

TRABAJO FINAL DE GRADO

**PROBLEMÁTICAS VINCULADAS AL**  
**APRENDIZAJE: UNA MIRADA DESDE**  
**DIFERENTES PERSPECTIVAS**

ESTUDIANTE: VICTORIA ANALÍA MONTESDEOCA CABANA

C.I.: 4.532.822-7

TUTORA: PSIC. ESTHER ANGERIZ PAMPIN

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

MONTEVIDEO, URUGUAY

30 DE JULIO, AÑO 2015

**ÍNDICE**

ÍNDICE.....	2
RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
FUNDAMENTACIÓN.....	5
OBJETIVOS.....	5
METODOLOGÍA.....	6
MARCO TEÓRICO.....	7
1. Aprendizaje.....	7
1a. Concepto de aprendizaje. ....	7
1b. Proceso de aprendizaje como lugar de articulación: dimensiones.....	8
3b1. Aprendizaje.....	17
3b2. Niveles que participan en el aprendizaje.....	18
3b3. Procesos de aprendizaje-procesos de enseñanza.....	19

## RESUMEN

El presente trabajo está enmarcado en el trabajo final de grado de la licenciatura en psicología de la Universidad de la República, Montevideo-Uruguay.

La temática sobre el aprendizaje y las problemáticas vinculadas a él llevó al cuestionamiento acerca de cuándo el aprendizaje se ve afectado, desde distintas perspectivas. Se despliega para esto, en primer lugar, qué concepción de aprendizaje plantea cada perspectiva para luego abordar las afectaciones de este proceso de aprendizaje. Asimismo, surge otro cuestionamiento que consiste en el fracaso escolar y las dificultades de aprendizaje, preguntando si estos términos ¿refieren a lo mismo?

La metodología de estudio que se utilizó para llevar a cabo este trabajo fue una revisión bibliográfica de artículos, realizada con la finalidad de poder dar respuesta a las preguntas planteadas y a su vez poder concretar los objetivos propuestos.

Como conclusión se plantea la necesidad e importancia de poder pensar las dificultades de aprendizaje no solamente desde factores orgánicos, sino que también se podrían tener en cuenta otros tipos de factores como la familia y el contexto socio-cultural del niño/a. Además, se llega a la conclusión de que fracaso escolar y dificultades de aprendizaje no refieren a lo mismo.

**Palabras claves:** aprendizaje, problemas de aprendizaje, fracaso escolar.

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día las problemáticas vinculadas al aprendizaje en niños/as son una temática relevante siendo objeto de estudio de diferentes perspectivas como la neuropsicológica, psicopedagógica clínica y socio-constructivista, entre otras. Asimismo, no poseen una misma causa de origen y tampoco tienen una única forma de mostrarse. Tal es así que hay enfoques que expresan que las dificultades de aprendizaje tienen que ver con las características internas del individuo; otros sin embargo orientan sus análisis en los aspectos externos que pueden obstaculizar el aprendizaje, tratando de identificar si se brindan las condiciones propicias para que el individuo efectúe su aprendizaje de forma apropiada. De esta forma, son observados el contexto donde vive, la institución de enseñanza en la que el sujeto está inserto (incluyendo aquí el material didáctico manejado por la escuela y la metodología de enseñanza del profesor/a), el contexto familiar y otros factores que pueden desencadenarse en su vida académica.

Se empieza por reconocer que el término dificultades de aprendizaje no da cuenta de cualquier dificultad para aprender cualquier cosa a cualquier edad, sino que apunta con exactitud a una determinada población infantil. Por ello, se menciona que la infancia es un período primordial en la vida de todo ser humano, ya que es allí donde se establecen las primeras experiencias de vida (Fernández, 1987).

La noción de dificultades de aprendizaje exige, en primer lugar, que se piense qué se entiende por aprendizaje y cómo se concibe que los/as niños/as aprendan, para poder precisar luego qué se entiende por problema cuando de aprendizajes se trata.

Para crear un estudio en profundidad sobre determinado aspecto es preciso realizar un recorte, es decir una reducción que delimite el saber. Según Morin (1995), al hacer un recorte se oscurecen e iluminan sectores relacionados al tema.

En esta monografía se pretende hacer una revisión bibliográfica de artículos con el objetivo de indagar sobre las problemáticas vinculadas al proceso de aprendizaje, desde diversas perspectivas, teniendo en cuenta que estas problemáticas pueden encontrarse no sólo en el/la alumno/a sino también en lo que lo/a rodea. Es así que surgen interrogantes como ¿qué se entiende por aprendizaje y cuándo éste se ve afectado?, ¿el fracaso escolar es lo mismo que dificultades de aprendizaje? y ¿cómo comprenden algunas perspectivas teóricas las problemáticas vinculadas al aprendizaje? Se hará referencia a varios/as autores/as que reflexionan acerca de la temática en cuestión, dentro de cada perspectiva, por lo que será posible hallar en este trabajo diferentes modos de pensamiento.

## **FUNDAMENTACIÓN**

El presente trabajo pretende integrar diversos aspectos sobre el aprendizaje y las problemáticas vinculadas a él, desde una revisión bibliográfica de artículos referidos a diferentes perspectivas desde las cuales puedan comprenderse estas problemáticas.

Resulta relevante detenerse a pensar esto ya que los problemas de aprendizaje se presentan en la actualidad cada vez con más potencia, por lo que se considera importante poder cuestionar las distintas dimensiones y perspectivas que intervienen en la temática en cuestión.

El objetivo central de este trabajo es realizar una revisión bibliográfica de artículos que permitan comprender los procesos de aprendizaje y las problemáticas vinculadas a él, buscando asimismo explicitar distintas perspectivas sobre el aprendizaje y sus afectaciones. También se pretende establecer diferencias entre fracaso escolar y dificultades de aprendizaje.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

- Realizar una revisión bibliográfica de artículos que permitan comprender los procesos de aprendizaje y las problemáticas vinculadas a él, desde distintas perspectivas.

### **Objetivos específicos**

- Explicitar distintas perspectivas sobre el aprendizaje y sus afectaciones.
- Establecer diferencias entre fracaso escolar y dificultades de aprendizaje.

### **METODOLOGÍA**

Se partirá del objetivo de comprender los procesos de aprendizaje y las problemáticas vinculadas a él, desde diferentes perspectivas.

La metodología utilizada es en base a una revisión bibliográfica de artículos que refieran a la temática en cuestión. En palabras de Gálvez (2002): “La revisión bibliográfica es un procedimiento estructurado cuyo objetivo es la localización y recuperación de información relevante para un usuario que quiere dar respuesta a cualquier duda” (p.25). Asimismo, continúa diciendo que la naturaleza de la duda y, por ende, de la pregunta que crea el usuario determinará el resultado de la revisión, tanto en el contenido de la información recuperada como en el tipo de documentos recuperados (Gálvez, 2002).

La revisión bibliográfica o la búsqueda bibliográfica se transforman en poderosas y necesarias herramientas de trabajo al servicio del conocimiento, que adoptan una variada gama de formas atendiendo a las necesidades específicas del usuario y al área de conocimiento desde la que se aproxime a la información útil para construir conocimiento. (Gálvez, 2002, p.25)

En este trabajo, para efectuar la revisión bibliográfica se realizó un recorte conceptual para el marco teórico y una partición por categorías y sub-categorías para los análisis y discusiones de la monografía.

## MARCO TEÓRICO

### 1. Aprendizaje

“Nacer es entrar en un mundo  
donde se estará sometido a la  
obligación de aprender”

(Charlot, 1997, p.97).

#### 1a. Concepto de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que no existe un único concepto de aprendizaje se hace necesario mencionar algunas definiciones sobre dicho término. Realizando una búsqueda se hallan concepciones que permiten entender que todo aprendizaje supone una modificación en las estructuras internas de los aprendices, como resultado de experiencias desarrolladas a partir de las interrelaciones con el entorno. Al hablar de experiencias se hace referencia al contexto físico, social y familiar en el cual el/la niño/a nace y crece. Este contexto va modelando al niño/a en su aspecto cognitivo, emocional y social de modo espontáneo.

