



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Las dificultades de aprendizaje de origen emocional en los niños.

Una mirada luego de la pandemia por COVID-19.

Trabajo Final de Grado

Modalidad: Monografía.

Autora: Luna Guzmán Dell' Oca 4.949.506-2

Tutora: Prof. Asist. Mag. Erika Capnikas

Revisora: Prof. Adj. Lourdes Salvo

Montevideo, Uruguay

Octubre, 2023.

Agradecimientos

Dedico este trabajo a todos mis seres queridos, quienes han sido indispensables para llegar a cumplir esta meta, son gran parte de mi felicidad.

Agradezco a mi familia por sostenerme siempre, por creer en mí hasta cuando ni yo creía. Especialmente a mi madre, Soledad, pilar fundamental de mi vida. Mis abuelas Elena e Irma, y mi abuelo Carlos, que desde otro plano, se que está festejando conmigo. A mis tíos Nicolas y Valentina, quienes me abrieron las puertas de su hogar cuando necesitaba, a mi tía Lucía y a mis primos Violeta, Bautista, Salvador y Felipe. A mi novio Fabian, a mis amigas de la vida y a mis compañeros de trabajo. A Roma, mi perra, compañía del día a día. A todas las personas que me crucé y vinculé durante este trayecto por mi querida facultad, que hicieron este recorrido más ameno. Docentes, compañeros, a mi tutora Elika, de gran apoyo en este último tramo, y a mi gran compañera de estudios, desde el primer hasta el último día, Andreina. Por último, y no menos importante, agradezco a la Educación Pública por permitirme realizar esta formación. A la Universidad de la República en general, y a la Facultad de Psicología en particular.

Estoy feliz y entusiasmada de finalizar esta etapa de mi vida y comenzar a transitar una nueva.

Sin mas que agregar,

¡Gracias!

Índice

Resumen.....	4
Abstract.....	4
Introducción.....	5
Marco teórico:	
Capítulo 1. El aprendizaje.....	7
Capítulo 2. Las dificultades de aprendizaje.....	13
2.1 Las dificultades de aprendizaje de origen emocional.....	17
2.1.1 El lugar de la familia.....	19
2.1.2 El lugar de la institución educativa.....	23
2.1.2.1 El fracaso escolar ¿fracaso del que aprende o fracaso del que enseña?.....	25
2.1.3 Los efectos de la pandemia por COVID-19 en los niños con dificultades de aprendizaje.....	27
2.1.3.1 Desafío de la actualidad: el uso de las pantallas en los niños.....	31
Reflexiones finales.....	36
Referencias	40

Resumen

La presente monografía propone realizar una revisión bibliográfica de artículos de diversos autores, que permitan comprender, analizar e investigar cómo las dificultades de aprendizaje en los niños de edad escolar son influidas por factores emocionales, viéndose afectadas por sus principales agentes de socialización, la familia y la institución educativa. A su vez, interesa situarlo en el contexto de la post pandemia por COVID-19 e indagar las consecuencias que generó la misma en los niños con estas dificultades, teniendo en cuenta que al ser una temática reciente, todavía hay muchas preguntas que quedan por responder. De la misma manera, se considera interesante problematizar los efectos que generan las pantallas en los aprendizajes de los niños en la actualidad.

Palabras clave: dificultades de aprendizaje, emocional, niños, edad escolar, pandemia.

Abstract

This monograph proposes to carry out a bibliographic review of articles by various authors, which allows us to understand, analyze and investigate how learning difficulties in school-age children are influenced by emotional factors, being affected by their main agents of socialization, the family and the educational institution. In turn, it is interesting to situate it in the context of the post-pandemic by COVID-19 and inquire the consequences that it generated in children with these difficulties, taking into account that as it is a recent subject, there are still many questions that remain to be answered. In the same way, it is considered interesting to problematize the effects that screens generate in children's learning today.

keywords: learning difficulties, emotional, children, school age, pandemic.

Introducción

"Caminante no hay camino

Se hace camino al andar

y al volver la vista atrás...

verás las huellas que te permitieron avanzar"

Fernandez, Alicia.

El presente Trabajo Final de Grado se escribe como paso final de la Licenciatura en Psicología correspondiente al Plan de Estudios 2013 de la Facultad de Psicología, Universidad de la República. En dicho trabajo se intenta explicar, a través de una producción teórica, cómo las dificultades de aprendizaje son influidas por factores emocionales en los niños de edad escolar. Para ello, la monografía se divide en dos capítulos. En el primero, se explica el concepto de aprendizaje y se describe el origen del mismo en los sujetos. En el segundo, se teoriza sobre las dificultades de aprendizaje. Este capítulo, se divide en varios subtemas. El primero es acerca de las dificultades de aprendizaje de origen emocional, el cual se subdivide en dificultades que se relacionan con el lugar de la familia, y en otro punto, con el lugar de la institución educativa. Dentro de este último, encontramos el apartado llamado el fracaso escolar: ¿fracaso del que aprende o fracaso del que enseña?. Luego, se expone sobre los efectos de la pandemia por COVID-19 en niños con dificultades de aprendizaje, y dentro de este, se encuentra la temática desafío de la actualidad: el uso de las pantallas en los niños. Por último, en las conclusiones, se apunta a reflexionar sobre algunos aspectos que se desarrollaron durante este trabajo y que nos interpelan como profesionales de la psicología en el trabajo con niños, tanto en la clínica como en las instituciones educativas.

La elección por la temática surge debido a un interés personal hacia las infancias, sumado al recorrido formativo que se realizó dentro y fuera de la Facultad de Psicología. Los principales motivadores durante el trayecto por la facultad fueron el proyecto “Validación del WISC-V” y las optativas como “maternidad y primer infancia”, “trastorno del espectro autista, aproximaciones teóricas”, “consulta psicológica en la infancia”, “perspectivas sobre alfabetización en niños pequeños”. Por fuera de la facultad, haber realizado voluntariados, cursos, talleres, colaboraron en la decisión de este tema. Estos aspectos llevaron a despertar el deseo de quien escribe por seguir formándose y querer aportar desde el futuro rol profesional en dicha población. La mirada para abordarlo será desde un enfoque de la psicología clínica y educacional.

Se considera que para la psicología este trabajo puede llegar a ser un gran aporte debido a que es un tema que en los últimos tiempos ha surgido con fuerza, existe una fuerte demanda de consultas hacia los psicólogos, desde la institución educativa o desde los padres, por niños con dificultades de aprendizaje, así como también, muchas veces se observa preocupación frente a los años de estudio transcurridos durante la pandemia por COVID-19. Dado que es una temática reciente y los efectos que generó este hecho en los escolares todavía no son claros, este trabajo da el pie para seguir pensando e investigando. Es interesante reflexionar sobre el lugar que tiene el psicólogo en estos casos, la ayuda esencial que le puede brindar a los niños. También, es fundamental seguir cuestionando y replanteando los diagnósticos que se realizan debido a las dificultades de aprendizaje, tomar conciencia de lo que significa realizar un diagnóstico y evitar que sean apresurados y erróneos.

Marco teórico

Capítulo 1. El aprendizaje

A modo de dar comienzo a este trabajo, es pertinente mencionar que es el aprendizaje. Debido a la complejidad de dicho concepto, es necesario abordarlo desde diferentes perspectivas, así como también describir el origen que tiene este proceso en el sujeto para comprender mejor el tema.

Tomando como referencia el diccionario de la RAE (2001) se define aprender como “adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia” (1.tr.).

Según el diccionario de etimología, aprender viene del latín *apprehendere*, compuesto por el prefijo *ad-* hacia, el prefijo *prae-* antes y el verbo *hendere-* atrapar, agarrar. Se relaciona con la acción que realiza un estudiante cuando persigue el conocimiento. Janin (2002) alude a este diccionario y expresa que significa apoderamiento. “Aprender algo es apoderarse de eso. Implica actividad. Es un acto psíquico que supone investir, representar, transformar, armar nuevos recorridos” (p.24).

Teniendo en cuenta los aportes psicoanalíticos en el proceso de aprendizaje, se ha demostrado el lugar primordial que ocupa el otro para que se genere este proceso. No sólo la presencia, sino también la calidad de las mismas son esenciales.

Partiendo del origen del aprendizaje, podemos decir que es un proceso que comienza con las primeras vivencias. Según Fernández (2000) “cuando nace, el bebé es un manojito de posibilidades, de herramientas que son capaces de atraer, de capturar el conocimiento que tiene que ser transmitido y reconstruido en él” (p.58). Fernández (2002) afirma también:

No se puede pensar en el proceso de aprendizaje sin la presencia de un enseñante, para que un niño pueda apropiarse del placer de autoría necesita de un enseñante que

lo invista de la posibilidad de ser aprendiente y le otorgue el lugar de sujeto pensante.

Lo principal del proceso de aprender es conectarse con el placer de ser autor, con la experiencia, la vivencia de satisfacción del placer de encontrarse autor. (p.117)

Martínez et al. (2004) expresan que para comprender el proceso por el cual los niños adquieren el conocimiento, debemos adentrarnos en el proceso de simbolización como estructurante del psiquismo, que es lo que hará posible el aprender. Se entiende por proceso de simbolización a “la capacidad del ser humano de ir utilizando lo que el mundo externo le ofrece (cosas, personas, palabras) para sentirlo como una representación de algo suyo” (Tejedor, 2008, p.86).

