendizaje de la Lecto-Escritura" pueden trasladarse en este impreso de datos de identificación para elaborar el perfil. Si este perfil puede servir para un futuro conviene recoger los datos fácilmente, incluso las razones que motivaron su elaboración y algunas conclusiones con base en los resultados obtenidos.
2. Se rellena el pequeño círculo correspondiente a la última de las puntuaciones equivalente en cada uno de los aspectos "Sistema Familiar" y "Menores que presentan dificultades en el aprendizaje de la Lecto-Escritura". Si se unen estos círculos con una línea se tiene el perfil deseado.
3. Los totales obtenidos en "Sistema Familiar" y "Menores que presentan dificultad en el Aprendizaje de la Lecto-Escritura" pueden rodearse por un círculo en las columnas finales del perfil, así como la clasificación que le corresponda este valor indica el resultado más adecuado obtenido en toda la aplicación.
4. En la base de cada columna se encuentra la información de los indicadores principales de cada aspecto, esto con el fin de facilitar y permitir una rápida interpretación de los resultados cuantitativos.
5. Las categorías y grados de clasificación son las siguientes:

<u>Total Perfil</u>	<u>Clasificación</u>
100 a 110	A. Totalmente adecuado
80 a 90	B. Adecuado
60 a 70	A. Poco adecuado con posibilidades de intervenir a corto plazo.
50 a 60	B. Poco adecuado con posibilidades de intervenir a mediano plazo
20 a 30	A. Inadecuado con posibilidades de intervenir a largo plazo.
0 a 10	B. Inadecuado.

SISTEMA FAMILIAR DE LOS MENORES EN EDAD ESCOLAR QUE PRESENTAN DIFICULTAD PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

Nombre y Apellidos \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_  
 Residencia habitual: \_\_\_\_\_ Grado Escolar \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_  
 Aplicado por \_\_\_\_\_

SISTEMA FAMILIAR					MENOR CON DIFICULTAD EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA				
Comunicación	Autoridad	Afecto	Límites	Ecosistema	Desarrollo Cognoscitivo	Leto-Escritura	Desarrollo Físico	Aspecto Emocional	Aspecto Social
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Formas de diálogo y Ex presión verbal y no verbal.  
 Establecimiento y manejo de niveles jerárquicos en la familia  
 Gama y manejo de sentimientos, emociones y motivaciones positivas y negativas en la familia  
 Establecimiento de espaldas vitales y territorios psicológicos de los miembros de la familia  
 Interrelación familia con sistema escolar, laboral, religioso, de salud, costumbres y valores  
 Manejo sensorial, motivación, de operaciones, concretas y operaciones formales  
 Presencia o no de confusiones, omisiones, rotaciones, agregados, etc. en la lecto-escritura  
 Influencia de factores biológicos y neurales  
 Motivación, sentimientos, comprensión y respeto del niño hacia el  
 Manejo de las relaciones interpersonales del niño, socialización.

NIVEL DE FUNCIONALIDAD		Total sistema familiar	Total menos res con dificultad en el aprendizaje (lecto-escritura)	Total Perfil	CLASIFICACION
ADECUADO	POCO ADECUADO				
55	55	110			A
50	50	100			A
45	45	90			B
40	40	80			B
35	35	70			A
30	30	60			B
25	25	50			A
20	20	40			B
15	15	30			A
10	10	20			B
5	5	10			A
-	-	-			B

Ver instrucciones

### CONCLUSIONES

*Durante el proceso de investigación en el cual se tuvo un acceso minucioso y detallado através de la observación de la multiplicidad de interacciones que se establecen al interior y exterior (ecosistema) de la familia, las investigadoras pudieron comprobar que es determinante la influencia que éste ejerce en el aspecto educativo de los miembros en edad escolar.*

*Las investigadoras pudieron establecer las relaciones que se presentan entre padres y hermanos y demás miembros de la familia extensa con el menor que presenta dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, existiendo siempre una relación directa en este sentido: Cuando se presenta algún nivel de disfuncionalidad en algunos o todos los aspectos, las áreas o aspectos de interacción familiar, generalmente se aprecia que el menor objeto del estudio, mantiene o presenta problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y particularmente en el área específica elegida en la investigación (lecto-escritura).*

Lo anterior llevó a las investigadoras a realizar con base en los resultados de las encuestas y entrevistas y el aporte de trabajos realizados dentro de los dos marcos conceptuales en los cuales se ha basado el presente estudio, el perfil que incluye al menor, a su familia y al ecosistema en el cual está inmerso, considerando que luego de aplicarlo, éste aportará posibilidades concretas de intervención y tratamiento a los miembros de la familia y al menor, tanto en el plano bio-psicosocial de interacción familiar, como de la estimulación y metodología más apropiada para prevenir y manejar las dificultades en la lecto-escritura.

Las investigadoras esperan que este gran aporte sea de mucha utilidad para las familias, maestros, profesionales e instituciones que de cualquier forma estén vinculados con menores en edad escolar a los que se les presente la problemática estudiada.



### ALTERNATIVAS

*La intervención del Trabajador Social en el tratamiento del niño que presenta dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura es muy poca o casi nula debido a la falta de este profesional en las escuelas. Solo cuando el niño es remitido a instituciones como el I.C.B.F., tiene la oportunidad de ser intervenido por el Trabajador Social y demás profesionales afines.*

*Debido a la multicausalidad de la problemática de menores con dificultades en el aprendizaje en el área de lecto-escritura como: los desajustes o conflictos al interior de la familia, la interacción del sistema familiar y su ecosistema (escuela, comunidad, vecinos, amigos, parientes, trabajo, etc.), es fundamental la intervención del Trabajador social, ya que éste contribuirá al estudio para un conocimiento adecuado de la situación familiar y social para realizar un buen manejo del menor y sus dificultades.*

*Resulta vital para los intereses del niño y de sus*

padres que el Trabajador Social, el Psicólogo, el Nutricionista, los maestros y la familia; trabajen en equipo para no duplicar esfuerzos. Coordinando alternativas de tratamiento y proporcionando cada uno su experiencia particular, concentrándose en los aspectos que les atañe manejar, se logrará la recuperación de la problemática que presenta el menor.