Según lo anterior, vale destacar que el Diccionario de la Real Academia Española (2001) menciona que el aprendizaje es la acción y el efecto de aprender cierta habilidad, oficio u otra cosa. De esta enunciación se rescata la palabra aprender. Al indagar la definición de esta palabra en el mismo diccionario se hallan tres conceptos: uno menciona que aprender es obtener el conocimiento de algo mediante el estudio o la experiencia; otro concepto indica que aprender es concebir algo por meras apariencias; y en tercer lugar se considera que aprender

es tomar algo en la memoria (Diccionario de la Real Academia Española, 2001). En relación con esto, Fairstein & Gyssels (2003) consideran también que el aprendizaje es un proceso interno, el cual no se efectúa de forma inmediata; implica modificar conocimientos y formas de razonar anteriores; supone además dimensiones propias de la persona (como lo afectivo y lo cognitivo), factores orgánicos (como el crecimiento, la maduración y el descanso) y otros no menos significativos (como la motivación y el deseo de aprender). Este deseo de aprender es tomado por la perspectiva psicoanalítica; así por ejemplo la doctora Schlemenson (1996) plantea que más allá de las capacidades, competencias, herramientas intelectuales y cognitivas que un sujeto tenga, es necesaria la disponibilidad psíquica para el aprendizaje. Dicha disponibilidad se desarrolla a partir de un deseo que “activa y dinamiza los procesos de construcción y apropiación del conocimiento” (Schlemenson, 1996, p.13).

Se puede apreciar que el entorno tiene un rol importante en el aprendizaje de los sujetos. Por cierto, Pérez (1988) considera que el aprendizaje se refiere a los procesos subjetivos de captación, incorporación, conservación y uso de la información que el individuo recibe en su intercambio incesante con el medio. Asimismo, son interesantes los aportes de Charlot (1997) ya que permiten observar que aprender implica desplegar un tipo de actividad en situación: en un lugar, en un momento de su historia y en numerosas condiciones de tiempo con ayuda de personas que ayudan a aprender. Entonces, los aprendizajes se dan en diferentes lugares, momentos y situaciones (familia, sociedad y escuela) con estatus y relaciones diversas.

Según el diccionario definición ABC (2015) algunas de las características reveladas luego de recibir cierto tipo de aprendizaje son: cambios en el comportamiento, lo cual supone no sólo la modificación de conductas que ya se poseen sino además la adquisición de nuevas conductas que se incorporarán, fruto de ese nuevo aprendizaje; otra característica significativa es la experiencia, ya que los cambios de comportamiento están en estrecha relación con la práctica y el entrenamiento; la última característica es la interacción cotidiana y constante con su ambiente, que indisputablemente establecerá el aprendizaje.

#### **1b. Proceso de aprendizaje como lugar de articulación: dimensiones.**

Paín (1983) piensa que el proceso de aprendizaje es un efecto, un lugar de articulación de esquemas en el cual concuerdan un momento histórico, un organismo, una etapa genética de

la inteligencia y un sujeto; conjuntamente plantea que sin la presencia de cualquiera de estas estructuras el proceso de aprendizaje no sería posible (Paín, 1983).

Cuando habla de momento histórico se refiere al medio ambiente dentro del cual se da el proceso educativo. Incluye los aspectos sociológicos, culturales, etc. del ambiente así como también los elementos institucionales (Paín, 1983).

Al mencionar el organismo hace alusión a las características somáticas, biológicas, etc. del sujeto, que forman el soporte físico del proceso de aprendizaje (Paín, 1983).

Cuando habla de la etapa genética de la inteligencia se refiere al momento evolutivo en que se halla el sujeto sometido al proceso de enseñanza-aprendizaje (Paín, 1983).

Por último menciona la estructura del sujeto, la cual comprende las características psicológicas propias de cada persona (experiencia, capacidad, personalidad, expectativas, etc.). El sujeto pone en juego estas características en el proceso de aprendizaje.

Paín (1983) delimita cuatro dimensiones del proceso de aprendizaje: dimensión biológica, dimensión cognitiva, dimensión social y el aprendizaje como función del Yo. La articulación de estas dimensiones permite abordar globalmente los problemas educativos.

Cuando habla de dimensión biológica da cuenta de las funciones habituales a la vida y el conocimiento, como la memoria, atención, las actividades asimiladoras, conductas sensorio-motrices, la herencia dada por el ADN y las distintas formas de conocimiento. Es importante mencionar aquí que según la autora hay tres tipos de conocimientos: hereditario, lógico-matemático y adquirido (Paín, 1983).

Al referirse a la dimensión cognitiva indica que la misma contiene tres tipos de aprendizaje: por un lado están los conocimientos obtenidos como nuevas conductas; por otro lado están los aprendizajes de las legalidades que gobiernan la transformación de los objetos y sus relaciones mutuas; por último, el aprendizaje estructural vinculado a las estructuras lógico-matemáticas, con lo cual el/la niño/a consigue organizar una realidad inteligible y cada vez más equilibrada (Paín, 1983).

Cuando habla de dimensión social del proceso de aprendizaje orienta el problema de la cultura en forma general, delimitándola como instituciones y familia encargadas de transmitir una cultura determinada (hablar, saludar, etc.). Inicialmente en la familia y posteriormente en la escuela el sujeto histórico ejercita, asume e incorpora una cultura particular. Este proceso de aprendizaje garantiza la persistencia del proceso histórico y el mantenimiento de la cultura (Paín, 1983).

Y por último, al referirse al aprendizaje como función del yo insinúa que el pensamiento asociativo del niño/a permite solucionar la presión de los impulsos, al brindar a las demandas caminos de satisfacción sustitutiva que permiten interpolar entre la necesidad y el deseo la labor intelectual (Paín, 1983).

## **2. Procesos de aprendizaje transitados con dificultades**

### **2a. Perspectivas teóricas que abordan las problemáticas del aprendizaje.**

Se pueden encontrar distintas perspectivas teóricas que intentan explicar las problemáticas del aprendizaje. Dichas perspectivas concentran su atención en diferentes aspectos, por lo tanto se logran observar diferentes puntos de vista respecto al mismo tema. Las perspectivas teóricas que se abordarán en este trabajo son la perspectiva neuropsicológica, psicopedagógica clínica y socio-constructivista.

Dicho lo anterior, se halla por un lado la perspectiva que hace foco en que las dificultades de aprendizaje son internas al sujeto, dado que sugiere fallas en el sistema nervioso. Esta perspectiva es la neuropsicología.

Por otro lado, están las que difieren de ello y consideran que las dificultades de aprendizaje emergen de la interacción del sujeto que aprende con el sujeto que enseña. Así es el caso de la psicopedagogía clínica que ha reflexionado sobre las modalidades de aprendizaje y de enseñanza, para comprender la relación que se crea entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende.

En relación a la perspectiva socio-constructivista se observa que la misma no piensa a las dificultades de aprendizaje en su teoría, sino que concibe al aprendizaje como un constructo entre el/la alumno/a que aprende, el/la docente que enseña y los contenidos escolares.

## ANÁLISIS Y DISCUSIONES

A continuación, se presenta el análisis y las discusiones sobre los procesos de aprendizaje y las problemáticas vinculadas a él ampliando, asimismo, el desarrollo de los objetivos específicos, los cuales refieren a diversas perspectivas sobre el aprendizaje y sus afectaciones y a la diferencia que hay entre fracaso escolar y dificultades de aprendizaje.

### **3. Según las distintas perspectivas, ¿cuándo se ve afectado el proceso de aprendizaje?**

#### **3a. Perspectiva neuropsicológica: conceptualizaciones sobre dificultades de aprendizaje.**

Los teóricos que plantean esta perspectiva aseveran que la falta de habilidad para procesar la información necesaria para obtener las destrezas académicas es consecuencia de una disfunción cerebral básica. Las posibles causas para este déficit incluyen daño cerebral, anomalías en el desarrollo neurológico o inestabilidades químicas o eléctricas. No se trata de un déficit cognoscitivo generalizado sino de un desequilibrio en las destrezas empleadas para organizar, integrar o sintetizar información, según Coplin & Morgan (citado por Woodburn & Boschini, 1997). De acuerdo a esto, cabe indicar que los problemas de aprendizaje reflejan dificultades en el procesamiento de información que afectan su integración, organización o síntesis. Son específicas y resultan de déficits o disfunciones neurológicas básicas.

En relación con lo anterior, vale destacar que la primera definición formal sobre dificultades de aprendizaje se debe a Bateman & Kirk (citado por Castro, 2009) que establecen que las mismas tienen que ver con un retraso, desorden o desarrollo tardío en uno o más de los procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares, como resultado de un hándicap psicológico procedente de una posible disfunción cerebral y/o trastornos emocionales y de conducta. Agregan también que no es consecuencia de retraso mental, privación sensorial o factores culturales o instruccionales (Bateman & Kirk, citado por Castro, 2009). A partir de este concepto, se puede observar que el foco está dirigido a las alteraciones que se dan en los procesos desarrollados en el espacio escolar. Se logra

visualizar también que estas dificultades no se deben a retraso mental, privación sensorial o factores culturales o instruccionales.