Desde el nacimiento el bebé establece los primeros vínculos con su figura materna, Winnicott (1993) dice que “el niño pequeño y el cuidado materno forman conjuntamente una unidad” (p.44). Schlemenson (1998) afirma que “la primera y más jerarquizada de las relaciones iniciales es la que el niño establece con su madre, o su equivalente en la atención de sus necesidades de alimentación y abrigo” (p.23). A partir del nacimiento del bebé “la única persona que adquiere significación y existencia para él es su madre, a través del amor con que lo asiste inscribe las primeras formas de relación determinantes de su desarrollo” (p.23).

Coincidimos con Schlemenson (1998) cuando dice que es necesario que la figura materna esté disponible física y emocionalmente para el recién nacido. Si en los momentos iniciales, dicha figura no habla ni se proyecta afectivamente en él y lo único que hace es cambiarlo y alimentarlo, sus pensamientos manifestarán pobreza cuando sea un adulto.

“Cuidador maternante” fue el término que acuñó Doltó (1992) para nombrar a la persona encargada de brindar los cuidados corporales y emocionales necesarios para sostener el desarrollo subjetivo. Dicha función materna es esencial durante los tres primeros años de vida o hasta que el niño logre cuidar su propio cuerpo, solicitar ser alimentado, comunicar sus

sensaciones térmicas, controlar esfínteres, utilizar el lenguaje verbal en el intercambio con los pares y adultos, poner en palabras lo que siente y piensa, alcanzar cierta autonomía para atender sus necesidades corporales o automaternarse (Taborda & Daher, 2019).

Cuando la figura materna asiste al niño, lo hace condicionada por su historia y la del grupo social al que pertenece. Representa con su voz una multiplicidad de “otras voces”. Es decir, la interpretación que hace el cuidador primario de las necesidades del niño se ordena de acuerdo a la forma como fue tratada como niña, el lugar que le otorga a las opiniones de la figura paterna y las características asistenciales que propone el discurso social al que pertenece. Al interpretar los requerimientos del niño con sus propios pareceres, ejerce sobre éste una violencia primaria que actúa como ordenadora. Con dicha violencia impone en el niño ejes fundantes de su psiquismo (Schlemenson, 1998). Según la autora citada anteriormente, la figura materna:

Es quien define el mundo de lo íntimo, de lo permitido, de lo placentero, de lo deseable, de lo evitable, de lo prohibido. En el ejercicio de su función actúa como agente de satisfacción de necesidades biológicas y como transmisora de erogenización y cultura. Ella libidiniza el cuerpo del niño a través de la satisfacción de sus necesidades. (p.25)

Parafraseando a Schlemenson (1998), mientras el niño va creciendo la madre deja de asistirlo todo el tiempo y comienza a ocuparse de otras situaciones, en este momento se produce una primera ruptura del espacio privilegiado en el que el niño había sido colocado por ella, lo cual produce sufrimiento psíquico, este sufrimiento se compensa con la búsqueda de nuevos espacios, sujetos y atributos, en el que el padre, o quien ejerza dicha función, se halla como figura sobresaliente.

Sara Paín dice que “todo comienza en la triangulación de la primera mirada” (Fernandez, 2000, p.31). Al principio la madre, o quien ejerce ese rol, busca los ojos del bebé y

este busca los de ella, momento clave para que se produzca aprendizaje. Cuando la madre desvía su mirada hacia otro lado su hijo la sigue, ambos se reencuentran un objeto en común, de esta forma se generan nuevos objetos de conocimiento.

Schlemenson (1998) enuncia que “cuando el niño ingresa a una institución, es obligado a separarse de su entorno familiar en momentos particulares de complejización de su aparato psíquico. Se impone un nuevo lugar en el que el niño pone a prueba sus comportamientos de origen para su reconstrucción en el intercambio con sus semejantes” (p.30). Se rompen las certezas que traía de sus progenitores y se abre el espacio para la curiosidad, la diversidad, la duda de la palabra de los adultos, la posibilidad de confrontación, el inicio de un proceso de diferenciación y autonomía, de ingreso a un espacio diferente: el espacio social. “La instauración definitiva del campo social parecería vincularse a la posibilidad por parte del niño de estructurar un espacio independiente y de imaginar para sí una realidad distinta de la de sus progenitores” (p.30).

En una investigación que realizó Shelmenson (1998) en la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, se estudia la relación entre los vínculos primarios y el aprendizaje. Se concluye que cuando las funciones parentales son seguras, transmiten confianza y cariño en el niño, realizan un pasaje satisfactorio por la institución educativa. En cambio, cuando estas relaciones no son sanas y generan desconfianza, se observan dificultades en el aprendizaje.

Siguiendo la misma línea, Janin (2002) expresa que “para aprender algo tenemos que atender, concentrarnos en ese tema, sentir curiosidad por eso, luego desarmarlo, desentrañarlo, romperlo, para traducirlo en nuestras propias palabras, reorganizándolo y apropiándonos de él como para poder usarlo en diferentes circunstancias” (p.25). Dicha autora también menciona que los primeros aprendizajes (hablar, caminar, manipular objetos, escribir,

normas como el control de esfínteres) se adquieren gracias a alguien que haya libidinizado y a la vez que no haya sido omnipresente para que el deseo se instaure y el niño comience a conocer, descubrir y explorar el mundo por sí mismo.

Un concepto clave que introducen diversos autores es el “deseo de saber”. Maire & Yurkovich (2007) consideran que para que un sujeto aprenda es necesario que lo desee, desde los primeros días de su vida el sujeto comienza a explorar su entorno y su cuerpo, lo habitan el deseo de saber. Janin (2011) entiende que el deseo es lo que impulsa al aprendizaje. Podemos decir que este deseo se acentúa cuando finaliza la etapa del egocentrismo y el niño asume que no es el centro del universo, empieza a cuestionarse acerca de su origen, de su nacimiento y de la sexualidad. Casas de Pereda (2015) menciona “para que el niño acceda a su propio deseo debe haber sido deseado y sostenido por sus padres” (p.24). Haciendo referencia a Ortiz (2020), para que un sujeto se constituya como tal tiene que poder acceder a su propio deseo, el cual emerge de la ausencia que queda a partir de la separación con la figura materna, el deseo se desplaza hacia otros objetos que suplen dicha falta. Por ejemplo, el saber cultural y escolar, la elección de una carrera o profesión, es decir, objetos sustituibles de aquel primer objeto.

Este deseo de saber, es lo que Freud llamó pulsión epistemofílica, dicha pulsión está:

(...) orientada hacia la episteme, el conocimiento. Podría decirse, que así como la meta del adulto en la salud mental es poder amar y trabajar, para el niño es amar y estudiar, sin embargo para ello se requiere que efectivamente el niño pueda hacer uso de su energía libidinal y si esta se encuentra capturada por cualquier otro episodio, lo más seguro es que dicho lugar no se constituya y por lo tanto el espacio escolar se ocupe pero no se habite. (Castillo, 2012, p.2)

Paralelamente a este concepto se inicia el concepto de sublimación. Teniendo en cuenta el diccionario de Laplanche, Pontalis, & Lagache (1998):

La sublimación refiere a un proceso postulado por Freud para explicar ciertas actividades humanas que aparentemente no guardan relación con la sexualidad, pero que hallarían su energía en la fuerza de la pulsión sexual. Freud describió como actividades de resorte principalmente la actividad artística y la investigación intelectual. Se dice que la pulsión se sublima, en la medida en que es derivada hacia un nuevo fin, no sexual, y apunta hacia objetos socialmente valorados. (p.415)

En otras palabras, para que exista aprendizaje escolar debe haber en el niño capacidad sublimatoria. Castoriadis (1989) define a la sublimación como “el proceso a través del cual la psique es forzada a reemplazar sus “objetos privados o propios”, (...) por objetos que son y valen en y por su institución social, y convertirlos en “causas”, “medios” o “soportes” de placer” (p. 252).

Urribarri (2008) plantea que los niños, en la etapa de la latencia, inhiben sus mociones pulsionales aunque persistan actividades sexuales. Estas inhibiciones, llamadas por Freud diques, se asocian con la aparición del asco, la vergüenza, los ideales de estética y moral. La moción sexual infantil toma otro camino, la energía sexual se dirige a otros fines. La sublimación entonces es un mecanismo de defensa muy importante para que en el niño puedan darse logros culturales.

Desde una perspectiva socio cultural, podemos pensar los procesos de aprendizaje a través del autor Vygotsky (1988) quien hace énfasis en la relación del niño con su ambiente. Juega un papel fundamental el entorno social y la cultura en los procesos de aprendizaje. Dicha teoría entiende al aprendizaje como un proceso compartido, en el que es necesaria la ayuda de otros (pares, profesores, familia) para poder lograr un mayor nivel de comprensión y aprehensión del objeto a conocer.