El Trabajador Social puede intervenir en la orientación y/o tratamiento a la familia ofreciendo alternativas de acción frente al menor con las dificultades antes estudiadas:

a- Identificando los modelos estructurales de interacción familiar:

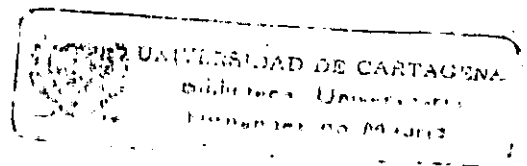
<u>P</u>	<u>M</u>	<u>M-H</u>	<u>P-H</u>	<u>P-M</u>	<u>FE</u>	<u>FE-P</u>	<u>FE-M</u>
M	P	P	M	H	P-M-H	M-H	P-H

<u>FE-M-P</u>
H

CONVENCIONES

- P Padre
- M Madre
- H Hijo
- FE Familia extensa

b- Puede establecer los niveles de comunicación verbal y



*metaverbal que se estén dando.*

- c- Observar el manejo de la autoridad, afecto y límites.*
- d- Determinar el tipo de interrelación del sistema familiar y su entorno.*
- e- Conocer por parte de la familia que tentativas de solución han practicado frente a las dificultades del menor.*
- f- Hacer contacto con la escuela, principalmente con la profesora, para coordinar alternativas a seguir.*
- g- Establecer estrategias de intervención interdisciplinarias con Psicólogo, profesores, educadores especiales, nutricionista y otros que intervengan en el tratamiento.*

*Para facilitar la intervención de las personas que manejen la problemática del menor; las investigadoras recomiendan la utilización del perfil del sistema familiar del menor con dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, aporte principal de esta investigación.*

*Corresponde al Trabajador Social conocer la realidad educativa nacional, sus objetivos, políticas y programas; conocer en particular la institución para la cual labora,*

para plantear programas que respondan a los fenómenos socio-económicos, pedagógicos y culturales que se estén dando en la realidad.

*El Trabajador Social debe intervenir en la programación a desarrollarse en la institución y en especial en las aulas remediales de las escuelas, formulando estrategias y metodología para la intervención e incrementar la adopción de medidas que garanticen la educación integral del menor con dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.*

*El Trabajador Social debe prestar sus servicios dentro del sistema educativo y su intervención debe contribuir en la toma de decisiones tendiente al tratamiento integral del menor con dificultades en el aprendizaje.*

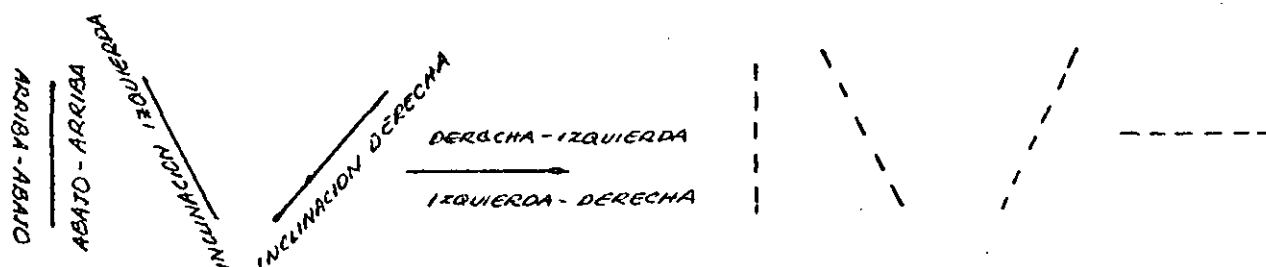
*El Trabajador Social puede ofrecer alternativas de tratamiento en coordinación con el Psicólogo y el Educador Especial para reeducar al menor con dificultades para el aprendizaje.*

*Por ejemplo, ejercicios para estimular la orientación espacial y lateralidad (ver figura 3).*

*Ejercicios para la discriminación de las cuatro formas básicas (ver figura 4).*

*Ejercicio en donde se puedan combinar las diversas formas*

ARRIBA ABajo DERECHA IZQUIERDA  
 U n c d U n c d



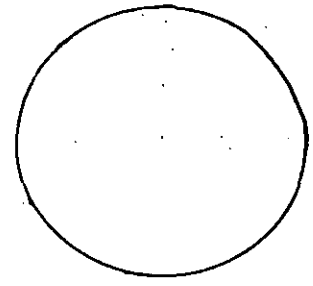
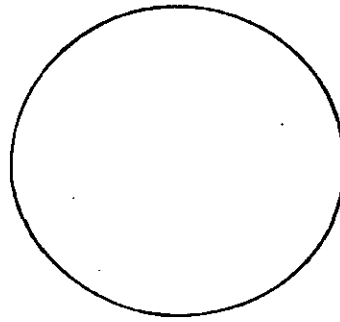
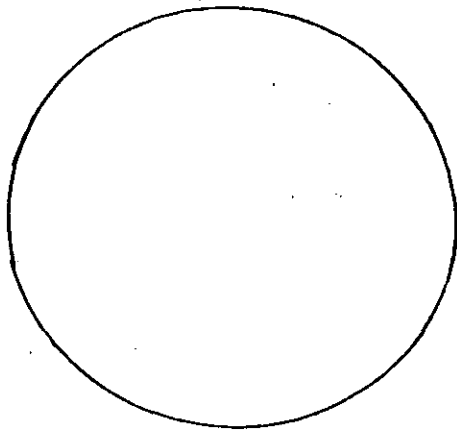
COMBINACION DE EJERCICIOS ANTERIORES.

o a u b d p q

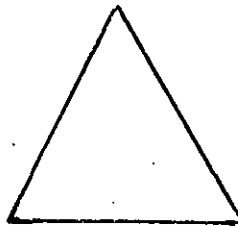
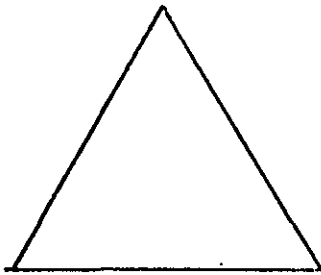
m n c e

3 8 6 9 5 2 4 7

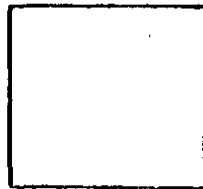
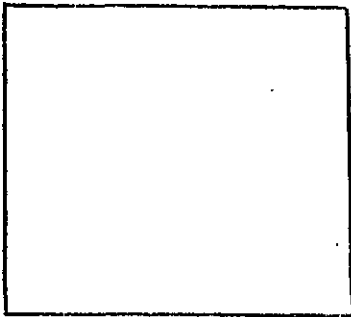
FIGURA 3. Ejercicios para estimular la orientación espacial y lateralidad.