Luego de esta definición, se han enunciado diversas concepciones más sobre las dificultades de aprendizaje, destacándose, entre ellas la propuesta por Johnson & Myklebust (citado por Rebollo, 2004). Ellos jerarquizaron la causa psicológica de las dificultades de aprendizaje y consideraron que se deben llamar dificultades psico-neurológicas, ya que son debidas a una disfunción del Sistema Nervioso (Johnson & Myklebust, citado por Rebollo, 2004). Del mismo modo, hacen referencia a aquellos niños/as con problemas psico-neurológicos del aprendizaje diciendo que "...su conducta ha sufrido trastornos como consecuencia de una disfunción cerebral y que el problema altera los procesos de aprendizaje, aunque no produce una incapacidad generalizada para aprender" (Johnson & Myklebust, citado por González-Pienda & Núñez, 1998, p.46). Es pertinente indicar que estos autores piensan que los procesos de aprendizaje se hallan alterados a raíz de una disfunción del Sistema Nervioso. Por tanto, al hablar de dificultad neuro-psicológica se refieren a la conexión entre el cerebro y lo psíquico, lo que significa que la conducta ha sido disturbada por una disfunción en el cerebro; asimismo, es oportuno destacar que el término dificultad neuro-psicológica estaría representando el puente de enlace entre el punto de vista médico y el educativo.

En continuidad con lo anterior, Rebollo (2004) plantea que lo particular de dicha dificultad es que existe una deficiencia en determinado aprendizaje mientras que la inteligencia es promedio o alta, siendo a su vez la habilidad motora, visión y audición adecuadas, al mismo tiempo que rige un buen ajuste emocional. De acuerdo a esto, se puede decir que la capacidad intelectual que se tenga no determina la presencia de dificultades de aprendizaje, ya que al poseer un cociente intelectual normal o cercano a lo normal se puede igualmente presentar una dificultad de aprendizaje. Cabe agregar que se descarta del concepto a estudiantes con bajo cociente intelectual (retardo mental). Se cree que los casos con bajo cociente intelectual poseen su adecuada definición, atención especializada y sus problemas de aprendizaje corresponden a su condición; por tanto no son nombrados en la definición de las dificultades de aprendizaje. Asimismo, se destaca que las dificultades de aprendizaje surgen a pesar de que el sujeto posea visión y audición adecuadas y no tenga trastornos emocionales.

Cruickshank (citado por Rebollo, 2004) concretó las dificultades de aprendizaje como un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos debidos a una disfunción reconocible o interferible del Sistema Nervioso Central. Estos trastornos pueden mostrarse por un retardo en el desarrollo precoz y/o dificultades en áreas como la atención, memoria, el razonamiento, la coordinación, comunicación, lectura, escritura, ortografía, competencia social

y maduración emocional. Conjuntamente, plantea que las mismas son intrínsecas al individuo, incluyendo a aquellos con inteligencia potencialmente media, media o por encima de la media (Cruickshank, citado por Rebollo, 2004). El enunciado muestra que las dificultades de aprendizaje representan problemas en la adquisición de capacidades evolutivas, desempeño académico, ajuste social y desarrollo emocional, observables en jóvenes de cualquier edad y nivel intelectual.

Remitiendo a una idea actual desde esta perspectiva neuropsicológica, Rebollo (2004) asevera que las dificultades de aprendizaje están relacionadas con retardo o alteración de la posibilidad de que el Sistema Nervioso cambie o se modifique permanentemente, por acción de estímulos exteriores, lo que establecerá una desadaptación del sujeto al medio. Por consiguiente, es una alteración que se presenta en el proceso de adquisición de nuevas funciones o conductas, que tiene como resultado la aparición de dificultades en la adaptación del individuo al medio. Para entender a qué se refiere cuando habla de modificación del Sistema Nervioso se acude al concepto de neuro-plasticidad. Ésta “consiste en ciertos tipos de ajustes o adaptaciones del Sistema Nervioso, ante los cambios del medio interno o externo, que van ocurriendo en la vida hasta la vejez” (Cuba, 1994, p.110). Vale destacar que la neuro-plasticidad es la capacidad que posee el Sistema Nervioso de modificarse, como consecuencia de su propia actividad. Cabe agregar que a medida que se va creciendo es más difícil re-educar una función, motivo por el cual es importante emprender los tratamientos correspondientes a edad temprana.

### ***3a1. Clasificación de las dificultades de aprendizaje.***

Rebollo (2004) divide las dificultades de aprendizaje en específicas e inespecíficas, igualmente llamadas primarias y secundarias respectivamente.

Considerando esta clasificación de Rebollo (2004) cabe agregar que las dificultades inespecíficas o secundarias son causadas por otras alteraciones o enfermedades, lo más habitual son problemas psicológicos o sociales pero además pueden ser problemas institucionales, neurológicos, sensoriales u otros. Según Rebollo (2004) en este tipo de dificultades el/la niño/a no aprende porque un factor conocido le imposibilita aprender; si ese factor desapareciera el/la niño/a no poseería ninguna dificultad de aprendizaje, a no ser que la causa sea una deficiencia mental en la que el/la niño/a aprende de acuerdo a sus posibilidades que están reducidas. De este modo, un estado depresivo, una alteración sensorial, enseñanza inoportuna, deficiencia de atención y otros factores o patologías pueden poseer entre sus síntomas la dificultad para aprender (Rebollo, 2004). Entonces se dice que un/a niño/a tiene

una dificultad secundaria o inespecífica cuando la misma es causada por alteraciones o enfermedades. Por ejemplo: un/a chico/a con autismo puede desarrollar bien su lenguaje, pero allí la problemática primordial es el autismo que produce bajo rendimiento en otras áreas. Para optimizar ese desempeño debe tratarse originalmente la patología principal, de lo contrario no se tendrían logros significativos. El concepto de Rebollo muestra que las causas de estas dificultades pueden ser psicógenas, socio-culturales (refiriéndose al entorno donde se desenvuelve el/la niño/a, del cual dependen las posibilidades de recibir estímulos adecuados y de habilitarlo/a a experimentar e integrar funciones y conductas aprendidas), genéticas (haciendo alusión a alteraciones en los genes del individuo) y multifactoriales (operando diversas causas a la vez).

En relación a las dificultades específicas o primarias se puede observar que para Rebollo (2004) éstas son la verdadera dificultad de aprendizaje, o sea las denominadas dificultades psico-neurológicas; se observan en niños/as de cociente intelectual normal o cercano a lo normal, sin alteraciones sensoriales ni motoras, con un buen ajuste emocional, que asisten regularmente a la escuela y que proceden de un medio socio-económico-cultural aceptable. Es preciso destacar que este tipo de dificultad no posee causa evidente, según Rebollo (2004). Este concepto permite decir que un/a niño/a tiene una dificultad primaria o específica del aprendizaje cuando se le ha elaborado un test de coeficiencia intelectual y da normal o incluso superior a lo normal, no teniendo alteraciones sensoriales (baja visión o audición, etc.), dificultades motoras o emocionales que estén dificultando su aprendizaje y asiste regularmente a la escuela; a pesar de todo esto, no consigue aprender. A su vez, es importante mencionar que logran clasificarse teniendo en cuenta la función psicológica afectada. Por lo mencionado, se clasifican en trastorno por déficit de atención, dismnesia, disgnosia, dispraxia, disfasia, dislexia y discalculia (Rebollo, 2004), las cuales serán brevemente definidas a continuación.

Trastorno por déficit de atención: según Rief (1999) se define como un trastorno deficitario de la atención, puesto que sus características evolutivas primordiales están compuestas por una etapa de atención reducida y una pobre capacidad de concentración. En este tipo de dificultad surgen tres síntomas que son la hiperactividad, deficiencia atencional e impulsividad.

La hiperactividad es difícil de diagnosticar ya que varios/as niños/as son inquietos y no por eso son hiperactivos. Parafraseando a Rebollo (2004) la hiperactividad es el acrecentamiento del movimiento que difiere cuantitativa y cualitativamente del movimiento normal; cuantitativamente porque posee mayor intensidad que el del niño/a normal y cualitativamente porque no posee un fin determinado, pudiendo ser desorganizado y caótico.

La deficiencia atencional se revela cuando el/la niño/a asiste a la escuela. La alteración se observa en la atención sostenida; el/la niño/a puede poseer dificultad para finalizar una tarea o sus juegos y también puede parecer lento (Rebollo, 2004).