Vygotsky (1979) propone entender el aprendizaje desde el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Plantea que la diferencia existente entre lo que el alumno puede realizar por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda de otros, se entiende como ZDP. Esta última se define como:

La distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, p. 133)

Por lo tanto, lo que se encuentra hoy en la ZDP será mañana el nivel de desarrollo real. Es decir, lo que un niño puede hacer hoy con la ayuda de otro, podrá hacerlo luego por sí solo.

Desde otro punto de vista, Piaget mantiene una postura constructivista frente al conocimiento. Para él, el conocimiento es un proceso que se construye en la interacción entre el sujeto y el objeto. Para comprender el proceso de aprendizaje, hace referencia al proceso de asimilación-acomodación, considera que para que haya un aprendizaje saludable debe originarse un equilibrio entre los movimientos asimilativos: proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles. Y acomodativos: es la tendencia de nuestros conocimientos o esquemas de asimilación a adecuarse a la realidad. El equilibrio entre estos dos componentes se denomina adaptación.

Capítulo 2. Las dificultades de aprendizaje

En este capítulo se definirá qué se entiende por dificultades de aprendizaje desde distintas concepciones que aportan diferentes autores.

En el estudio de las dificultades de aprendizaje (DDAA) uno de los mayores escollos radica en la ausencia de una definición precisa y consensuada que facilite establecer si un alumno presenta o no DDAA; por otro lado, tampoco se cuenta con un sistema de clasificación fundamentado teórica y empíricamente destinado a identificar los distintos tipos de DDAA y que proporcione medios para reconocer las distinciones e interrelaciones entre los tipos de DDAA y otras dificultades del aprendizaje. Miranda, et al. (2000, citado por Asorey & Fernández, 2014, p.21)

Teniendo en cuenta el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la American Psychiatric Association (1995) podemos observar que no se refiere al término dificultades de aprendizaje sino que menciona el concepto trastornos del aprendizaje que se encuentran en el apartado de “Trastornos de inicio de la infancia, la niñez o la adolescencia”. Dicho manual plantea que los trastornos del aprendizaje “se caracterizan por un rendimiento académico sustancialmente por debajo de lo esperado dada la edad cronológica del sujeto, la medición de su inteligencia y una enseñanza apropiada a su edad” (p.39).

Cabe distinguir la diferencia entre el concepto de dificultad de aprendizaje y trastorno del aprendizaje. El concepto de dificultad hace referencia a un retraso evolutivo y tiene carácter funcional, mientras que la palabra trastorno se relaciona con una incapacidad en el plano orgánico. Las dificultades se caracterizan por su transitoriedad, pudiendo verse afectados el desarrollo psicomotor, cognitivo, lingüístico y socioemocional, mientras que en los trastornos se destaca su permanencia temporal y su vinculación al concepto de discapacidad intelectual, motora o sensorial. En las DDAA se producen manifestaciones evolutivas alteradas en un único ámbito y el cociente intelectual es normal o alto; por el contrario, en los trastornos del desarrollo las manifestaciones patológico-clínicas afectan a más de un ámbito y el cociente intelectual es normal bajo o bajo. (Asorey & Fernández, 2014)

Un niño presenta dificultades de aprendizaje cuando existen obstáculos o impedimento en el proceso normal del aprendizaje, pudiendo ser estas dificultades inherentes al niño, ya sean de origen físico o psíquico, de su interpretación con el medio familiar, por el medio socio-económico-cultural que lo rodea, por la forma en que le son transmitidos los conocimientos por parte de los adultos, sin tener en cuenta los procesos mediante los cuales los niños acceden al aprendizaje. (Dabas, 1988, p. 72)

De acuerdo con Rebollo (2006) “La dificultad de aprendizaje es una alteración neurológica o del sistema nervioso, sináptica y en la que el estímulo adecuado no provoca los cambios descritos y característicos en el plano estructural y funcional” (p.140).

Dicha autora clasifica a las dificultades de aprendizaje en específicas o primarias, cuando no tienen causa evidente, y en inespecífica o secundaria cuando sí hay causa evidente y esa causa es una patología o enfermedad, siendo la dificultad uno de sus síntomas. (Rebollo, 2004)

Las dificultades específicas o primarias son las que afectan alguna de las funciones de alta integración cortical que son las que permiten al hombre una relación inteligente con el medio. Se consideran las verdaderas dificultades de aprendizaje. Es importante saber que son con frecuencia hereditarias, mayormente se dan en el sexo masculino y pueden llegar a ser totalmente irreversibles (Rebollo & Rodríguez, 2006). A continuación se da a conocer brevemente cada una: Se define dismnesia cuando hay una alteración en la memoria; dispraxia alude a las alteraciones motoras, hay una dificultad para coordinar y ejecutar movimientos; disfasia se denomina al trastorno en la adquisición del lenguaje, afecta la comprensión y la expresión; dislexia es el déficit en el componente fonológico del lenguaje, se caracteriza por dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras, problema de decodificación y deletreo; discalculia es la alteración en el desarrollo de las habilidades del

cálculo; por último, disgnosia refiere a la dificultad en la integración, en el desarrollo de las gnosias táctiles, visuales y auditivas.

Las dificultades inespecíficas o secundarias, también llamadas sintomáticas debido a que son síntomas de otra patología, se producen como consecuencia de otra dificultad que puede ser psicológica, social o pedagógica. Son adquiridas por el entorno (la familia, la sociedad, el sistema educativo, el aula, etc.). Rebollo (2004) plantea que “si el factor que las genera desaparece, el niño pasará a no tener ninguna dificultad de aprendizaje. De esta manera, un estado depresivo, una alteración sensorial, una enseñanza inadecuada, una deficiencia de atención y otros factores pueden tener entre sus síntomas la dificultad para aprender” (p.140).

Por otro lado, cabe mencionar que cuando a las dificultades de aprendizaje específicas nombradas anteriormente le agregamos el prefijo “A” por delante, en vez del prefijo “Dis” nos referimos a una pérdida provocada por una lesión cerebral, es decir, un traumatismo o un ACV. Los autores Ardila & Ostrosky (2012) aluden que la afasia según Benson y Ardila (1996) “es una pérdida o trastorno en el lenguaje causado por un daño cerebral” (p.62). La acalculia refiere a “un trastorno adquirido en las habilidades de cálculo como consecuencia de una lesión cerebral” (p.66). La alexia hace referencia a “una alteración en la habilidad para leer consecuente a una lesión cerebral” (p.65). Con el término agnosia según De Renzi (2000) se designan las “perturbaciones en el procesamiento complejo de la información sensorial” (p.66). Por último, la apraxia, Ardila & Rosselli (2007) la definen como “un trastorno en la ejecución intencional de un gesto consecuente a una lesión cerebral” (p.70).

El presente trabajo monográfico se centrará en desarrollar las dificultades de aprendizaje inespecíficas o secundarias, dado que el objetivo es investigar acerca de las dificultades de aprendizaje que provienen de los factores emocionales. Por lo tanto, a partir de

aquí, cuando se mencionan las dificultades de aprendizaje de origen emocional, se hace referencia a esta clasificación.

2.1 Las dificultades de aprendizaje de origen emocional

“Todas las dificultades de aprendizaje, tienen que ver con lo emocional, ya sea porque lo emocional es lo que las causa o porque las dificultades intrínsecas generan un problema emocional secundario” (Agras, 2016, p.19).

Berch (2006) menciona que “cuando hay un gran predominio de las emociones conflictivas y el individuo las padece, inhiben su creatividad y pueden convertirse en barreras para el aprendizaje” (p.21).

Asorey & Fernández (2014) conciben que los niños en edad escolar con frecuencia presentan problemas en el desarrollo emocional. Los cuales suelen tener su origen en las exigencias de nuevas adaptaciones que con el cambio de edad han de ir experimentando, en las circunstancias de su medio social, escolar o familiar.

Los autores mencionados anteriormente distinguen dos problemas emocionales más frecuentes en los niños, estos son la ansiedad y la depresión:

Por un lado, “Echeburúa y Corral (2009) definen la ansiedad como una respuesta normal y adaptativa ante amenazas reales o imaginarias más o menos difusas, que prepara al organismo para reaccionar ante una situación de peligro” (Asorey & Fernández, 2014, p.95). Los tipos de ansiedad más representativos de la edad escolar son la ansiedad ante la separación y la fobia escolar.

“La ansiedad ante la separación se manifiesta como ansiedad excesiva, desproporcionada, que experimenta un niño cuando se separa, real o supuestamente, de las personas con quienes ha creado vínculos afectivos (especialmente la madre)” (Asorey & Fernández, 2014, p.96).

González et al. (2011, citado por Asorey & Fernández, 2014) conciben a la fobia como “una manifestación especial de la angustia, consiste en una reacción emocional desagradable ante un objeto o situación que la persona percibe como amenazante o peligrosa, aunque en realidad no lo sea” (p.97).