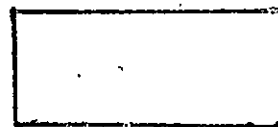
CIRCULO



TRIANGULO



CUADRADO



RECTANGULO

GRANDE

MEDIANO

PEQUEÑO

FIGURA 4. Ejercicios para estimular la discriminación de las cuatro formas basicas.

y tamaños con colores primarios y secundarios. Se debe estimular primero dos colores, cuando el menor los discrimine adecuadamente, continuará el mismo proceso.

Los anteriores ejercicios pueden ser aplicados al menor, por los padres y/o adultos en la familia, el profesor en la escuela o por la comunidad, basada en la capacitación de agentes educativos en las escuelas, grupo de padres y adultos dirigidos por el Trabajador Social.

Aún bajo las condiciones familiares, socio-culturales y escolares no adecuadas, es posible ofrecer al menor con dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura algunos recursos psico-socio-didácticos que lo ayuden al aprendizaje y experiencias que necesita utilizando materiales que están al alcance de todos, sin distinción de nivel socio-económico (materiales de deshecho).

El trabajador social puede realizar actividades de promoción de la salud mental y pedagogía funcional a través de las escuelas de padres y grupo de educadores, donde se tengan como aspectos centrales de trabajo los siguientes:

- Como reforzar la autoestima del menor con problemas de aprendizaje en la lecto-escritura.

- Manejo de los sentimientos de culpa y agresión por parte de los padres y adultos que guían al menor.
- Estimulación de los logros del niño y aprendizaje de los errores (premio y castigo).
- Aspectos de la metodología y técnicas para la estimulación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.
- Ejercicios de estimulación pedagógica de acuerdo con cada caso planteado (diferencias individuales).

La intervención del trabajador social es fundamental en el tratamiento de problemas de aprendizaje en todas sus etapas:

1. El planteamiento real del problema. Determinar que factores están determinando y/o condicionando la presencia de la problemática.

Elaboración de programa de tratamiento para cada caso particular. (coordinación interdisciplinaria).

Seguimiento y supervisión del tratamiento.



## GLOSARIO

**ACOMODACION (intelectual):** Cambios en las estructuras intelectuales que le permiten manejar nueva información a nuevos sucesos.

**ACTITUD:** Es una orientación o disposición aprendida hacia un objeto, situación o persona. Implica una organización duradera de creencias, conocimientos y reacciones afectivas, las cuales determinan una tendencia a responder favorable o desfavorablemente ante éstos.

**ADAPTACION:** Atributo universal de características biológicas que permite manejar nuevas y diferentes circunstancias.

**AMBIENTE FAMILIAR:** Grado de cohesión y de armonía entre los miembros de cualquier familia determinada.

**AMBIVALENCIA:** Sentimientos contradictorios (amor-odio) que un individuo experimenta hacia una misma persona, estos sentimientos se acentúan por una situación conflictiva.

**ANSIEDAD:** Condición emocional desagradable, en la que un deseo o impulso presente, fuerte y continuado, parece no lograr su objetivo.

**ASIMILACION (intelectual):** Incorporación de nueva información en las estructuras intelectuales; el proceso de adaptación intelectual complementario de la acomodación.

**AUTOESTIMA:** Es la capacidad del individuo para adquirir un sentido del propio valor como persona.

**AUTOMATISMO:** Ejecución de actos involuntarios, sin reflexión. Específicamente los del lenguaje.

**AUTONOMAMENTE ACTIVO:** Relativo a la capacidad de generar

diversos mecanismos adaptativos y de mantenimiento u homeóstasis del sistema familiar (autopoiesis).

**CAMBIO DE ESTADO:** Cambios que sufre una unidad familiar en su estructura sin perder su organización.

**CIRCUITOS RELACIONALES:** Pautas de interacción observables entre personas, familias y otros sistemas.

**CIRCUITOS RETROACTIVOS:** Relativo a los procesos de retroalimentación.

**COETANEO:** Grupo en la misma etapa de desarrollo, es lo mismo que grupo de pares.

**COGNOSCITIVOS:** Referente o relativo al conocimiento y sus viscosidades.

**CONDICIONAMIENTO:** El establecimiento de asociaciones aprendidas entre un estímulo y una respuesta.

**CONDUCTA:** Se refiere a las respuestas, actos, movimientos comportamientos o actividades del individuo en su totalidad.

**CONFLICTO:** Estado de incomodidad emocional debido a los deseos impulsos o fuerzas contradictorias.

**CONTEXTO SOCIAL:** Red de interacciones que se dan a un nivel macro, el cual está determinado por multiplicidad de factores: psicológico, antropológico, económico y social, influyendo estas interacciones en el individuo y viceversa.

**CONVERGENCIA:** Tendencia hacia un punto especialmente. Postulado que afirma que ningún carácter puede considerarse como resultado exclusivo de los factores hereditarios o adquiridos, sino como el producto de ambos.

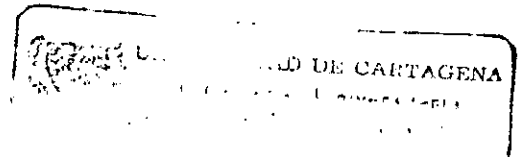
**CORRELACION:** La asociación de dos variables que hace que los cambios en una produzcan cambios en la otra. (aunque no como causa-efecto).

**DIDACTICA:** Relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

**DINAMICA FAMILIAR:** Es el conjunto de mecanismos y formas que utilizan los miembros de una familia para interactuar interna y externamente.