Y por último, el otro síntoma característico del trastorno por déficit de atención es la impulsividad, que cobra claridad en el “niño que reacciona antes de pensar, que sale corriendo sin medir el peligro, que no tiene en cuenta las consecuencias de sus actos, que no puede esperar en los juegos u otras actividades” (Rebollo, 2004, p.55). Es decir que el/la niño/a no es capaz de controlar su comportamiento.

El trastorno por déficit de atención puede presentarse como TDA-H (trastorno por déficit de atención con hiperactividad) o como TDA (trastorno por déficit de atención sin hiperactividad). La diferencia entre uno y otro radica en que el TDA-H se caracteriza por poseer una dificultad en la atención sostenida y el control de los impulsos; mientras que el TDA se caracteriza por la dificultad en focalizar la atención y en la velocidad de procesamiento de la información. Rebollo (2004) establece que el/la niño/a que exhibe TDA-H molesta en clase, olvida sus útiles y deberes, grita y pelea; mientras el/la niño/a con TDA es ansioso/a, confundido/a y posee dificultad para recordar.

Es importante mencionar que el concepto que aquí se presenta respecto al trastorno por déficit de atención es puramente desde la perspectiva neuropsicológica, porque el subtítulo de este apartado así lo amerita. A propósito, vale destacar que este tipo de dificultad también es abordada desde otras perspectivas.

Dismnesia: según Rebollo (2004) los/as niños/as con dismnesia muestran alteraciones en el desarrollo de la memoria. Este concepto permite considerar que la dismnesia se caracteriza por la dificultad específica para fijar, asociar o recordar información, olvidándose de nombres, fechas, rostros, etc.

Disgnosia: son alteraciones en el desarrollo de las gnosias. Vale destacar que “la gnosia es la función cognitiva que permite el conocimiento o reconocimiento del mundo, de sus objetos y del propio sujeto, a través de los receptores ubicados tanto en la periferia, como de los responsables de la sensibilidad profunda” (Martínez, s.f., p.6). De acuerdo a este concepto, se puede indicar que las gnosias son el reconocimiento consciente del mundo exterior y del propio organismo a través de una o varias modalidades sensoriales.

Dispraxia: son alteraciones en el desarrollo de las praxias. Tallis & Soprano (1991) consideran que las praxias son sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o un propósito. En continuidad con esto, Rebollo (2004) considera que las praxias poseen complejidad variable; son planificadas, intencionales y conscientes; se pueden aprender y automatizar. Según estas definiciones existirían tres componentes en una praxia: el plan, ya que requieren de una organización; la integración perceptivo-motriz, la cual es necesaria para su aprendizaje; y por último, la automatización.

De este modo, cabe destacar que según Rebollo (2004) la dispraxia es el retardo o la alteración en la integración de la actividad gestual intencional en niños/as. Un/a niño/a que presenta dispraxia posee aparatos de ejecución intactos, teniendo ausencia de parálisis, entre otras cosas; también tiene conocimiento del acto que va a efectuar, por lo que hay ausencia de trastornos gnósticos y deficiencia intelectual global. Teniendo en cuenta lo mencionado, se puede decir que los trastornos práxicos son el resultado de la alteración en la eficacia y precisión en la realización de los movimientos intencionales.

Disfasia: término con el que se designa a veces el Trastorno Específico del Lenguaje. Es interesante enfatizar que Rebollo (2004) presenta a la disfasia como una dificultad de aprendizaje pero, sin embargo, la describe como un trastorno en la adquisición, donde el lenguaje está alterado en cuanto a la comprensión y la expresión.

Dislexia: Rebollo (2004) la define como una dificultad importante en la que el rendimiento del niño/a se encuentra dos o más años por debajo de la edad cronológica y/o mental, caracterizada por alteraciones en la lectura y escritura. Tienen base biológica ya que se hallan variaciones de tipo mal formativo; es hereditaria y se han encontrado alteraciones génicas. Se puede entonces expresar que la dislexia es una dificultad de alguna parte del cerebro, que interviene en el proceso de aprendizaje y ejecución de la lectoescritura.

Discalculia: son dificultades para desarrollar habilidades aritméticas, según Rebollo (2004). De lo contrario, Temple (citado por Dansilio, s.f.) define la discalculia como un "Trastorno en la competencia numérica y las habilidades matemáticas, las cuales se manifiestan en niños de inteligencia normal que no poseen lesiones cerebrales adquiridas" (p.2). Se puede observar aquí que Rebollo la define como una dificultad y Temple como un trastorno. Un aspecto a resaltar es que se puede ver nuevamente que la capacidad intelectual no determina la presencia de esta dificultad, ya que aún teniendo inteligencia normal puede aparecer la discalculia.

Es pertinente indicar que estas dificultades son parciales o totalmente irreversibles, pero se consiguen aminorar con un entrenamiento y enseñanza que beneficie la adquisición de estrategias compensatorias. Esto significa que pueden mejorar con el tiempo y con un tratamiento, pero no desaparecen por completo.

### **3b. Perspectiva psicopedagógica clínica.**

Ya que esta perspectiva difiere de la expuesta inicialmente, se piensa necesario comenzar a desarrollar qué se entiende por aprendizaje desde el enfoque psicopedagógico clínico.

---

#### **3b1. Aprendizaje.**

Como expresa Schlemenson (1996) el aprendizaje no se circunscribe a la construcción acumulativa de conocimiento, sino que aprender es más que saber; es una forma de abrirse hacia el mundo, vincularse con los otros, etc. Ella dirá que el aprendizaje es:

...un proceso de transformaciones sucesivas del sujeto a través del cual se relaciona con los objetos, de acuerdo con modalidades históricamente acuñadas que se expresan en modos de operar y comportarse y cuya comprensión y significación es histórica y subjetiva. (Schlemenson, 1995, p.15)

Aquí se puede observar que para la autora el aprendizaje tiene una multiplicidad de sentidos, ya que va a depender de la historia de cada sujeto. En otras palabras, aprender es un proceso de transformación e incorporación de novedades, por el que cada sujeto se apropia de objetos y conocimientos que lo disuaden o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan (Schlemenson, 1996). Por tanto, se puede considerar que el aprendizaje es un movimiento libidinal mediante el cual el sujeto se relaciona de forma preferencial con ciertos objetos, con los que funda su realidad y desarrolla el campo de conocimientos. En un intento de sintetizar lo mencionado, se destaca que el aprendizaje es una manera particular de relacionarse e interpretar el mundo, de incorporar y transformar novedades; se relaciona con la disponibilidad psíquica de cada sujeto; da cuenta de las características de la producción simbólica de un sujeto, la cual articula varias formas de actividad representativa y cuyas particularidades están históricas y subjetivamente establecidas.

Al hablar de aprendizaje, no se deben dejar de considerar los aportes de Fernández (2003) quien visualiza que el aprendizaje se trata de un suceso en el que hay dos lugares. En uno de estos lugares se encuentra el sujeto que aprende y en el otro se localiza el sujeto que enseña (ya sea docente, institución educativa, padre, madre, amigo/a, o cualquiera que sea investido por el sujeto que aprende) (Fernández, 2003). Se puede observar aquí que el aprendizaje es una producción a través de la cual el individuo se va construyendo como ser humano.

### ***3b2. Niveles que participan en el aprendizaje.***

La psicopedagoga Fernández (1987) dice que para que el sujeto transforme en conocimiento aquello que se le enseña es necesaria la presencia de 4 niveles, además del enseñante y aprendiente ya mencionados. Dichos niveles son el organismo individual genéticamente heredado, el cuerpo construido a partir de la relación con el otro, la inteligencia construida en interacción con el medio y la estructura del deseo.

Según Fernández (1987) el organismo es la infraestructura neurofisiológica, es lo ya dado genéticamente; bien constituido es una buena base para el aprendizaje. El organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia conforma un cuerpo. Este cuerpo sufre, actúa, piensa y goza; es el instrumento de apropiación del conocimiento, mediador entre el mundo interno del sujeto y la realidad exterior (Fernández, 1987). Entonces se puede decir que el organismo es un sistema de autorregulación inscripto en un cuerpo. Este cuerpo es un mediador y sintetizador de comportamientos eficaces que facilitan que el sujeto se apropie del entorno.