Por otro lado, la depresión en los niños Malmquist (2010) la define como incapacidad para divertirse, concentrarse, expresar reacciones emocionales normales, mostrarse muy activos o inactivos, permanecer en soledad, sentirse culpables, mostrarse tristes, por quejarse de que nadie les quiere o hablar de la muerte o del suicidio. A veces, en los niños la tristeza propia del estado depresivo se manifiesta en forma de irritabilidad. (Asorey & Fernández, 2014)

Dicho lo anterior, es pertinente mencionar lo que expresa Janin (2007) cuando observamos un niño con alguna dificultad en sus aprendizajes. La autora hace referencia sobre la importancia de detectar que tipo de sufrimiento afecta al niño, qué es lo que determina a nivel emocional su dificultad de aprendizaje, abordar eso que le ocurre y no diagnosticar ni etiquetar con un trastorno psíquico será primordial para su desarrollo.

Tal como menciona Barreiro (2007) cuando una dificultad de aprendizaje se vincula a una conflictiva emocional, cabe cuestionarse: ¿Qué deseo mueve el no aprender?, ¿De qué ansiedades se defiende el niño que no aprende?

Teniendo en cuenta lo que expresa Fernandez (2000) sabemos que para aprender es necesario que un enseñante y un aprendiente entren en relación. Sin embargo, generalmente

cuando se habla de dificultad de aprendizaje se apunta a que el que fracasa es el aprendiente, olvidando que también puede fracasar el enseñante o el vínculo en sí. El enseñante puede ser el docente, la institución educativa, la familia o un amigo. Por lo tanto, al trabajar con dificultad de aprendizaje se debe trabajar desde los dos personajes.

De igual manera, Martínez et al. (2004) expresan que el fracaso en el aprendizaje tiende a depositarse en el niño, olvidando que también hay otros factores que influyen, por ejemplo: dificultades a nivel familiar que generan un ambiente poco favorable para lograr adquirir el conocimiento y un medio educativo que no logra aminorar el efecto negativo de esta situación, y hasta puede llegar a constituir en sí mismo un ambiente poco facilitador.

Fernandez (2000) alude que las dificultades de aprendizaje son de dos órdenes. Por un lado, los que son internos a la estructura familiar e individual y se manifiestan como síntoma e inhibición (problema de aprendizaje-síntoma). Por otro lado, los que tienen que ver con la institución educativa, cuando rechazan o desconocen la capacidad intelectual y lúdica, la corporeidad, la creatividad, el lenguaje y la libertad del aprendiente (problemas de aprendizaje reactivos).

Como se dio a conocer en este apartado, los principales actores que influyen en las dificultades de aprendizaje de origen emocional en los niños son la familia y la institución educativa, por lo tanto, se hará énfasis en desarrollar sobre estos.

2.1.1 El lugar de la familia

La génesis del problema de aprendizaje no podemos encontrarla en la estructura individual. El síntoma se ancla en una red de vínculos familiares, que se entrecruzan

con una estructura individual. El niño soporta la dificultad pero necesariamente los otros aportan el sentido. (Fernández, 2000, p.44)

Para entender la patología en el aprendizaje, no se puede analizar solo el presente. El niño, antes de su nacimiento, tiene un lugar ya preparado, viene a llenar muchos deseos, carencias, mandatos intelectuales, y tendrá que insertarse en ese lugar que los padres le den. Si bien cualquier padre tiene un determinado ideal de hijo en el cual interviene una imagen de aprendiz, solo se presentarán futuras patologías cuando el rol asignado es estático, sin posibilidad de modificarlo o cuando hay una contradicción entre los roles asignados por ambos padres. Cuando nace, lo real se opone a lo imaginario, por lo que los padres deberán encontrar un nuevo significado a ese niño. Pero si los padres siguen viviendo lo imaginado habrá una distancia muy grande con su hijo real. Esto se verá reflejado en el aprendizaje, pudiéndose transformar en síntoma, por lo que debe ser analizado. (Fernandez, 2000).

La misma autora expresa que muchas veces el no aprender tiene una función positiva en un niño, le da cierto placer y le permite manejar algunas situaciones. Por ejemplo, el infante puede presentar un mal rendimiento escolar para ganar cierta legitimidad y ser el espejo de su padre. (Fernandez, 2000).

Rebollo (2004) utiliza el término “causas psicógenas” para referirse a problemas emocionales que puedan inhibir o impedir las adquisiciones, y considera crucial las primeras relaciones del individuo, específicamente el vínculo primario madre-hijo. Siguiendo esta idea, observamos que la función materna en los primeros vínculos está estrechamente relacionada con las fracturas que tenga el niño en la producción simbólica. En los niños con problemas de aprendizaje la producción simbólica es pobre, rígida y caracterizada por dificultades para la transmisión y comprensión de los conocimientos, produce pérdida de la curiosidad y del deseo hacia lo novedoso.

Martinez et al. (2004) definen dificultades de aprendizaje-síntoma a la existencia de fallas en los procesos de simbolización que ocurren en el interjuego de los vínculos familiares en relación con la historia personal. En esta línea, Schlemenson (2009) declara que hay niños que sufren situaciones traumáticas y de desconfianza en sus relaciones primarias, que les generan dificultades para vincularse con los demás, de esta forma, se reducen sus oportunidades de producir y dominar nuevos conocimientos.

Rebollo (2004) subraya la importancia de las causas socio-culturales. Si el medio socio-cultural donde habita el niño tiene escasos recursos, va a tener menos posibilidades de recibir estimulación e incorporar las habilidades y conductas aprendidas. De modo similar, Miller (2013) refiere que es interesante pensar en el factor socioeconómico, ya que los padres que viven situaciones carenciadas puede que no atiendan adecuadamente las demandas de sus hijos. Es posible que estos niños queden librados a situaciones sociales poco convenientes, consumos indebidos, poca atención a la salud física y mental. Esta situación provoca problemas de aprendizaje, de conducta, emocionales, que se extienden en la vida del niño y se agravan en los entornos más carenciados.

Dabas (2005) expresa que todas las familias poseen una teoría acerca de cómo se aprende, dicha teoría puede fortalecer o debilitar el aprendizaje de cada individuo. Siguiendo con la autora, observamos que los padres suelen preguntarse qué es lo que le pasa a su hijo frente a la dificultad, se preocupan por la posibilidad de que haya alguna alteración en el desarrollo o generalmente responsabilizan a los maestros del problema que presenta el niño, dejando de lado la posibilidad de que sea síntoma de un conflicto familiar. Sin embargo, para algunas familias el fracaso en el aprendizaje es vivido como un fracaso familiar, sobre todo en el ingreso de los primeros niveles de educación, algunas familias intentan descubrir quien es el culpable dentro del grupo. Cabe resaltar que lo importante es entender la responsabilidad que

le corresponde a cada uno de los involucrados para pensar qué acciones pueden contribuir a la solución del conflicto.

Paín (1983) destaca algunos aspectos que suelen estar vinculados con las dificultades de aprendizaje: las situaciones dolorosas que atraviesa el niño, la información que se le provee y cómo transita la escolaridad.

Con respecto a las situaciones dolorosas, según Pain (1983) merecen atención los acontecimientos que representan para el niño y la familia un gran cambio, casi siempre ligado a una pérdida. Por ejemplo: el nacimiento de un hermano, la mudanza de un hogar, la muerte, alejamiento de seres queridos, el cambio de escuela, etc. Destaca que los duelos deterioran el aprendizaje, tornan infructuosos todos los esfuerzos por dominar dicha situación. El niño siente que cada cosa nueva que aprende reemplaza a una que se olvida, como si aceptar “lo de ahora” es renunciar a “lo de antes”. Dos variables tienen que ocurrir para que una situación dolorosa no se torne un problema de aprendizaje: por un lado, que el niño tenga la oportunidad de elaborar correctamente la pérdida a través de una activa participación en el cambio ocurrido. Por otro lado, que esa pérdida no se relacione con algún otro cambio que despierte curiosidad en el niño y al no ser satisfecha lo impulse a interrumpir el instinto de saber.

Cuando hacemos referencia a la información que se le provee al niño nos referimos a qué se habla con él, cuáles son los intereses comunes que lo ligan a los distintos miembros de la familia. Como se lo ha enterado de los temas sexuales: nacimiento, su propio desarrollo, masturbación, prostitución. En cuanto a la muerte, que es lo que la familia pretende que crea. Si bien la falta de información no se vincula directamente con las DD.AA, la denegación a hablar de ciertos temas puede conllevar a la articulación del síntoma. (Paín, 1983)

Schlemenson (1998) menciona que los padres que hablan con sus hijos sobre aspectos de su historia personal, incrementan su curiosidad y las ganas de enriquecer los conocimientos,

siempre que estos relatos sean verídicos. Por lo contrario, los secretos y las mentiras generan en el niño una aceptación incondicional y anulan su deseo de imaginar con autonomía.

Teniendo en cuenta la escolaridad, Pain (1983) cree importante considerar todo lo referente a las experiencias escolares por las que el niño haya pasado: los cambios de la institución, deserción, no concurrencias y características de los centros educativos a los que asistió. Es relevante saber que es la escuela para la familia, que función cumple dentro de las expectativas del grupo, cuál es la representación de mundo que cobra sentido y hasta qué punto ese sentido se resiente de la dificultad del niño. Estos datos, junto con el análisis de los cuadernos del niño y con el informe escolar, nos permitirán dilucidar si se trata de un “problema de aprendizaje” o de un “problema escolar”, y su mutua correlación.