**DISGRAFIA:** Dificultades o problemas en el aprendizaje de la escritura.

- DISLEXIA:** Hay una dificultad en la capacidad de leer, comprender, reproducir o identificar lo que se lee; independientemente de cualquier defecto del habla.
- ECOSISTEMA:** Fuerzas que afectan al menor y a su familia, tales como el colegio, vecinos, compañeros, trabajo, economía, etc.
- EMULACION:** Esfuerzo consciente para igualar o aventajar a otro; supone un fuerte componente de imitación.
- ESQUEMAS:** Estructuras intelectuales que se manifiestan en forma de series recurrentes de comportamiento. En el caso del período sensorio-motriz serían: agarrar, mirar, alcanzar con la mano.
- ESTIMULO:** Son impresiones internas (que vienen del propio organismo) o externas (del ambiente), las cuales originan una respuesta del individuo.
- ESTRUCTURA:** Conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de la familia.
- ESTRUCTURA FAMILIAR:** Es el modo como está compuesta y funciona la familia.
- ETIOLOGIA:** Estudio de las causas y orígenes de un fenómeno, especialmente de una enfermedad.
- FRONTERA:** Entidad abstracta, la cual una vez formada, lleva a la separación del sistema con el entorno, momento clave en la autonomía del sistema.
- HEDONISMO:** Sistema que considera el placer como el único fin de la vida.
- HOMEOSTASIS:** Capacidad adaptativa, habilidad para reaccionar ante el medio, de modo de favorecer la continuación del sistema.
- INESTABILIDAD:** Tendencia hacia rápidos cambios emocionales y de humor.
- INTELECCION:** Proceso de pensar.
- INTERACCION:** Es la dependencia de un factor del valor de otro factor.
- INTERSISTEMICO:** Intercambio o relación existente entre



un sistema y otro.

**JERARQUIA:** Es una escala de status y poder en la que cada uno ocupa su lugar, con alguien por encima y por debajo, hay reglas y normas que la mantienen.

**MECANISMO:** Medio utilizado para asegurar un fin o llevar a cabo una función (manejo).

**MOLAR:** Pertenece a aquello que es relativamente grande (el todo).

**MOLECULAR:** Aquello que es producto de un análisis detallado. Pertenece a aquello que es relativamente pequeño (las partes).

**NEURONAL:** Pauta nerviosa, relaciones, tanto en el espacio como funcionalmente de las células nerviosas implicadas en un momento dado o para una clase de conducta.

**NORMAS DE AUTORIDAD FAMILIAR:** Son reglas implícitas o explícitas de la vida en familia donde los padres establecen una particular relación entre los miembros del grupo familiar.

**ORGANIZACION (estructuras intelectuales):** Se manifiesta por sucesiones recurrentes e identificables de comportamiento como por ejemplo: agarrar, ver, multiplicar.

**PERCEPCION:** Proceso de la persona donde se integran e interpretan los estímulos por medio de las funciones asociativas de la corteza cerebral; está regido principalmente por los órganos de los sentidos, pero puede estar influenciada por factores experienciales o por la historia vital del individuo.

**RETICULADO:** Organización cognoscitiva (ver operaciones en la teoría de Piaget).

**RETROALIMENTACION:** Es la información de retorno, la que comunica al emisor del mensaje las modificaciones ocurridas en el receptor y en función de lo cual le transmite ulteriores mensajes en una secuencia teórica sin fin.

**REVERSIBILIDAD (Piaget):** La capacidad para ejecutar una acción o transformación y luego retroceder sobre ella en sentido inverso, como cuando se suma una cosa a otra y luego se le resta; es una propiedad de las operaciones.

**ROLES:** Pautas de comportamiento abstraídas de la posición sexual, legal, cronológica, asumida a un miembro de la familia.

**SENSORIOMOTRIZ:** Periodo evolutivo correspondiente a los dos primeros años de vida según la teoría de Jean Piaget.

**SOCIALIZACION:** El proceso mediante el cual los individuos aprenden los valores, las creencias y los patrones de conducta de su grupo social; los cambios en el individuo que resultan de este influjo social.

**SOMATICO:** Pertenece al cuerpo más que al ambiente.

**TAXONOMIA:** Clasificación de los datos según sus relaciones (parentesco) naturales, o los principios que gobiernan dicha clasificación.

**TRANSACIONALES:** Relativo a la red de interacciones en un sistema.

**TRASTORNO:** Dificultades. Producto resultante o concomitante de intentos fallidos de cambiar un conflicto existente.

**TRATAMIENTO:** Conjunto de acciones o medios que se emplean para la superación y modificación de la conducta disfuncional de un individuo, grupo o familia.

## BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, Hans. *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget.* Editorial Kapelusz, S.A. Buenos Aires, 1973.
- ALWIN, Nidiam. *Principios operativos de la metodología de intervención de Trabajo Social.*
- ANASTASI, A. *Psicología diferencial.* Editorial aguilar. Madrid, 1966.
- ANDER-EGG, Ezequiel. *Introducción a las técnicas de investigación social.* Editorial Humanitas. Buenos Aires, 1974.
- ANDOLFI, Maurizio. *Terapia familiar. Un enfoque interaccional.* Editorial Paidós. Buenos Aires, 1984.
- BATISTA, Enrique. *Escala de actitudes para la investigación sociológica, psicológica y pedagógica.* Editorial Capiyepes. Medellín, 1982.
- BRIONES, Guillermo. *Formulación de problemas de investigación social.* Ediciones uniandes. Bogotá, 1980.
- CRONBACH, L.J. *Psicología educativa.* Mexico, 1973.
- DE LEON, Rina; ALVARES DEL CASTILLO, cecilia; PUELLO SCARPATY, Mildred y otros. *Algunos conceptos que propician el desarrollo integral de la prole y comprensión de la vida familiar.* I.C.B.F. regional bolivar. fascículo 4. Cartagena, 1984.
- DURKHEIM, Emile. *Educación y sociología, traducción de Alice Pestana.* Ediciones la lectura. Madrid, 1974.
- FERREIRA, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Editorial

S.A. Siglo XXI. Mexico, 1979.

FITZGERALD, H. *Psicología del desarrollo. Manual moderno.* Mexico, 1977.

FLAVELL, J.H. *La Psicología evolutiva de Jean Piaget.* Barcelona, 1962.

\_\_\_\_\_. *La teoría de Piaget en Psicología de la motivación.* Editorial Paidós. Buenos Aires, 1968.