Por otra parte, “cuando hablamos de inteligencia, nos referimos a una estructura lógica, mientras que la dimensión deseante es simbólica, significativa y alógica” (Fernández, 1987, p.78). El desarrollo de la inteligencia se relaciona en gran medida con las experiencias vividas por el sujeto, los intercambios con el medio ambiente serán interiorizados y transformados en operaciones. Puesto que la inteligencia se construye a partir de las experiencias y la relación con los otros, Fernández (1987) acompaña la idea de Piaget que afirma que el conocimiento se construye, que el sujeto debe transitar por un proceso y hacer un trabajo lógico para acceder a dicho conocimiento. Entonces, para construir conocimiento el sujeto depende de una estructura cognitiva que sea congruente con el nivel de comprensión pretendido para ese conocimiento.

En contrapartida, “el movimiento del deseo es subjetivante, tiende a la individuación, a la diferenciación, al surgimiento de lo original de cada ser humano único en relación con el otro”

(Fernández, 1987, p.83). Como se ha mencionado en el párrafo anterior, cuando se habla de deseo se hace referencia al nivel simbólico, que es el que organiza la vida afectiva y la vida de las significaciones. Por lo tanto, se estaría hablando de emociones, afectividad e inconsciente. Entonces, “mientras la inteligencia se propone apropiarse del objeto conociéndolo, generalizándolo, incluyéndolo en una clasificación; el deseo se propondría apropiarse del objeto significándolo” (Fernández, 1987, p.84).

Estos cuatro niveles están relacionados entre sí conformándose de manera dinámica y compleja el proceso de aprendizaje, proceso en el cual el sujeto crea vínculos o intercambios afectivos y cognitivos con el medio. Cabe indicar que estos cuatro niveles son estructuras pertenecientes a un sujeto. Éste se encuentra comprendido dentro de una estructura más amplia que es la familia, la cual a su vez está incluida en un sistema socio-económico-educativo determinado. Por lo tanto, es pertinente indicar que para el aprendizaje intervienen una serie de niveles que no sólo se refieren al sujeto que aprende sino también a su familia, al contexto educativo y social al cual este sujeto pertenece. Vale agregar que no podría hablarse de aprendizaje si se excluyera alguno de estos niveles.

Como se ha mencionado anteriormente, Fernández (2003) entiende que en el aprendizaje interviene también el sujeto que enseña concluyendo, por lo tanto, que en las dificultades de aprendizaje está implicado también el enseñante. Por esto supone que al problema de aprendizaje hay que prevenirlo, diagnosticarlo y curarlo desde los dos personajes implicados (enseñante y aprendiente); teniendo en cuenta también el vínculo que ambos construyen. De este modo se pone en consideración no sólo al sujeto que aprende, con su inteligencia y su deseo por aprender, sino también al que enseña que es quién habrá de captar la atención del aprendiente, motivarlo a aprender, a conocer lo desconocido.

### ***3b3. Procesos de aprendizaje-procesos de enseñanza.***

Se piensa que las experiencias que fundan las diferentes formas de aprendizaje comienzan en el momento mismo del nacimiento, oportunidad en que las figuras parentales imprimen particularidades de relación que el/la niño/a intentará reeditar con los objetos con los que interactúa (Schlemenson, 1996). En relación con esto, se dirá que la capacidad de pensar no surge en la escuela ni se circunscribe a los aprendizajes escolares, sino que tiene su origen en la calidad de las relaciones primarias (Schlemenson, 1996). En continuidad con esto, se

menciona que Fernández también considera que es a partir del nacimiento que comienzan a establecerse las diferentes formas de aprendizaje. Ella menciona que:

En cada uno de nosotros podemos observar una particular 'modalidad de aprendizaje', es decir, una manera personal para acercarse al conocimiento y para conformar su saber. Tal modalidad de aprendizaje se construye desde el nacimiento, y a través de ella nos enfrentamos con la angustia inherente al conocer-desconocer. (Fernández, 1987, p.121)

Para la autora esa modalidad de aprendizaje es como un esquema que se va utilizando en los diferentes escenarios de aprendizaje (Fernández, 1987). Es decir que es como una matriz que está en permanente reconstrucción y sobre la cual se van incluyendo los nuevos aprendizajes que van transformándola.

Un aprendizaje saludable supone una modalidad de aprendizaje en la cual se origine un equilibrio entre los movimientos asimilativos y acomodativos, según Fernández (1987). Para poder entender estos términos, se toman aportes de Piaget (1991) quien afirma que la asimilación se refiere a la forma en la que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual; es decir que la asimilación consiste en la incorporación de los objetos a los esquemas de comportamiento. La acomodación, sin embargo, ocasiona cambios en el esquema. Este proceso acontece cuando un esquema se transforma para poder incorporar información nueva (Piaget, 1991).

Para Piaget (1978) no hay asimilación sin acomodación; la acomodación es una reestructuración de la asimilación, por lo que interactúan recíprocamente en un proceso de equilibración. Este proceso es responsable del desarrollo cognitivo del sujeto, en la medida en que es considerado como un proceso regulador que rige la relación entre asimilación y acomodación, llevando al organismo a la adaptación. Conviene aquí mencionar que según Piaget (1967) la adaptación es un estado de equilibrio entre la asimilación de los objetos a las estructuras de la acción y la acomodación de estas estructuras a los objetos. Entonces, la adaptación tiene que ver con cómo una persona maneja nueva información, es decir cómo se ajusta al ambiente.

Como se mencionó en el párrafo anterior, el equilibrio entre asimilación y acomodación proporcionará como resultado un aprendizaje saludable. Pero esto no siempre ocurre así ya que a veces uno predomina sobre otro, lo cual acarrea como consecuencia distintos tipos de dificultades en el aprender. Estos tipos de dificultades son:

- Hiperacomodación-hipoasimilación: se refiere a la situación en la que el/la niño/a no logra apropiarse del objeto porque éste se le muestra de una manera que resulta

incomprensible para él/ella, ya que de ningún modo consigue asimilarlo salvo que se someta al mismo (Fernández, 2003).

- Hiperasimilación-hipoacomodación: Fernández (2003) menciona que el/la niño/a se rebela y resuelve modificar tanto la realidad que no logra enlazarse con ella. Aquí prevalece el proceso de asimilación en desmedro de la acomodación. La asimilación alcanza un carácter exagerado llegando al punto en el que los aspectos subjetivos y personales priman sobre los objetivos y acaban quitándole al objeto sus características fundamentales, transformándolo y deformándolo de tal manera que se torna irreconocible. Este tipo de dificultad aparece cuando no se ha respetado el tiempo del niño/a ni su necesidad de repetir muchas veces la misma experiencia.
- Hipoasimilación-hipoacomodación: esta situación está dada por la inmovilidad o inflexibilidad de ambos procesos. En este caso se ocasiona una especie de parálisis y el/la niño/a pierde interés por acercarse al objeto de aprendizaje: no se somete ni se enfrenta a él, claramente lo ignora, según Fernández (2003). Este tipo de dificultad también aparece cuando no se ha respetado el tiempo del niño/a ni su necesidad de repetir muchas veces la misma experiencia.

Únicamente cuando hay equilibrio entre los dos procesos, con preeminencias moderadas y alternantes entre una y otra, se puede decir que se está ante una experiencia saludable de aprendizaje.

Es pertinente mencionar que a partir de la modalidad de aprendizaje se va fundando en cada persona una modalidad de enseñanza, o sea un modo de mostrar lo que se conoce y de pensar al otro como aprendiz, según Fernández (2003). Cabe destacar que si la modalidad de aprendizaje es saludable, la modalidad de enseñanza también lo será. Pero si la modalidad de aprendizaje es rígida, no necesariamente la modalidad de enseñanza será patológica. Fernández (2003) diferencia varias modalidades de enseñanza, a las que denomina mostrar, guardar, esconder, ocultar, exhibir y desmentir, que remiten a posicionamientos entre tres instancias: quien enseña, quien aprende y el objeto de conocimiento. De estas modalidades, la autora considera como patológicas el esconder, desmentir y exhibir; mientras piensa como saludables aquellas que articulan el mostrar y el guardar lo que se conoce (Fernández, 2003). La psicopedagoga indica que una modalidad de enseñanza saludable es aquella en la que el/la docente se posiciona como aprendiz, permitiéndole al estudiante conquistar verdaderos espacios como enseñante (Fernández, 2003). Llevar esto adelante viabiliza el desarrollo de sujeto enseñante que tiene todo aprendiz. Es importante tener en cuenta que este cambio de posiciones subjetivas no hace que el/la docente pierda su parte de enseñante sino que lo

re-posiciona en un lugar desde el cual habilita espacios de co-enseñanza, originándose así una descentralización del conocimiento. De esta manera, el aula se transforma en un espacio con múltiples enseñantes y aprendientes (docente y estudiantes). El docente enseñante también es aquel que autoriza la libertad de pensamiento de los aprendientes, lo que involucra respetar sus opiniones, aceptar las diferencias de criterios y asumir los errores como ineludibles y provechosos en el proceso de aprendizaje (Fernández, 2003).