Schlemenson (1998) considera que si hay un acuerdo entre el modelo que ofrece la escuela y al que aspiran los padres, estos últimos van a tener una mayor estabilidad para tolerar e intentar superar las dificultades que sus hijos tengan en el aprendizaje.

2.1.2 El lugar de la institución educativa

Flores Romero (2010) refleja que luego de la familia, la institución escolar es el segundo agente de socialización más importante para el niño, por ende, tiene la función de reforzar la socialización del mismo, fortaleciendo aspectos socioculturales, promoviendo valores y enseñando a relacionarse y convivir con otros.

Vigotsky (1979) señala que el niño antes de ingresar a la escuela ya ha tenido experiencias previas, viene atravesado por una historia. Por lo tanto, durante la escolarización cada sujeto pone de manifiesto sus condiciones personales, sus potencialidades, habilidades y destrezas adquiridas.

Cabe mencionar que para algunos niños la imposición del ingreso a una institución no es sencilla, pues suelen no tener resuelto su pasaje por el espacio familiar. (Schlemenson, 1998, p.40). Por ejemplo, Schlemenson (1998) dice que algunos niños se resisten a abandonar el espacio dual de las relaciones familiares y en la escuela se muestran desinteresados y aislados. Otros, por el contrario, tienen problemas de comportamiento y reacciones hostiles que dificultan su inserción escolar satisfactoria.

López (2005) alude que para que un niño participe oportunamente en la escuela es necesario que el medio que lo rodee no le produzca obstáculos, esto refiere a que debe estar bien alimentado, sano y disponer de ciertos valores y actitudes favorables para que sea posible aprender: capacidad de dialogar, hablar el idioma adecuado, relacionarse con extraños, portarse bien, asumir compromisos y obligaciones, respetar la autoridad del maestro y de las normas institucionales, adaptarse a un entorno múltiple y cambiante y tener capacidad de autonomía.

Schlemenson (1998) expresa que la escuela es para el niño una realidad compleja dado que se imponen en su vida muchos sujetos y objetos desconocidos que producen un gran cambio en su psiquismo. Por lo tanto, en el ingreso al espacio escolar se produce una contradicción entre lo conocido y los nuevos objetos y sujetos, que el niño debe resolver adaptándose a la diferencia. Los contenidos y el grupo de pares instalan la curiosidad por lo extraño, aportan nuevos pensamientos, experiencias y saberes. (Schlemenson, 2009)

Es esencial tener en cuenta los vínculos que establecen los niños y los docentes. Schlemenson (1998) indica que para que un alumno aprenda es necesario que interactúe con el docente, porque es el intermediario entre los conocimientos y el niño. Por su parte, Berch (2006) afirma que el infante generalmente encuentra en su docente un modelo identificador, el

cual genera nuevas inscripciones en su psiquismo, que incide en la imagen de sí mismo y puede hacer un proceso de desidentificación con otros modelos.

2.1.3 El fracaso escolar: ¿Fracaso del que aprende o fracaso del que enseña?

Complementando el apartado anterior, donde se hablaba acerca del lugar que tiene la institución educativa en las dificultades de aprendizaje de origen emocional en los niños, surge la pregunta: ¿El fracaso escolar se debe a que existan fallas en la institución educativa que provocan en los niños dificultades para aprender?

La interrogante que se realizó en el título de este apartado surge debido a que muchas veces se considera que el que fracasa es el niño, quedando el foco sólo en él, y dejando de lado el lugar primordial que tiene el enseñante para que esto suceda.

Definimos al fracaso escolar como “la no aprobación en el tiempo previsto - ya sea por rezago, repetición o desafiliación- del tramo educativo que se está transitando. El fracaso, así definido, constituye un fenómeno significativo y relevante de los sistemas educativos actuales” (Aristimuño, 2015, p. 2).

Fernández (1992) distingue que cuando la pulsión epistemofílica, el deseo de conocer y la inteligencia están presentes pero los enseñantes restringen la posibilidad de aprender apropiadamente, no hay un problema de aprendizaje sino de fracaso escolar.

Hay que diferenciar los problemas de aprendizaje de las perturbaciones que se producen dentro de la institución escolar. Paín (1983) indica que estas últimas se producen por la resistencia a las normas disciplinarias, la mala integración al grupo de pares, la

descalificación del enseñante, la inhibición mental o expresiva, que se relacionan con un mal pasaje del grupo familiar al social.

Uno de los factores que se relaciona con el fracaso escolar según Asorey & Fernández (2014) es la deprivación sociocultural, hay situaciones escolares en las que se detectan necesidades asociadas a factores de salud e higiene, familiares y económicas, que obstaculizan el normal desarrollo cognitivo, físico y emocional del niño.

Conforme a una investigación realizada por CEPAL/UNICEF en el año 2020, el 51,2% de los niños de zonas urbanas de América Latina habita en hogares con alguna precariedad habitacional. Este estudio también demostró la importante relación que existe entre las privaciones de vivienda y la vulneración de otros derechos de la infancia. El hacinamiento impide que los infantes puedan estudiar y descansar de manera adecuada, influyendo en su desarrollo cognitivo e incrementando el porcentaje de situaciones de abuso.

Otro de los principales factores que inciden en el fracaso escolar de numerosos alumnos, teniendo en cuenta a Aristimuño (2015) se debe al diseño curricular del sistema educativo, antes de que el alumnado ingrese al aula.

Martínez et al. (2004) expresan que no se tienen en cuenta los ritmos personales, se evalúan los aprendizajes por los resultados, sin tener en cuenta los procesos de cada individuo.

Sin lugar a dudas, Asorey & Fernández (2014) afirman que una buena parte del fracaso es responsabilidad de la institución escolar, al ser incapaz de encontrar una forma de adaptarse a los alumnos, en aspectos tales como el código lingüístico, los niveles de expectativas y de aspiraciones, los tiempos de espera y las motivaciones.

Teniendo en cuenta los aportes de Castro & Morales (2015) las carencias físicas, emocionales, metodológicas y motivacionales que existan en el aula predisponen a que se de

un mal aprendizaje. Por lo tanto, consideran necesario contar con ambientes de calidad, significativos y desafiantes que fomenten un aprendizaje óptimo.

Las propuestas curriculares rígidas y uniformes o, dicho de otra manera, la “uniformidad curricular” debe cuestionarse comenta Aristimuño (2015), debido a que existen distintos contextos dentro del país y no todos los alumnos aprenden con un mismo sistema ni en el mismo tiempo, este diseño les perjudica en su desempeño escolar.

Agras (2016) plantea que no hay ningún escolar que sea indiferente al fracaso, tan solo adopta distintas estrategias para sobrellevarlo. A veces, actúa como si fuera una prolongación del banco y trata de pasar inadvertido, otras veces todo lo contrario.

Dicha autora afirma que los estudiantes prefieren que se piense que no aprenden porque no quieren, en lugar de que se sospeche que no son inteligentes. Por estas razones se cuestiona: “¿Es tan importante ser inteligente? ¿Más que ser buena persona, solidario, colaborador o trabajador?” (Agras, 2016, p.19). Y contesta que la respuesta que da la escuela parecería ser sí, poniendo notas y evaluando los resultados excesivamente, aunque esto sea sinónimo de inteligencia. Añade también que se eligen abanderados solo teniendo en cuenta los resultados académicos, dejando por fuera a los niños con alguna dificultad en sus aprendizajes, aunque se esfuercen como ningún otro, de que trabajen en equipo, que sean colaboradores, excelentes en artes o en matemáticas (por ejemplo, un niño con dislexia).

3. Los efectos de la pandemia del COVID-19 en los niños con dificultades de aprendizaje

Se considera interesante, luego de haber transitado por un contexto de pandemia por la enfermedad del Coronavirus (COVID-19) en el año 2020, mencionar los efectos que esto generó en los niños con dificultades de aprendizaje de origen emocional. Tal como menciona

Muniz (2020) “no podríamos escribir sin una contextualización, sin dejar en claro por dónde pasan las afectaciones en el aquí y ahora del tiempo que transitamos” (p.112).

Siguiendo la misma línea, Carrasco (2010) indica que el ser humano es un ser en situación, “la persona es inseparable de la situación en la que vive” (p.115). “Percibiendo al hombre como ser en situación estamos concibiéndolo como sujeto y objeto de la historia, producto y productor de la misma, receptor y transformador potencial de la situación en la que vive” (p.116).

En cuanto a la situación de la pandemia surgen algunas preguntas que quizá aún no tenemos todas las respuestas dada la cercanía histórica de este suceso que conmovió varios aspectos de la vida de las personas. Es así que nos preguntamos: ¿los niños con dificultades de aprendizaje de origen emocional se vieron más perjudicados debido al contexto de confinamiento? En algunas ocasiones, ¿se acentuaron las problemáticas intrafamiliares, la violencia psicológica o física, donde los niños estuvieron expuestos, siendo partícipes o vivenciándolo?, ¿cómo afectó a las familias que quedaron sin trabajo o redujeron su nivel económico?, ¿y a las que perdieron seres queridos?, ¿esto pudo afectar a los niños en la vuelta a las actividades presenciales, pudiéndose notar cambios en sus emociones, comportamientos y, por ende, en sus aprendizajes?