FREUD, A. *El yo y los mecanismos de defensa.* Editorial Paidós. Buenos Aires, 1961.

GESEL, Arnold. *Psicología evolutiva de 1 a 16 años.* Editorial Paidós. Buenos Aires, 1974.

\_\_\_\_\_. *El niño de 1 a 5 años.* Editorial Paidós. Buenos Aires, 1956.

HURLOCK, E.B. *Desarrollo psicológico del niño.* Talleres gráficos. Madrid, 1966.

INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS TECNICAS. *Normas colombianas para la presentación de tesis de grado.* Bogotá, 1987.

MASLOW, A.H. *Motivación y personalidad.* Ediciones Sagitario. Barcelona, 1954.

MAUCO, G. *Educación de la sensibilidad en el niño.* Ediciones aguilar. Madrid, 1964.

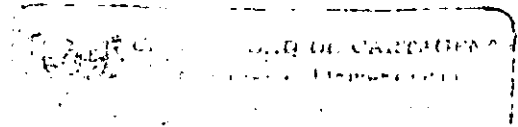
MEENES, M. *Como estudiar para aprender.* Editorial Paidós. Buenos Aires, 1965.

MOLINA, Santiago. *Enseñanza y aprendizaje de la lectura.* Editores S.A. Madrid, 1984.

OÑATIVA, Oscar. *Bases psicosociales de la educación. Psicología del desarrollo y aprendizaje escolar.* Editorial Guadalupe. Buenos Aires, 1973.

PAIN, Sara. *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje.* Nueva Visión. Buenos Aires, 1978.

PARDINAS, Felipe. *Metodología y técnicas en investigación en ciencias sociales.* Siglo XXI. España, 1984.



PIAGET, J. *El estructuralismo.* Ediciones Proteo. Buenos Aires, 1968.

\_\_\_\_\_. *El origen de la inteligencia en el niño.* Ediciones Proteo. Buenos Aires, 1962.

REVISTA de pedagogía. *Guía para la elaboración y evaluación de proyectos de investigación # 1.* Caracas, Mayo de 1971.

ROBAYO, Elsa. *Los problemas de aprendizaje.* Revista del jueves. Bogotá, 1986.

ROF CARABALLO, J. *Cerebro interno y mundo emocional.* Editorial Labor. Barcelona, 1952.

SABINO, Carlos A. *El proceso de investigación.* Editores el cit LTDA. Bogotá, 1980.

STROMMEN, E; MCKINNEY, J; FITZGERALD, H. *Psicología del desarrollo. Edad escolar.* Editorial el manual moderno S.A. Mexico, 1982.

TRIANA Y ANTORVEZA, Humberto. *Cultura del tugurio en cartagena.* UNICET. Bogotá, 1974.

TRABAJO DE INVESTIGACION COMUNITARIA. *Caracterización de la comunidad de Santa María.* Laurin Montenegro, Margoth Castro y Dolly Rivera. Universidad de Cartagena, Departamento de prácticas de Trabajo Social. Cartagena, junio de 1986.

URRUTIA BOLOÑA, Carlos. *La investigación social en la práctica de Trabajo Social. Curso de capacitación a distancia.* Editorial CELATS.



ANEXO 2.

ENTREVISTA A MAESTROS

Con el propósito de elaborar un perfil de las familias de menores en edad escolar que presentan dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura, consideramos necesario el aporte que los maestros puedan brindar, ya que el maestro como guía, observador y motivador del menor, puede ofrecernos una información aproximada sobre el desenvolvimiento de éste en el sistema escolar, el cual consideramos es un factor a tener en cuenta para el estudio de las dificultades que se le presentan al menor en esta etapa.

Fecha \_\_\_\_\_ edad \_\_\_\_\_ Colegio \_\_\_\_\_

1. A que nivel de enseñanza se dedica? primaria \_\_\_ Bachillerato \_\_\_ Superior \_\_\_ Otros \_\_\_\_\_

2. En que institución se preparó? Normal \_\_\_ Universidad \_\_\_ Otros \_\_\_\_\_

3. Que grados escolares ha manejado? \_\_\_\_\_

4. Cuantos niños tiene en clase? \_\_\_\_\_

5. Asisten a la clase a diario? Si \_\_\_ No \_\_\_

6. El método de enseñanza que ud sigue obedece al pensum \_\_\_  
fué elaborado por usted \_\_\_\_\_

7. Aplica el mismo método a todos? Si \_\_\_ No \_\_\_ Porque? \_\_\_\_\_

8. Cambia ud de metodología? Si \_\_\_ No \_\_\_ Porque? \_\_\_\_\_

9. Con que frecuencia se cambia de método? \_\_\_\_\_

10. El niño en mención cambia de colegio con frecuencia?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

11. Que tiempo ha laborado en esta institución? \_\_\_\_\_

12. El colegio dispone de todos los recursos que el método que usted sigue requiere? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

13. Tiene en cuenta el aspecto cognoscitivo en que se encuentran los menores en relación a:

- reconocimiento al esquema corporal Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

- Orientación espacial (arriba, abajo, delante, atrás) Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

- Lateralidad (izquierda, derecha) Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

- Coordinación viso-motriz Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

- Reconocimiento de tamaños Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

- Reconocimiento de formas básicas Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

- Discriminación de colores Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

- Atención voluntaria del niño (concentración) Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

- Atención espontanea Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

- Habilidades psico-motoras gruesas (correr, saltar, brincar, encharar, moldear) Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

- Habilidades psico-motoras finas (ensaltar, puyar, delimitando, recortar formas complejas) Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

- Pronunciación Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

- Coherencia al expresarse Si\_\_\_ No\_\_\_

14. Antes de iniciar la enseñanza de la lecto escritura, realiza usted un estudio de cada alumno para conocer su nivel madurativo y la actitud de éste hacia la lectura y la escritura?