#### **3b4. ¿Qué es el fracaso escolar?**

Fernández (2003) plantea que el término fracaso escolar surge del cuestionamiento de una postura que situaba al problema en el/la niño/a, llamando problema de aprendizaje a lo que en realidad era un problema de enseñanza. Por ende, plantea:

Cuando la pulsión epistemofílica, el deseo de conocer y la inteligencia están presentes y sanas, pero la estructura socioeducativa (a través de los enseñantes) cercena la posibilidad de aprender adecuadamente, ya no hablaremos de problemas de aprendizaje, sino de fracaso escolar. (Fernández, 1992, p.88)

Fernández (1987) conceptualiza el fracaso escolar como una respuesta reactiva a la situación escolar y expresa que generalmente surge a partir del choque entre el aprendiente y la institución educativa, la cual funciona expulsivamente. Cabe destacar que la autora establece que el fracaso escolar afecta al sujeto en su totalidad; el/la niño/a que lo padece sufre al no poder responder a las expectativas de sus padres y maestros/as. Asimismo, se puede observar que para Fernández (1987) los factores determinantes del fracaso escolar provienen del sistema educativo. Según esto no correspondería otorgarle al niño/a la problemática sino que habría que cuestionar el sistema educativo en su conjunto, es decir las modalidades de enseñanza del maestro/a, los contenidos educativos a enseñar y las relaciones entre enseñante y aprendiente, entre otros.

Según lo mencionado, cabe agregar que bajo la nominación de fracaso escolar se agrupan varias manifestaciones de lo escolar, que poseen en común un deterioro del desempeño en dicho ámbito. Se trata entonces del fracaso de lo escolar y no del escolar, libremente de las causalidades en juego y del nivel educativo del sujeto.

Es interesante mencionar que hay autores que plantean que las desventajas económicas y sociales tienen efectos adversos sobre el desarrollo cognitivo, socioemocional y escolar de los/as niños/as. Bravo (1991) relata que en los sectores de extrema pobreza se da una mayor

prevalencia e incidencia de situaciones de riesgo que afectan claramente el aprendizaje. La subnutrición, la insuficiencia en las condiciones sanitarias, la falta de motivación y oportunidades de acceso a la acción cultural, etc., inducen al niño/a a la deserción escolar temprana o al fracaso escolar, en tanto el ingreso a la escuela se hace en condiciones reducidas en relación a otros/as niños/as que proceden de ambientes más favorecidos (Bravo, 1991). Entonces, si bien se verifica una asociación entre nivel socio-económico y recorridos educacionales, en tanto que las personas pertenecientes a clases socio-económicas humildes son quienes muestran mayores problemas con el rendimiento escolar y registran índices de fracasos mayor que aquellos que no son víctimas de la pobreza, Schlemenson (1997) asume que el fracaso escolar no debe explicarse únicamente por problemáticas intrínsecas al alumno/a. Ciertamente la institución escolar, la escasa eficacia de la propuesta pedagógica, la falta de formación de los/as docentes, el número de alumnos/as por aula, etc. van a incidir e involucrarse en el problema.

### ***3b5. Diferencia entre fracaso escolar y dificultades de aprendizaje.***

Estas expresiones suelen confundirse ya que ambos términos se refieren a un proceso de aprendizaje escolar problemático; sin embargo, se considera oportuno notar la diferencia que hay entre ellos.

A nivel diagnóstico se logra diferenciar un fracaso escolar de un problema de aprendizaje, examinando la modalidad de aprendizaje del aprendiente en su relación con la modalidad enseñante de la escuela. Para pensar la diferencia entre ambos términos se considera interesante la siguiente cita: “Tanto en el ‘fracaso escolar’ como en el ‘problema de aprendizaje’, el alumno no aprende, pero en el primer caso la patología está instalada en las modalidades de enseñanza de la escuela (...)” (Fernández, 2003, p. 32). De ahí, se puede mencionar que en situaciones de fracaso escolar la modalidad de aprendizaje del sujeto no se patologiza; en cambio, cuando se constituye un problema de aprendizaje la modalidad de aprendizaje se altera (Fernández, 2003). Por lo tanto, cuando se habla de dificultades de aprendizaje se acentúan las características del niño/a como causales del problema y cuando se habla de fracaso escolar se destacan las restricciones que poseen los/as maestros/as, las escuelas y los planes de estudio para favorecer un aprendizaje escolar exitoso.

En continuidad con esto, Fernández (1987) alerta de las consecuencias que puede tener la confusión entre fracaso escolar y dificultades de aprendizaje diciendo que el resultado del tal confusión redundará en marginación, exclusión y culpabilización del aprendiente, excusando al

sistema educativo y a la institución enseñante de ser interpelados y de interpelarse por su 'colaboración' en la producción y/o mantenimiento de este fracaso.

### **3c. Perspectiva socio-constructivista.**

El socio-constructivismo surge de la tentativa por articular los planteamientos socioculturales, inspirados principalmente por Vigotsky, con el constructivismo cognitivo de Piaget.

Vigotsky (1988) estudió el aprendizaje colocando la mirada en las circunstancias histórico-culturales que lo componen, estableciendo que en esas circunstancias interactúan de manera dinámica factores internos y externos a los sujetos.

#### **3c1. Aprendizaje como un constructo.**

Vale destacar que la perspectiva socio-constructivista no habla de dificultades de aprendizaje, sino que entiende al aprendizaje desde un conjunto de variables. No le concede al profesor/a la parte central del proceso instruccional ni tampoco al alumno/a, sino que ampara la idea de que la actividad constructiva es consecuencia de la interacción entre ellos. En relación a esto y parafraseando a Coll (1999) se afirma que la unidad básica de análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje no es la actividad individual del alumno/a, sino la actividad articulada y conjunta del alumno/a y profesor en relación a la ejecución de las tareas escolares. En este marco, se concibe que la construcción del conocimiento humano se origina debido a la interrelación entre tres elementos instruccionales: el alumno/a, el contenido (objeto de enseñanza-aprendizaje) y el/la profesor/a, según Coll (1990). Por tanto, se asume que estos elementos están interconectados y deben guardar entre sí una estrecha coherencia. De acuerdo a lo mencionado, cabe destacar que dicha perspectiva atiende no sólo a la naturaleza mental del alumno/a sino que igualmente coloca su foco de atención en los contenidos escolares y en el papel del profesor/a. A estos tres elementos (alumno/a, profesor/a y contenidos) se le llama triángulo interactivo, según Coll (1999).

La hiper-valoración o desconsideración de alguno de estos componentes pueden complicar el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje. Al tratarse de una triada de componentes, queda establecido un campo de varias relaciones entre cada uno de sus polos; a partir del lado que se resalte en el triángulo se logran establecer modelos centrados en la enseñanza (docente-conocimiento), en el aprender (estudiante-conocimiento) o en el formar (docente-estudiante).

Esta perspectiva socio-constructivista plantea tres consideraciones. La primera es que el aprendizaje es entendido como un proceso de construcción de significado producto de una actividad mental constructiva del alumno/a orientada, por un lado, al establecimiento de relaciones y conexiones entre los conocimientos y experiencias previas y, por otro, a los contenidos escolares. Aprender los contenidos escolares equivale a construir significados referentes a estos contenidos que al incorporarse a la red de significados que conforman la estructura cognitiva del alumno/a, impactan sobre ella modificándola y ayudando a su ampliación, enriquecimiento o variación (Coll, 1990). De acuerdo a esto, se puede hablar de aprendizaje significativo diciendo que el mismo se caracteriza porque lo aprendido se integra a la estructura cognitiva y logra destinarse a situaciones y contextos diferentes a los que se aprendieron primeramente.