Pacheco & Vera (2023) conciben una excesiva necesidad de evaluación y tratamiento psicopedagógico en el consultorio privado con niños. Debido a esto se cuestionan:

¿Cuál ha sido el impacto de la pandemia en los aprendizajes escolares de los estudiantes?, ¿Cómo acompañar y fortalecer a las instituciones educativas teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes, las trayectorias educativas teóricas y reales?, ¿Qué posición ética tomaremos frente a la demanda exacerbada?. (p.6)

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define al coronavirus como una enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2. La mayoría de las personas infectadas desarrollan enfermedades respiratorias de leves a moderadas y se recuperan sin un tratamiento especial. Sin embargo, otras pueden enfermar gravemente y requerir atención médica. Los adultos mayores y las personas con afecciones médicas subyacentes tienen más probabilidades de desarrollar enfermedades graves. Cualquiera puede contraer COVID-19 y enfermarse gravemente o morir.

Cepal (2020) plantea que la pandemia provocó una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. Particularmente en el área de la educación dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Esto dio origen a tres campos de acción: modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de diversos formatos y plataformas; el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas; y la atención a la salud y el bienestar integral de los estudiantes.

Muniz (2020) menciona que en el tiempo de incertidumbre que vivimos durante la pandemia nos vimos de golpe obligados a cambiar nuestra cotidianeidad. Los niños y adolescentes, siendo los más vulnerables, se quedaron sin la presencia de sus redes de apoyo y contención.

Pacheco & Vera (2023) reflejan que la crisis irrumpió en la vida de manera abrupta, dejando sentimientos de incertidumbre y angustia. Las condiciones y tiempos de elaboración subjetiva transitaron de manera distinta para cada sujeto. La muerte debido al virus se llevó consigo la vida de familiares y amigos, sin la posibilidad de los ritos para tramitar dichas pérdidas. Esos efectos dejaron huellas en la cotidianeidad de las familias. Sumado a esto, dichos autores subrayan que la escuela, al estar cerrada, no pudo brindarle a sus estudiantes

sus funciones principales: la salida a la exogamia, la construcción de saberes colectivos, la tramitación de lo siniestro que se estaba vivenciando, entre otros.

Cepal (2020) afirma que ha habido aumento de desempleo, pobreza, mayores niveles de violencia doméstica y problemas de salud física y mental, que hace que el personal de las escuelas se vea enfrentado a las dificultades que experimentan las familias, sin contar, en muchos casos, con los recursos materiales o profesionales necesarios para abordarlas.

Janin (2022) sostiene que los niños son los que más sufren y han quedado desprotegidos ya que necesitan de las redes de adultos. Muchos padres se han encontrado sumidos en angustias, depresiones, temores, y a la vez sobreocupados, trabajando en su casa, no pudiendo contener las angustias de sus hijos, ni estar disponibles para ayudarlos a tramitar la situación, quedando los infantes solos frente a los duelos que deben realizar. Por esta razón, es importante sostener a los padres, ayudarlos a procesar la situación, para que ellos puedan contener a los pequeños.

Continuando con la misma autora, se ven retrasos importantes en la adquisición del lenguaje y dificultades en establecer vínculos con otros. También, durante este periodo aparecieron algunas dificultades como trastornos del sueño y de la alimentación, conductas impulsivas, ataques de ira, llantos repentinos, mal humor constante, regresiones en el control de esfínteres y dificultades de aprendizaje.

Janin (2022) se plantea una gran pregunta: “si nuestras energías psíquicas, nuestra capacidad de atender y procesar la información está centrada en este día a día en que estamos en alerta permanente, ¿cómo concentrarnos en algo ajeno a esto?” (p.8).

La vuelta a la presencialidad le resultó difícil a muchos niños. A algunos les costó separarse de sus padres, de pronto tuvieron que volver a convivir con muchos otros, no sabían

cómo hacerlo y se asustaron. Otros, en cambio, encontraron como única posibilidad de enfrentar la exigencia escolar reclamando exclusividad, apelando a diferentes recursos: gritar, golpear o pedir la atención permanente del docente. (Janin, 2022)

En situaciones de emergencia, Cepal (2020) refiere que las escuelas son un lugar fundamental para el apoyo emocional, social, material, darle seguimiento a los riesgos y a la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes y sus familias. A su vez, responder a sus necesidades y mantener su bienestar psicológico, social y emocional es un desafío para toda la comunidad educativa.

Por ende, Cepal (2020) cree necesario adaptar y flexibilizar la currícula, darle prioridad a algunos aprendizajes que permitan comprender mejor la crisis. Incorporar aspectos relativos al cuidado, la salud, el pensamiento crítico-reflexivo en torno a las noticias e información que circulan, comprender las dinámicas sociales y económicas, fortalecer las conductas de empatía, tolerancia y no discriminación. Así como también, se deben considerar las necesidades de colectivos con requerimientos específicos. En este sentido, se considera pertinente integrar el aprendizaje socioemocional, herramienta valiosa para suavizar los efectos nocivos de la crisis sociosanitaria, ello requiere acompañamiento y recursos orientados a esta dimensión. Dicho aprendizaje debería ser permanente, tanto en los períodos de educación a distancia como en el retorno a la presencialidad.

3.1 Desafío de la actualidad: el uso de las pantallas en los niños

En la actualidad, y más específicamente luego de la pandemia por COVID-19, la tecnología ha ocupado un lugar muy importante en nuestra vida cotidiana. “El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación han generado un cambio de paradigma en la

producción, divulgación, acceso y circulación del conocimiento” (Telechea, 2010. p.1). Ferreiro (2006) afirma que la fórmula que define estos tiempos se resume en “con la computadora y el internet todo, sin ello prácticamente nada, así de fácil o complejo resulta la atención y satisfacción de las necesidades de aprendizaje y crecimiento de esta generación” (p. 78).

Dicho esto, es interesante pensar qué efectos tiene el avance acelerado de las tecnologías, particularmente el uso de las pantallas, en el mundo infantil.

Se puede afirmar que el desarrollo de las tecnologías no siempre es favorable para todos los niños, dado que muchas veces deja en evidencia la brecha que existe entre los que tienen los recursos para hacer uso de las mismas de los que no. Podemos ver un claro ejemplo de esto en cuanto a las medidas que se tomaron en las instituciones educativas durante la pandemia, una gran cantidad de niños se vieron perjudicados en sus estudios debido a que no tenían los medios que se pedían para seguir las clases (internet, computadora, celular), el apoyo de un adulto que pueda ayudarlo a conectarse y realizar las actividades correspondientes, muchas veces tampoco se tenían las comodidades, un espacio donde poder estar solos, tranquilos, para concentrarse y seguir las clases. Siguiendo esta idea, Pacheco & Vera (2023) aluden que:

La pandemia acentuó las desigualdades escolares, el cierre de las escuelas obligó a contemplar las diferencias que anidan en cada hogar. Las condiciones habitacionales, el acceso a los dispositivos tecnológicos y el capital educativo del hogar fueron factores que incidieron durante el aislamiento. La desigual distribución se visibilizó en las distintas posibilidades de continuidad pedagógica durante la suspensión de clases presenciales. Esto advierte sobre la necesidad de considerar la multiplicidad de logros escolares, en donde se puede “concluir” fácilmente en asociar estos distintos recorridos por los saberes escolares con dificultades en el aprendizaje en la actualidad. (p.5)

Es relevante cuando Cepal (2020) enuncia que la desigualdad para acceder a oportunidades educativas por la vía digital aumenta aún más las brechas que existen en cuanto al acceso a la información, siendo perjudicial para la socialización y la inclusión de los estudiantes. Además, para llevar a cabo dicho aprendizaje en el hogar, se requieren algunas habilidades que son desiguales entre los estudiantes, docentes y familiares a cargo. Por lo expuesto, se hace necesario reconocer estas desigualdades sociales a nivel político para poder revertirlas.

Otra cuestión a indagar en este punto es el uso que se le da a la tecnología, muchos padres prefieren darle un dispositivo electrónico a su hijo en vez entretenerlo realizando otra actividad con ellos ya que les resulta más cómodo.

Balaguer (2012) comunica que los padres de estas nuevas generaciones muchas veces están ausentes, la conexión de sus hijos con las pantallas los alivia en sus funciones parentales de cuidado y sostén. Las pantallas son el consuelo de los niños a la compañía que no tienen de sus progenitores, quienes están preocupados por resolver sus problemas y enchufados con sus dispositivos. Los hijos están tan hiperconectados como ellos. De la misma manera, para los infantes, estos dispositivos brindan la seguridad, estabilidad y compañía que no encuentran en los vínculos con sus pares o familiares, tan superficiales e inestables.