Si\_\_\_ No\_\_\_

15. El niño muestra de nuestro estudio presenta dificultades en la percepción auditiva para discriminar sonidos letras o palabras? Si\_\_\_ No\_\_\_ No sabe\_\_\_

16. Observa usted en el niño dificultad visual. (reproducción inadecuada de letras, números, palabras y símbolos al rotarlos o invertirlos)? Si\_\_\_ No\_\_\_

17. Si se le dice al niño que escuche las letras, palabras etc. para que al terminar vuelva a mencionar lo que escucho puede invocar la consigna que se le ha impartido? Si\_\_\_ No\_\_\_

18. Si se le muestran letras, palabras números, para que los reproduzca: presenta dificultad para reproducirlo o evocarlo? Si\_\_\_ No\_\_\_

19. Entre las dificultades que usted observa en el niño están:

- Omisión de ciertas letras y sílabas
- Confusión de letras de sonido parecido
- Confusión de letras de formas semejantes
- Confusión de letras con orientación simétrica
- Cambio o inversión de las sílabas o letras

- Agregados de sílabas o letras \_\_\_\_\_
- Separación de letras y sílabas \_\_\_\_\_
- Escritura en espejo \_\_\_\_\_

20. Como reacciona y cual es el estilo de su relación con los otros niños:

- Busca el contacto \_\_\_\_\_ es más bien reservado \_\_\_\_\_ Es más bien solitario \_\_\_\_\_ Amable \_\_\_\_\_ Indiferente \_\_\_\_\_ agresivo \_\_\_\_\_

21. La comunicación maestro-alumno: Mucha \_\_\_\_\_ Poca \_\_\_\_\_ Nunca se acerca \_\_\_\_\_

22. Tiene amigos en la clase: Un grupo de amigos \_\_\_\_\_ Un solo amigo \_\_\_\_\_ Ninguno \_\_\_\_\_

23. Cuando está con los otros niños se muestra: Muy hablador \_\_\_\_\_ Poco \_\_\_\_\_ silencioso e indiferente \_\_\_\_\_

24. El niño es considerado por los compañeros de clase: Popular \_\_\_\_\_ impopular \_\_\_\_\_ indiferente \_\_\_\_\_

25. Como describe al niño en su parte emocional: Ecuánime \_\_\_\_\_ Tiene confianza en sí mismo \_\_\_\_\_ Requiere ser animado \_\_\_\_\_ No necesita de ningún tipo de ayuda ni de ánimo \_\_\_\_\_

26. Cuales considera usted que son los factores que influyen en el rendimiento escolar del menor? \_\_\_\_\_

27. Cuando está realizando alguna tarea que le ha ordenado se muestra: hablador \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_

28. Se deja distraer por los compañeros \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_

29. Tiene tendencia a ser inquieto o molestar a los demás:

Nunca\_\_\_\_ A veces\_\_\_\_ Siempre\_\_\_\_

30. Como es la relación de la familia del niño con el colegio y la profesora: Buena \_\_\_\_ Regular\_\_\_\_ Mala \_\_\_\_

Porqué \_\_\_\_\_

## ANEXO 2.

## ENTREVISTA A MENORES

Edad \_\_\_\_\_ Colegio \_\_\_\_\_

1. Que curso haces \_\_\_\_\_
2. Te ha gustado el colegio desde que empezaste a estudiar?  
Si \_\_\_ No \_\_\_ Porqué \_\_\_\_\_
3. El (los) colegio (s) en que haz estudiado te ha gustado?  
Si \_\_\_ No \_\_\_ Porqué \_\_\_\_\_
4. Y los maestros? Si \_\_\_ No \_\_\_ Porqué \_\_\_\_\_
5. Haz entendido y comprendido en forma clara lo que te han enseñado de: lectura, Si \_\_\_ No \_\_\_ Porqué \_\_\_\_\_  
escritura, Si \_\_\_ No \_\_\_ Porqué \_\_\_\_\_  
matemática, Si \_\_\_ No \_\_\_ Porqué \_\_\_\_\_
6. Los compañeros que haz tenido te han agradado? Si \_\_\_ No \_\_\_  
Porqué \_\_\_\_\_
7. Cuando el maestro está explicando y tu no entiendes:  
Le preguntas a la profesora \_\_\_ le preguntas al compañero \_\_\_  
esperas llegar a la casa y preguntas \_\_\_ no consultas a nadie \_\_\_
8. Teda dificultad reconocer: letras \_\_\_ números \_\_\_ sílabas \_\_\_
9. Te gusta conversar con tus compañeros: mucho \_\_\_ Poco \_\_\_  
No \_\_\_ Porqué \_\_\_\_\_
10. Con tu maestra: Mucho \_\_\_ Poco \_\_\_ No \_\_\_ Porqué \_\_\_\_\_
11. Hablas con tus padres? del colegio \_\_\_ de tus gustos \_\_\_ de  
tus juegos \_\_\_ de tus problemas \_\_\_ No \_\_\_\_\_

12. Tus padres hablan contigo: del colegio\_\_\_ de tus gustos\_\_\_  
de tus juegos\_\_\_ de sus problemas\_\_\_ No\_\_\_
13. Hablas con tus hermanos? Mucho\_\_\_ Poco\_\_\_ Nada\_\_\_
14. Tu crees que tus padres tienen problemas para entenderse?  
Si\_\_\_ No\_\_\_ Porqué?\_\_\_\_\_
15. Peleas con tus hermanos? poco\_\_\_ Mucho\_\_\_ Nunca\_\_\_\_\_
16. De que manera te castigan tus padres: te pegan\_\_\_ te cas-  
tigan quitándote o prohibiéndote algo que te gusta\_\_\_ No te co-  
rrigen\_\_\_ te regañan\_\_\_ te gritan\_\_\_ Otros\_\_\_\_\_
17. De que forma te dan ordenes tus padres: Te gritan\_\_\_ te  
amenazan\_\_\_ te hablan explicandote lo que ellos quieren que tu  
hagas\_\_\_
18. Sientes que eres una persona importante en tu casa? Si\_\_\_  
No\_\_\_ Porqué\_\_\_\_\_
19. Te agrada estar en tu casa\_\_\_ No\_\_\_ Porqué\_\_\_\_\_
20. Tienes muchos amigos en el barrio?\_\_\_ No\_\_\_ Porque \_\_\_\_\_
21. En tu casa visitan a la familia: Poco\_\_\_ Mucho\_\_\_ Nada\_\_\_
22. La familia va a tu casa: Poco\_\_\_ Mucho\_\_\_ Nada\_\_\_
23. Quienes son las personas de la familia que más se relacio-  
nan con ustedes: Tíos\_\_\_ Primos\_\_\_ Abuelos\_\_\_ Hermanos C\_\_\_
24. Con que personas de la familia te la llevas mejor\_\_\_\_\_

ANEXO 3.