La segunda consideración tiene que ver con la necesidad de poder otorgarle un sentido tanto al contenido de aprendizaje como a la situación. Se menciona que el aprendizaje escolar requiere del aprendiz una disposición favorable al aprendizaje y una voluntad de aprender; requiere efectuar un esfuerzo y para concebir este esfuerzo es ineludible poder atribuir un sentido a la situación y al contenido del aprendizaje (Coll, 1988). Es decir que es necesario que los/as niños/as consigan corresponder los contenidos de aprendizaje con lo que es relevante para ellos/as y con los objetivos, expectativas y motivos que forman parte de su proyecto de vida. Parafraseando a Coll & Solé (1987) se dirá que el concepto de aprendizaje significativo exige reflexionar sobre el papel que los contenidos desempeñan en la enseñanza y el aprendizaje. Cuando el aprendizaje de los contenidos tiene lugar de forma significativa lo que se facilita es la autonomía del alumno/a para enfrentar nuevas situaciones, identificar problemas y proponer soluciones interesantes. Por el contrario, cuando los/as alumnos/as son incapaces de atribuir un sentido a los contenidos escolares, la disposición favorable al aprendizaje se desvanece, la voluntad de aprender desiste, el esfuerzo pierde su razón de ser y el aprendizaje se complica considerablemente (Coll, 2003).

De acuerdo a estas dos consideraciones del aprendizaje, se puede mencionar que la construcción de significados y atribución de sentido surgen como dos procesos indisolubles del aprendizaje escolar que se apoyan y establecen recíprocamente. No se puede construir significados sobre aquello a lo que no se logra proporcionarle sentido (es decir aquello que no es relevante para uno), pero al mismo tiempo es prácticamente imposible poder atribuir sentido a aquello que no posee ningún significado. Tanto el sentido como el significado es algo que se construye.

Como tercera consideración se enfatiza el lugar y la importancia que tienen los contenidos. Se menciona que los contenidos son aquello sobre lo que trata la enseñanza, el eje alrededor del cual se constituye la acción didáctica. Aprender contenidos no debe ser asimilado meramente a almacenar información. Tal como señala Coll (1990), cuando el/la alumno/a se enfrenta a un nuevo contenido a aprender lo hace provisto con una serie de conceptos, representaciones y conocimientos obtenidos en el transcurso de sus experiencias anteriores, que utiliza como instrumentos estableciendo, entre otras cosas, qué informaciones escogerá, cómo las organizará y qué tipos de relaciones creará entre ellas. Entonces, los contenidos escolares son saberes culturales que el/la alumno/a encuentra ya edificados cuando se aproxima a ellos por primera vez; es decir que ya poseen significados admitidos por los grupos y colectivos sociales, culturales y académicos de referencia. Por tanto, gracias a lo que el/la alumno/a ya sabe logra realizar una primera lectura del nuevo contenido, otorgarle un primer nivel de significado y sentido y comenzar el proceso de aprendizaje del mismo.

Dicho lo anterior, cabe destacar que para que el aprendizaje escolar sea satisfactorio no basta solamente con que el/la alumno/a lleve a cabo un proceso de construcción de significados y atribución de sentido sobre los contenidos escolares. Es necesario también que los significados contruidos sean compatibles con los significados culturales. Esto se consigue con una orientación y guía exteriores, es decir una acción educativa intencional que promueva y dirija ambos procesos.

### ***3c2. Transposición didáctica y contrato didáctico.***

Chevallard (1997) habla del sistema didáctico diciendo que el mismo está sumergido en un contexto compuesto fundamentalmente por el sistema de enseñanza, el cual a su vez se encuentra inserto en un sistema más extenso aún: la sociedad. Teniendo en cuenta el contexto en el cual se despliegan las relaciones indicadas, es posible desarrollar los conceptos de contrato didáctico y transposición didáctica. Si bien este autor no pertenece exclusivamente a la perspectiva aquí abordada, se cree indispensable abordar estos dos conceptos que también entran en juego en el sistema interactivo.

Cuando el/la profesor/a prepara la temática que tratará con un grupo o clase determinado/a está trabajando en y con la transposición didáctica; en otras palabras, transcribe su propio texto del saber. La transposición didáctica centraliza su problemática en los contenidos a enseñar, los cuales provienen de un ámbito extraescolar, según Chevallard (1997). Él dice que:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar

un lugar entre los objetos de enseñanza. El 'trabajo' que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (Chevallard, 1997, p.45)

Entonces, para transmitir un saber es preciso fundar un método de enseñanza ya que no basta saber una cosa para saber enseñarla, a no ser que se piense en un aprendizaje tradicional por pura imitación. La transposición didáctica, entonces, designa el conjunto de las transformaciones que soporta un saber a fin de ser enseñado, es decir que un saber científico soporta una serie de transformaciones para llegar a ser objeto de enseñanza para una clase y luego un objeto enseñado.

Por otra parte, el contrato didáctico regula las interacciones que se originan en la triada interactiva; establece para cada situación educativa la expectativa que se tiene de cada uno de sus miembros.

## **CONCLUSIONES**

Se efectuó una revisión bibliográfica de artículos referidos al aprendizaje y las problemáticas vinculadas a él, desde diversas perspectivas, con la finalidad de poder dar respuesta a las preguntas relativas a qué se entiende por aprendizaje y cuándo éste se ve afectado; cómo comprenden algunas perspectivas teóricas las problemáticas vinculadas al aprendizaje y cómo se diferencia el fracaso escolar de las dificultades de aprendizaje.

En relación a la primera pregunta, se ha podido observar que todo aprendizaje supone una modificación en las estructuras internas de los aprendices, como consecuencia de experiencias desplegadas a partir de las interrelaciones con el ambiente. Es el ambiente quien va formando al niño/a en su aspecto cognitivo, emocional y social de manera espontánea. En continuidad

con esto, es importante considerar que el aprendizaje no se efectúa de forma inmediata sino que implica modificar conocimientos y formas de razonar anteriores, según Fairstein & Gysels (2003). Surge un interés por detenerse en este punto y poder reflexionar acerca de la importancia que tiene el hecho de que el conocimiento pueda ser modificado, queriendo decir que es esencial que el mismo sea transferido y significativo, ya que si solo se realizara una simple acumulación de conocimiento éste terminaría extinguiéndose. Tal como plantea la perspectiva socio-constructivista el conocimiento no puede, simplemente, entregarse al alumno/a sino que éste/a debe fabricar sus propias conceptualizaciones y significaciones, las cuales están amarradas a su historia cultural y al contexto en el cual aprende. Esta perspectiva ha tomado varios aportes de Vigotsky (1988) quien estudió el aprendizaje ubicando la mirada en las circunstancias histórico-culturales que lo constituyen, estableciendo que en dichas circunstancias interactúan de modo dinámico factores internos y externos a los sujetos. Es a partir de ahí que el aprendizaje se concibe como una producción social que se transmite culturalmente y se conforma a lo largo del proceso histórico; considerando, a la vez, que el contexto es cambiante y se modifica mediante la actividad humana. Es decir que se trata de un proceso social que se caracteriza por la relación dialéctica entre individuo y sociedad. Vigotsky (1988) señala que el camino que va del niño/a al objeto y del objeto al niño/a pasa a través de otra persona; o sea que reconstruir las propiedades de un objeto de conocimiento implica tener que interactuar con el propio objeto pero también con otra persona y eso es lo que le da el carácter de interacción social, donde las acciones de uno afectan las acciones del otro. Tal como expresa Vigotsky (1988), para comprender las acciones ejecutadas por un individuo se hace ineludible comprender las relaciones sociales en que ese individuo se despliega; esto conduce a la necesidad de conocer el contexto social donde el sujeto se apropia del conocimiento, ya que éste está determinado por su propia historia personal y social.

En lo que respecta a la temática de dificultades de aprendizaje, se puede considerar que dicho tema ha cobrado un auge significativo en los últimos tiempos. Dichas dificultades se dan y se centralizan habitualmente en el espacio escolar; asimismo, han sido estudiadas por diferentes especialistas encontrándose varias perspectivas respecto al tema, entre ellas las que hacen foco en que las dificultades de aprendizaje son internas al sujeto dado que apuntan a fallas en el Sistema Nervioso. Dentro de esta perspectiva (neuropsicología) se ha observado cómo Johnson & Myklebust (citado por Rebollo, 2004) han adherido el término de dificultad neuro-psicológica refiriéndose a la unión entre el cerebro y lo psíquico, queriendo decir que la conducta del niño/a ha sido disturbada por una disfunción en el cerebro. Conjuntamente a esto,

Rebollo (2004) ha agregado que la capacidad intelectual que se posea no determina la presencia de dificultades de aprendizaje, ya que al tener un cociente intelectual normal o cercano a lo normal se puede igualmente presentar una dificultad de aprendizaje.