Fernández (2002) indica que el aprendizaje que proporciona una persona no se puede comparar con el de un objeto o máquina. La persona enseñante, además de enseñar, genera un vínculo, sentimientos, emociones, que se van integrando en la subjetividad del aprendiente. En la misma línea, Janin (2017) explica que la persona se expresa a través de sus diferentes sentidos, a diferencia de la pantalla, fría y distante, que deja al estudiante pasivo frente a estímulos excesivos.

Janin (2017) frente a una situación de un niño jugando con un celular mientras el adulto está pendiente a otra pantalla se cuestiona: “¿Qué tipo de relación le estamos proponiendo?, ¿Son nuevos modos de silenciar la infancia?, ¿Si no se le diera el celular, demandaría atención y habría que hablarle o jugar con él?” (Janin, 2017, p.4).

A continuación se exponen algunas dificultades relacionadas con el aprendizaje que se pueden producir debido a la excesiva exposición de los niños frente a las pantallas:

Peñafiel et al. (2016) coinciden en que exponerse a videojuegos, televisión y computadoras durante la primera infancia puede ocasionar dificultades en el desarrollo del lenguaje, la cognición, las funciones ejecutivas, la atención y el éxito escolar.

Rodríguez y Sandoval (2011) destacan las investigaciones realizadas por Sharif, Wills y Sargen (2009), quienes realizaron un estudio analizando a 6.486 niños de 10 a 12 años de edad en EE.UU. Concluyeron que los participantes con un promedio de calificaciones bajas fueron más propensos a tener un televisor en la habitación, a ver más horas de televisión y jugar videojuegos.

Balaguer (2005) subraya que los médicos alertan que los niños que juegan videojuegos no desarrollarán sus lóbulos frontales, área relacionada con el control de la conducta, el desarrollo de la memoria, las emociones y el aprendizaje.

Quiroga (2011) expone un listado de las funciones cognitivas que podrían verse alteradas por un excesivo uso de la tecnología en la infancia: dificultades para la focalización de la atención, problemas para la planificación y la secuencia jerárquica, para el procesamiento en serie, para el razonamiento y la abstracción, visión superficial, dificultades para percibir la realidad en su totalidad, falta de conciencia de la complejidad y profundidad de los procesos,

dificultades para la lectura placentera y profunda, como sinónimo del pensamiento profundo, búsqueda inmediata de recompensas y disminución de la eficacia cognitiva.

No se puede negar la importancia de la tecnología y todos los avances que ha implicado, pero dados estos aspectos mencionados se debería discutir cómo se usa, para no dañar la salud de los infantes.

Reflexiones finales

A modo de conclusión, como se pudo observar a lo largo de este trabajo y tomando en cuenta los aportes de Fernandez (2000) se puede afirmar que la respuesta a por que un niño no aprende no es unicausal, la organicidad por sí sola no determina el problema de aprendizaje. Las dificultades de aprendizaje configuran un campo altamente complejo. Por esta razón, hay que pensarlas no solamente desde factores orgánicos, sino también teniendo en cuenta otro tipo de factores: psicológicos, socioeconómicos, contextuales, que se relacionan con los principales agentes de socialización del niño: la familia y la institución educativa.

Untoiglich (2019) afirma que la biologización es una concepción determinista, que no tiene en cuenta la historia de los sujetos, los fenómenos de la vida en sociedad, con su historia, cultura, valores, afectos, así como tampoco las desigualdades de inserción y acceso.

En relación con lo anterior, vivimos en una época en donde existe dificultad para lidiar con el malestar y lo doloroso, lo cual lleva muchas veces a patologizar y medicalizar a un niño cuando su dificultad viene por otro lado, por ejemplo, siendo un síntoma de una situación que está atravesando en un momento particular de su vida o simplemente características inherentes a lo humano como la tristeza, la inquietud, la timidez, la rebeldía, etc. Es importante realizar intervenciones tempranas para poder revertir ciertas situaciones, pero no por eso hay que etiquetar a los niños con un diagnóstico que le quedará marcado de por vida, la infancia requiere un análisis cuidadoso, al decir de Untoiglich (2019) “en la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz”.

Se cree necesario, como futura profesional de la psicología, pensar en el rol del psicólogo en el ámbito clínico y educativo, y las intervenciones que se deben realizar cuando llegan consultas por niños con dificultades de aprendizaje.

Para enriquecer la labor del psicólogo y descartar que la dificultad provenga de factores biológicos se requiere de un trabajo interdisciplinario. Algunos de los especialistas que trabajan en conjunto con el psicólogo son maestro, psicopedagogo, psicomotricista, neuropediatra, fonoaudiólogo, psiquiatra infantil.

Untoiglich (2019) indica que cuando recibimos la consulta por un niño nos encontramos con tres actores en juego: el niño, sus padres y la escuela. Por lo tanto, hay que indagar con cada uno de ellos lo que le sucede al pequeño, recurriendo a diversas herramientas que nos permitirán dilucidar las múltiples causas que provocan su malestar.

En el encuentro con el niño es fundamental darle tiempo y espacio a su expresión. Untoiglich (2019) refiere que generalmente ellos suelen escuchar como se habla de sus problemas y no se les da el lugar para que relaten qué les pasa o por qué creen que les ocurre. Durante las entrevistas, al administrar técnicas proyectivas y realizar entrevistas de juego, que son la vía privilegiada por la que se expresan los niños, nos permitirá acceder a la comprensión de los aspectos comprometidos en sus aprendizajes.

Durante las consultas con los padres, es necesario que reflexionen sobre qué les preocupa de sus hijos, que indaguen en su historia, sin enfocarse en las clasificaciones que solo nos hablan de generalidades pero no del sufrimiento en sí. (Untoiglich, 2019)

En lo que respecta a la institución educativa, es imprescindible, desde la perspectiva de promoción y prevención de salud, la presencia de un psicólogo para detectar situaciones de riesgo y atenderlas por medio de intervenciones breves, las cuales dan muy buenos resultados en los niños y evitan que se generen patologías de más difícil abordaje terapéutico. Sumado a esto, para prevenir el fracaso escolar es necesario pensar en modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son algunos alumnos los que se tienen que adaptar al mismo. “La inclusión educativa es una política de estado, y la integración escolar

es una de sus estrategias” (Untoiglich, 2019, p. 219). Hay que repensar el formato de enseñanza tradicional en el aula para que sea más provechoso, se está enseñando con modelos y referencias del siglo XIX viviendo en el siglo XXI. Los niños tienen otra manera de aprender, no se deberían enseñar los contenidos de forma homogénea ya que cada ser es único y la forma de adquirir los conocimientos son diversos. Además, las nuevas generaciones son “nativos digitales” y la tecnología debe ser una herramienta a incluir en el aprendizaje, sin sustituir las anteriores, sino para enriquecerla y sacarle su mayor potencialidad.

Es interesante, tal como aporta Fernandez (2000) invitar a los miembros de la escuela a participar de la reflexión acerca de la problemática del niño que fracasa, para aceptar que la institución educativa puede ser parte activa en la etiología como en el mantenimiento de las dificultades de aprendizaje.

Por otro lado, la pandemia por COVID-19 dio para reflexionar acerca de la importancia del rol del psicólogo en épocas de crisis. Janin (2022) expresa que los psicólogos tienen un gran desafío: transformar lo que puede dejar huellas traumáticas para ser transmitido como un suceso histórico a las nuevas generaciones. Así como también, tienen la tarea fundamental de acompañar a transitar estos momentos de incertidumbre, donde aparece la muerte, se acrecientan los temores, las angustias, el encierro hace que aparezcan situaciones de violencia, los niños tienen regresiones con más frecuencia, etc. Haciendo referencia específicamente a los niños con dificultades de aprendizaje, los psicólogos cumplieron un rol fundamental ya que los ayudaron no solo en el acompañamiento de su aprendizaje que se vio sumamente afectado, sino que también trabajaron con sus emociones, para que puedan digerir los sentimientos con respecto al contexto sanitario. Debido a esta situación, se hizo necesario reinventar el formato de la clínica, apelar a la creatividad, utilizar diferentes recursos desconocidos, conectarse de manera no presencial y emplear algunas técnicas: cuentos, juegos, dibujos, etc. para poder sostener los tratamientos.

Para finalizar, es necesario recalcar que realizar esta monografía fue de gran ayuda para poder reflexionar y comprender que cuando nos encontramos con un niño con dificultades de aprendizaje hay que descifrar qué es lo que le está causando el no aprender, interrogarse donde está la atención de ese niño que no aprende, que es lo que siente y piensa, entender la significación que el aprender tiene para él, desde su singularidad, en su historia de vida y en los factores que influyen para que esto suceda.