ENCUESTA A PADRES

Edad: El \_\_\_\_\_ Ella \_\_\_\_\_

1. Como empezó la relación? \_\_\_\_\_

2. En que situación están: Casados \_\_\_ Unión Libre \_\_\_ Separados \_\_\_ Viudo \_\_\_ Otro \_\_\_\_\_

3. Si están separados en que año se separaron \_\_\_\_\_

4. Ante de la llegada de los hijos, hablaron del número que deseaban tener? Con frecuencia \_\_\_ Nunca \_\_\_ A veces \_\_\_

5. Han hecho planes sobre su vida en común? Con frecuencia \_\_\_ Nunca \_\_\_ A veces \_\_\_

6. Se entienden mejor ahora que cuando empezaron? Si \_\_\_ No \_\_\_  
Porqué? \_\_\_\_\_

7. Que tan satisfecho se encuentra usted con su pareja:

él: Nada \_\_\_ Algo \_\_\_ Completamente. Ella: Nada \_\_\_ Algo \_\_\_ Com. \_\_\_

8. Quien toma las decisiones en: la casa, él \_\_\_ Ella \_\_\_ Hijos, él \_\_\_ ella \_\_\_. economía, él \_\_\_ ella \_\_\_ la asistencia a reuniones sociales, él \_\_\_ ella \_\_\_.

9. Dentro de las múltiples funciones que cumple la pareja, se encuentra el aspecto sexual, como calificarían uds su relación en éste aspecto? El: satisfactorio \_\_\_ poco satisfactorio \_\_\_ Nada satisfactorio \_\_\_. Ella: Satisfactorio \_\_\_ Poco satisfactorio \_\_\_ Nada satisfactorio \_\_\_.

10. En las relaciones sexuales quien toma la iniciativa: siem-



pre él\_\_\_ siempre ella\_\_\_ algunas veces él\_\_\_ algunas veces  
ella\_\_\_

11. Intercambian opiniones sobre el aspecto sexual? Algunas  
veces\_\_\_ con frecuencia\_\_\_ Nunca\_\_\_ Porqué\_\_\_\_\_

12. Esperan muchas cosas de la vida? muchas\_\_\_ pocas\_\_\_ No\_\_\_

13. En que trabajan: él\_\_\_\_\_ ella\_\_\_\_\_

14. Que tan satisfecho se encuentra con su trabajo: él: nada\_\_\_  
algo\_\_\_ completamente\_\_\_, ella: nada\_\_\_ algo\_\_\_ completamente\_\_\_

15. Cuando alguno ha estado fuera de casa saluda al llegar:  
siempre\_\_\_ aveces\_\_\_ nunca\_\_\_.

16. Está seguro si su pareja entiende o le queda claro lo que  
usted le quiere decir: él: si\_\_\_ No\_\_\_ aveces\_\_\_ porqué\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ ella: Si\_\_\_ No\_\_\_ aveces\_\_\_ porqué\_\_\_\_\_

17. A usted le queda claro lo que su pareja quiere expresarle?  
él: si\_\_\_ No\_\_\_ aveces\_\_\_ ella: si\_\_\_ No\_\_\_ aveces\_\_\_

18. Charlan con los hijos? mucho\_\_\_ poco\_\_\_ Nunca\_\_\_

19. Quien se acerca con más frecuencia a los hijos? él\_\_\_ ella\_\_\_

20. Como les demuestran sus satisfacciones por algo que ellos  
hacen: los felicitan\_\_\_ los obsequian algo\_\_\_ no les demuestran\_\_\_

21. Cuando ustedes hablan sobre algún aspecto relacionado con  
ustedes, intervienen los hijos? siempre\_\_\_ aveces\_\_\_ nunca\_\_\_  
otro miembro de la familia? siempre\_\_\_ aveces\_\_\_ nunca\_\_\_ Quién  
\_\_\_\_\_ Ninguno\_\_\_\_\_

22. Como observan ustedes que los hijos se relacionan entre



6. Cuales son las características del menor con problemas de aprendizaje en al área de la lecto-escritura? \_\_\_\_\_

7. Según lo observado y lo expuesto por el caso que consulta cuales son las características del medio escolar donde proceden éstos menores? \_\_\_\_\_

8. Como se manifiesta el ambiente social y comunitario donde de desenvuelve el menor con dificultades para el aprendizaje? \_\_\_\_\_

9. Cuales considera usted son los factores que intervienen en la presencia de la problemática? \_\_\_\_\_

10. Qué abordaje le dá usted a éstos menores? \_\_\_\_\_

11. A qué miembros y/o instituciones que se relacionan con la problemática del menor involucra usted en la intervención que realiza en el caso? \_\_\_\_\_

12. Cual es su opinión sobre los programas y métodos en el proceso enseñanza-aprendizaje (los que usted conoce) \_\_\_\_\_

13. Que sugerencias y/o alternativa plantea para la prevención y tratamiento para los problemas de aprendizaje en lecto escritura? \_\_\_\_\_

## ANEXO 4.

## ENTREVISTA A PROFESIONALES

Con el propósito de elaborar un perfil de las familias de menores en edad escolar que presentan dificultades para el aprendizaje en el área de la lecto-escritura, consideramos necesario el aporte que profesionales como usted puedan brindar para identificar los factores y aspectos que determinan la problemática en mención. Es necesario aclarar que no estamos trabajando con menores que presenten comprometimiento orgánico como sustratos de sus dificultades.