Luego se observan otras perspectivas que se han ido integrando a lo largo de la historia y que a su vez difieren de las anteriores ya que consideran que las dificultades de aprendizaje surgen de la interacción entre aprendiente-enseñante, teniendo en cuenta asimismo el vínculo que ambos construyen. En esta perspectiva (psicopedagogía clínica) se le otorga esencial importancia a la historia de cada sujeto, ya que el aprendizaje dependerá de esa historia. El sujeto se relaciona con ciertos objetos, fundando así su realidad y desarrollando el campo de conocimientos. Aquí se observa cómo comienzan a integrarse otros aspectos en el proceso de aprendizaje, como la familia, el contexto educativo y social al cual el sujeto pertenece y no solamente el sujeto de modo aislado. Tal como dice Schlemenson (1996), las experiencias que fundan las diferentes formas de aprendizaje comienzan en el instante mismo del nacimiento, oportunidad en que las figuras parentales imprimen particularidades de relación que el/la niño/a intentará repetir con los objetos con los que interactúa. En relación a esto, cabe mencionar que el contexto del hogar influye poderosamente sobre el desarrollo, la adaptación educativa y personal de los/as alumnos/as. Se considera que la familia compone un espacio social que envuelve al niño/a desde sus primeros años y va acompañando su desarrollo; es el primer contexto donde el/la niño/a se pone en contacto con el mundo, un mundo que le va transmitiendo sus hábitos, costumbres y pautas de transmisión cultural, etc. Entonces, el ambiente familiar, su funcionamiento, estructura y clima son componentes claves para el desarrollo integral y escolar del niño/a. Por lo que se considera esencial atender a la situación familiar, ya que la familia ocupa un lugar significativo en los procesos de aprendizaje.

Se ha podido visualizar que cada perspectiva concentra su atención en diferentes aspectos, por lo tanto se alcanzan a observar diferentes puntos de vista en relación al mismo tema. Esto no quiere decir que una perspectiva se posicione por encima de la otra, sino que cada una de ellas tiene su punto de validez.

Cuando se habla de dificultades de aprendizaje se está remitiendo a alguien con una dificultad, la cual ocupa muchas veces el foco de la escena dejando fuera al propio sujeto y a la situación. Se considera importante insistir en que cada caso debe ser tomado en cuenta de modo diferente, porque cada niño/a es único/a y por lo tanto las formas como se manifiestan los problemas de aprendizaje están relacionadas con la individualidad de quien aprende; por ende, no existen causas únicas ni tratamientos iguales. Esto quiere decir que la reacción de

cada niño/a frente a los varios factores o elementos que intervienen en su aprendizaje será diferente por su estructura biológica, emocionalidad, ambiente socio-cultural e historia personal. Por lo tanto, se cree sería significativo pensar las dificultades de aprendizaje no simplemente desde los factores orgánicos (alteraciones y disfunciones del sistema nervioso) que pueden ser causa de la dificultad (tal como lo plantea la perspectiva neuropsicológica), sino también teniendo en cuenta otra variedad de factores (tal como lo plantean las perspectivas psicopedagógica clínica y socio-constructivista). Por esto, es importante conocer al niño/a en su integridad, entender su problemática específica, ayudarlo a conocer sus fortalezas y debilidades y buscar estrategias de apoyo y sostén que le permitan ser exitoso en su aprendizaje.

Ha surgido un progresivo interés en relación al fracaso escolar, el cual está determinado por varios componentes o factores como la familia, el funcionamiento del sistema educativo, el trabajo de cada profesor/a y la disposición del propio/a alumno/a, etc. Generalmente hay confusión entre este término y las dificultades de aprendizaje, por lo que en este apartado se presentarán las conclusiones respecto a ésta expresión ya analizada y discutida anteriormente.

Se considera que en el fracaso escolar la modalidad de aprendizaje no se patologiza, ocurriendo un choque entre el aprehendiente y la institución educativa; mientras que cuando se presentan dificultades de aprendizaje la modalidad de aprendizaje se ve alterada (Fernández, 2003). Por lo tanto, se concluye que el fracaso escolar requiere que se trabaje directamente en el sistema enseñante. Tal es así que no sería correcto hablar de niños/as con fracaso escolar. Lo que hay son niños/as con dificultades, las cuales pueden ser variadas. El fracaso escolar se origina cuando algo falla en algún lugar del sistema educativo y el/la niño/a con dificultades no es ayudado para superarlas. Es por esto que no corresponde atribuirle la culpa o responsabilidad solamente al niño/a, ya que es un eslabón frágil de la cadena; poseerá, probablemente, una dificultad para algún tema escolar. Si en la escuela o en su casa se dan cuenta a tiempo de que el/la niño/a posee dificultades podrán estudiarlas y poner en marcha las acciones necesarias para superarlas, ya sea mayor atención sobre el/la niño/a o un ajuste en los objetivos educativos.

Entonces, se logra indicar que las dificultades que algunos/as alumnos/as poseen para conseguir los niveles pensados como exitosos son generadas por el incorrecto funcionamiento del propio sistema escolar. Por tanto, se considera que si no hay verdaderos cambios en la

educación no se lograrán albergar esperanzas en la supresión del fracaso escolar. Tal vez, si se consiguen optimizar las condiciones educativas muchos/as alumnos/as consigan transitar del fracaso escolar al éxito.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABC (2015). *Diccionario Definición ABC*. Recuperado de <http://www.definicionabc.com/general/aprendizaje.php>

Bravo, L. (1991). *Psicología de las Dificultades del Aprendizaje*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Castro, A. (2009, 15 de julio). Dificultades de aprendizaje. *Revista Enfoques Educativos*. 42(1), 21-33. Recuperado de [http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques\\_42.pdf](http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_42.pdf)

Charlot, B. (1997). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. París: Anthropos.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*. Recuperado de [http://www.researchgate.net/profile/Cesar\\_Coll/publication/28273606\\_Significado\\_y\\_sen\\_tido\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_escolar\\_Reflexiones\\_en\\_torno\\_al\\_concepto\\_de\\_aprendizaje\\_si\\_gnificativo/links/53eb30a30cf2fb1b9b6afb56.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Cesar_Coll/publication/28273606_Significado_y_sen_tido_en_el_aprendizaje_escolar_Reflexiones_en_torno_al_concepto_de_aprendizaje_si_gnificativo/links/53eb30a30cf2fb1b9b6afb56.pdf)
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp.435-453). Madrid, España: Alianza.
- Coll, C. (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, Barcelona, España: Horsori.
- Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de innovación educativa*. (120), pp.37-43.
- Coll, C. & Solé, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza, en *Investigación en la Escuela*. (3), 19-27.
- Cuba, J. (1994). Neuroplasticidad y adaptación funcional del Sistema Nervioso. Aproximación a la anatomía funcional del tronco cerebral. *Revista de Neuro-psiquiatría*. 57(1), pp.109-122.
- Dansilio, S. (s.f.). *Discalculias: Perspectivas y Aspectos Neuropsicológicos. Importancia del Tema*. Fundación de Neuropsicología Clínica, Buenos Aires, Argentina.
- Fairstein, G., & Gyssels, S. (2003). ¿Cómo se aprende? Recuperado de [http://www.feyalegria.org/images/acrobat/6580826978686982\\_2045.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/6580826978686982_2045.pdf)
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de las modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Gálvez, A. (2002). Revisión bibliográfica: usos y utilidades. *Matronas profesión*, (10), pp.25-31.
- González-Pienda, J. & Núñez, J. (1988). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Piámide.
- Martínez, S. (s.f.). Las gnosias. Ficha didáctica. Exploración de los Aspectos Intelectuales y Psicomotrices. Área de Diagnóstico e Intervención Psicológica. Recuperado de [http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/exploracion-aspectos\\_ficha-didactica-gnosias.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/exploracion-aspectos_ficha-didactica-gnosias.pdf)
- Morin, E. (1995). Introducción al pensamiento complejo. Recuperado de <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/morincomplejidad.pdf>
- Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Pérez, A. (1988). *Análisis didáctico de las Teorías del Aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Piaget, J. (1967). *Biología y Conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. México: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1978). *Problemas de Psicología Genética*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor S.A.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>.
- Rebollo, M. (2004). *Dificultades del aprendizaje*. Montevideo: Tradinco S.A.
- Rief, S. (1999). *Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad. Técnicas, estrategias e intervenciones para el tratamiento del TDA/TDAH*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Schlemenson, S. (comp.). (1995). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Schlemenson, S. (1997). Problemas de aprendizaje y fracaso escolar. Ensayos y Experiencias, (15).

Tallis, J. & Soprano, A. (1991). *Neuropediatría. Neuropsicología y aprendizaje*. buenos Aires: Nueva Visión.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Critica.

Woodburn, S. & Boschini, C. (1997). *Los problemas de aprendizaje en niños: Test de la Escuela Meeting Street*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.