Referencias

- Agras, S. (2016). Dificultades de aprendizaje. Historia de las dificultades de aprendizaje, sobre la dislexia, estudio de casos. *Artículos para la Reflexión Docente*, (2).
<https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1483?show=full>
- Alvarez, P. (2002). Constitución psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje. *Cuestiones de Infancia, Revista de Psicoanálisis con Niños y Adolescentes*, (6), 98-106.
<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/299>
- Ardila, A., & Ostrosky, F. (2012). *Guía para el diagnóstico neuropsicológico*. (s. e).
<https://aalfredoardila.files.wordpress.com/2013/07/ardila-a-ostrosky-f-2012-guia-p-ara-el-diagnostico-neuropsicologico.pdf>
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 111-126.
- Asorey, M. J. F., & Fernández, P. F. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Ediciones Pirámide.
- Balaguer, R. (2005). *Vidasconnect@das, La pantalla, lugar de encuentro, juego y educación en el siglo XXI*. Frontera.
- Balaguer, R. (2012). *La nueva matriz cultural. Claves para entender cómo la tecnología moldea nuestras mentes*. Pearson Education.
- Barreiro, J. (2007). ¿Qué aprendemos de los niños que no aprenden? *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (104), 220-240.

- Berch, L., & Podbielevich, J. (2006). Las emociones... puerta del aprendizaje. Psicolibros.
- Bleichmar, S., Castorina, J. A., Frigerio, G., De la Cruz, M., & Schlemenson de Ons, S. (1995). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Miño y Dávila Editores.
- Bleichmar, S. (2010). La infancia y la adolescencia ya no son las mismas. Qué se conserva hoy de la infancia que conocimos. *El Psicoanalítico. Laberintos. Entrecruzamientos y Magmas*, (3).
<https://www.elp psicoanalitico.com.ar/num3/autores-bleichmar-infancia-adolescencia.php>
- Carrasco, E. J. C. (2010). Psicología crítica alternativa-psicología crítica y exilio. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 1(1), 113-144.
<https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/17>
- Casas de Pereda, M. (2015). Estructuración psíquica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis (en línea)*, (120), 24-38.
<https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201512003.pdf>
- Cassereau, C., Marcos, P., & Moretti, J. (2022). Bitácora digital: reflexiones sobre el análisis de niños en tiempos de pandemia. *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, (30), 157-164.
<https://www.controversiasonline.org.ar/wp-content/uploads/30-MORETTI.pdf>
- Castillo, P. (2012, 16 de noviembre). *Simbiosis, separación e investimento del objeto epistemofílico en la clínica con niños* [Ponencia]. Universidad de Valparaíso, Santiago de Chile.
- Castoriadis, C., & Vicens, A. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad* (Vol. 2). Tusquets.

- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 132-163.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO.
- Dabas, E. N. (Comp.) (1988). *Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas*. Nueva Visión.
- Dabas, E. (2005). *Redes sociales, familia y escuela*. Paidós.
- Doltó, F. (1990). *¿Tiene el niño derecho a saberlo todo?: nuevas ideas que le ayudarán a establecer una comunicación fructífera y sincera con sus hijos* (4.^a ed.). Paidós.
- Faedo, A., Musselli, S., & Oliver, E. (2019). *Estudiantes con discapacidad y dificultades de aprendizaje en centros dependientes del Consejo de Formación en Educación*. Consejo de Formación Docente.
<http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/291>
- Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje* (11.^a ed.). Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.

Ferreiro Gravié, R., & De Napoli, A. J. (2008). Más allá del salón de clases: los nuevos ambientes de aprendizajes. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 333-346.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220333A>

Flores Romero, D. E. (2010). *La escuela como agente de socialización en los niños*.

[Tesis de Pregrado, Universidad de Cuenca].

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2349>

Janin, B. (2002). Vicisitudes del proceso de aprender. *Cuestiones de infancia, Revista de Psicoanálisis con Niños y Adolescentes*, (6), 24-35.

<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/577>

Janin, B. (2007). El ADHD y los diagnósticos en la infancia: la complejidad de las determinaciones. *Cuestiones de Infancia, Revista de Psicoanálisis con Niños y Adolescentes*, (11), 15-33.

<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/57>

Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños*. Novedades Educativas.

Janin, B. (2017). El sufrimiento psíquico en los niños en los tiempos actuales. Intervenciones subjetivantes. *Cuadernillo Aperturas*, (1).
<https://aperturasclinicas.cl/wp-content/uploads/2017/11/El-sufrimiento-psiquico.pdf>

Janin, B (2022). Infancias y adolescencias en tiempos de incertidumbre. *Cuestiones de Infancia. Revista de Psicoanálisis con Niños y Adolescentes*, 23(1), 1-18.

<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/6278>

- Kachinovsky, A. (2017). Procesos de subjetivación y simbolización en la institución del saber. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (125), 11-28.
- Laplanche, J., Pontalis, J. B., & Lagache, D. (1998). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós.
- Leoz, G. (2020). Algunas puntuaciones sobre el quehacer del psicólogo educacional. En A. Taborda, G. Leoz y B. Piola (Comp.). *Inter-versiones. Prevención en Clínica Socioeducativa* (11-20). Nueva Editorial Universitaria.
- Lewcowicz, I., & Corea, C. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Ibérica.
- López, N. (2005). La educación en América Latina, entre el cambio social y la inercia institucional. *Revista Galega de Economía: Publicación Interdisciplinar da Facultade de Ciencias Económicas e Empresariais*, 14(1-2), 203-222.
- Maire, M. L., & Yurkovich, A. (2007). El fracaso escolar. ¿Un problema del alumno o de la institución? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2).
<https://doi.org/10.35305/rece.v0i2.145>
- Martínez, E., Rama, B., Mosca, A., Gómez, G., García, S., & Falero, S. (2004). *El fracaso escolar: un enfoque preventivo*. Udelar-CSIC.
- Miller, D. (2013). *Las huellas del afecto. La regulación afectiva en el desarrollo de la personalidad*. Grupo Magro Editores, Universidad Católica.
- Muniz, A. (2013). Abordajes clínicos de las problemáticas actuales en la infancia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 3(2), 135-154.
<https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/165/156>

Muniz, A. (2020). Malestar en la(s) infancia(s). *Equinoccio*, 1(2), 107-124.

<https://doi.org/10.53693/ERPPA/1.2.8>

Nakache, D (2000). *La producción de medios en la escuela. Una posición en el debate actual. Documento de reflexión y perfeccionamiento docente*. SED, GCBA.

Organización Mundial de la Salud (s. f). *Coronavirus*.

https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus#tab=tab_1

Ortiz, G. (2020). El deseo de saber y el conocimiento escolar. *Revista de Psicoanálisis con Niños*, (14). <https://www.fort-da.org/fort-da14/ortiz.htm>

Pacheco, L. A., & Vera, Y. A. (2023). Reflexiones en torno al dispositivo escolar en la actualidad. *Revista El Hormiguero. Psicoanálisis Infancia/s y Adolescencia/s*. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psicohormiguero/article/view/4887>

Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.

Peñafiel, M., Herrera, S., Ferreccio, F., & David, P. (2016). El uso de pantallas en pediatría y su influencia en el trastorno de déficit atencional. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia*, 27(2), 72-77.

Pichot, P., Aliño, J. J. L. I., & Miyar, M. V. (1995). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Masson.

Puertas Tejedor P. (1998). La simbolización y el proceso psicodiagnóstico: apuntes para un seminario. *Revista de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, (25), 83-116.

Quiroga, A. (1996). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco.

- Quiroga, M. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de relación en el desarrollo. *Psicología Educativa*, 17(2), 147-161. <https://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a3>
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Espasa Libros.
- Rebollo, M. (2004). *Dificultades del aprendizaje*. Prensa Médica Latinoamericana.
- Rebollo, M., & Rodríguez, A. L. (2006). El aprendizaje y sus dificultades. *Revista de Neurología*, 42(S02), 139-142. <https://doi.org/10.33588/rn.42S02.2005785>
- Rivero García, M. M. (2012). Teoría genética de Piaget: constructivismo cognitivo. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/Teoria%20de%20Jean%20Piaget.pdf>
- Rodríguez, H. G., & Sandoval Escobar, C. M. (2011). Consumo de videojuegos y juegos para computador: influencias sobre la atención, memoria, rendimiento académico y problemas de conducta. *Suma Psicológica*, 18(2), 99-110.
- Schlemenson, S. (1998). *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos*. Kapelusz.
- Schlemenson, S. (Ed.). (1999). *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. Paidós.
- Schlemenson, S. (2006). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.
- Taborda, A., & Daher, C. (2019). Pensar los jardines maternos en la matriz relacional de los cuidados tempranos. En A. Taborda y E. Toranzo (Comp.), *Madre-grupo:*

relacionalidad, familia y Estado ante la primera infancia (97-140). Nueva Editorial Universitaria.

Tedesco, J. C. (1983) Modelo pedagógico y fracaso escolar. *Revista de la CEPAL*, (21).
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/14434f2c-d5a3-47d5-a48d-ecbc9ad35773/content>

Telechea, L. S. (2010). Aprender a enseñar para enseñar a aprender en ámbitos virtuales. *Portal Educativo. Organización de Estados Americanos*.
<https://recursos.educoas.org/publicaciones/aprender-ense-ar-para-ense-ar-aprender-en-mbitos-virtuales>

Untoiglich, G. (2011). Versiones actuales del sufrimiento infantil. Una investigación psicoanalítica acerca de la desatención y la hiperactividad. Noveduc.

Untoiglich, G. (2014). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y educación*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Urribarri, R. (2008). *Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria. El trabajo de latencia*. Noveduc.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Winnicott, D. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Paidós.