Fecha \_\_\_\_\_ Profesión \_\_\_\_\_

Lugar de Trabajo \_\_\_\_\_

1. Recibe usted consultas por dificultades en el aprendizaje en menores cuya edad oscila entre los 7 y 11 años? Si \_\_\_ No \_\_\_
2. Cuales son las dificultades de aprendizaje que atienden con mayor frecuencia? dislexia \_\_\_ disgrafia \_\_\_ discalculia \_\_\_  
otra \_\_\_\_\_
3. De que curso o grado escolar proceden la mayoría de éstos menores? \_\_\_\_\_
4. Quien consulta usualmente por las dificultades que presenta el menor: Padre \_\_\_ Abuelo \_\_\_ Hermano \_\_\_ tío \_\_\_ primo \_\_\_ maestra \_\_\_ abuela \_\_\_ madre \_\_\_ hermana \_\_\_ tía \_\_\_ primo \_\_\_ otro \_\_\_
5. Cuales son las características que presenta el menor cuando es traído a consulta: \_\_\_\_\_

30. En el aspecto económico la familia se encuentra: Bien\_\_\_  
apenas alcanza\_\_\_ faltan muchas cosas\_\_\_
31. Cuales son los aspectos que la familia considera importantes? \_\_\_\_\_
32. Tienen en la familia algunas costumbres en particular?  
si\_\_\_ No\_\_\_ cuales\_\_\_\_\_
33. Actualmente por quienes está compuesta la familia: Cuantos?\_\_\_ parentesco\_\_\_\_\_
34. Quien asiste a las reuniones del colegio? \_\_\_\_\_
35. A que religión pertenece la familia? católica\_\_\_ evangélica\_\_\_  
otros\_\_\_ cual\_\_\_\_\_
36. La familia tiene normas en relación al horario de estudio de los hijos? si\_\_\_ No\_\_\_.
37. Cuales considera son las causas de las dificultades del menor? \_\_\_\_\_
38. Que hace la familia frente a las dificultades que se le presentan al menor en el aprendizaje? \_\_\_\_\_
39. Que actitud muestra el niño cuando va a realizar las tareas escolares? interés\_\_\_ desinterés\_\_\_ rabia\_\_\_ obstinación\_\_\_

## ANEXO E. GUIA DE OBSERVACION PARA MAESTROS

sexo: Masculino\_\_\_ Femenino\_\_\_

## 1. Aspecto locativo de la escuela:

- el número de sillas equivale al número de alumnos\_\_\_ No\_\_\_
- las sillas están en buen estado\_\_\_ No\_\_\_
- el aula de clase es amplia\_\_\_ No\_\_\_
- el aula de clase tiene buena ventilación\_\_\_ No\_\_\_
- el aula de clase tiene buena iluminación\_\_\_ No\_\_\_
- el colegio cuenta con los servicios de agua\_\_\_ luz\_\_\_ alca-
- tarillado\_\_\_ baños\_\_\_
- Las aulas tienen tablero\_\_\_ No\_\_\_ tizas\_\_\_ No\_\_\_

## 2. Formas de responder las preguntas: inmediatamente\_\_\_ tarda en responder\_\_\_

## 3. interacción de la maestra con el niño.

- cuando se dirige la maestra al niño es: amable\_\_\_ cariñosa\_\_\_
- autoritaria\_\_\_ apática\_\_\_
- Cuando el niño se dirige al maestro se muestra inhibido\_\_\_
- abierto\_\_\_

## 3\*. Dinámica del grupo en que interactúa el menor:

- atmósfera: informal\_\_\_ formal\_\_\_ libre\_\_\_ inhibida\_\_\_
- amistosa\_\_\_ hostil\_\_\_.

## ANEXO G. GUIA DE OBSERVACION A MENORES

1. Manera de responder: tarda\_\_\_ inmediatamente\_\_\_
2. Orientación espacial:
  - identifica: arriba\_\_\_ abajo\_\_\_ alante\_\_\_ atras\_\_\_
3. reconocimiento del esquema corporal: si\_\_\_ No\_\_\_
4. Lateralidad: derecha\_\_\_ izquierda\_\_\_
5. Cordinación viso-motriz: si\_\_\_ No\_\_\_
6. Reconocimiento de tamaños: grande\_\_\_ mediano\_\_\_ pequeño\_\_\_ alto\_\_\_ bajo\_\_\_
7. discriminación de colores: rojo\_\_\_ verde\_\_\_ amarillo\_\_\_ azul\_\_\_
8. Habilidades psicomotoras gruesas: corre\_\_\_ brinca\_\_\_ camina en línea recta\_\_\_
9. Habilidades psico-motoras finas: ensaltar agujas\_\_\_ amarrar cordones\_\_\_
10. pronuncia bien las palabras\_\_\_ No\_\_\_
11. Coherencia al responder \_\_\_ No\_\_\_
12. Muestra dificultad al oír sonidos, letras\_\_\_ palabras\_\_\_
13. Características observables del niño:
  - inquieto\_\_\_ sossegado\_\_\_ inhibido\_\_\_ charlatán\_\_\_ nervioso\_\_\_

ANEXO 7. GUIA DE OBSERVACION DEL MEDIO FAMILIAR

- 1. Quien responde primero: él \_\_\_ ella \_\_\_ otros \_\_\_.
- 2. Se tardan en responder: \_\_\_ No \_\_\_
- 3. Actitud: expresión abierta del cuerpo \_\_\_ No \_\_\_ Postura relajada \_\_\_ No \_\_\_, falta de tensión muscular \_\_\_ No \_\_\_, movimientos fáciles y pausados \_\_\_ No \_\_\_, expresión facial sonriente \_\_\_ No \_\_\_, cabeza alta y contacto visual \_\_\_ No \_\_\_.
- 4. Aspecto de la vivienda: Techo: eternith \_\_\_ teja \_\_\_ Zing \_\_\_ Paredes: block \_\_\_ madera \_\_\_ otros \_\_\_. piso: tierra \_\_\_ cemento \_\_\_ valdosa \_\_\_
- 5. Distribución de la vivienda: sala \_\_\_ comedor \_\_\_ cocina \_\_\_ baño \_\_\_ patio \_\_\_ alcobas \_\_\_ cuantas \_\_\_
- 6. Sitio de trabajo y estudio del menor: cual \_\_\_ ventilado \_\_\_ iluminado \_\_\_
- 7. Aspecto de la comunidad: calles: pavimento \_\_\_ destapadas en buen estado \_\_\_ destapadas en mal estado \_\_\_ actividades comunitarias: juegos callejeros \_\_\_ reunión de jóvenes en las esquinas \_\_\_ reunión de señoras \_\_\_ reunión de señores \_\_\_ juegos deportivos \_\_\_ otros \_\_\_