

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGIA

ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS CARACTERISTICAS EMOCIONALES QUE
PRESENTA UN GRUPO DE NIÑOS QUE CURSA SEGUNDO Y TERCER AÑO DE LA
ENSEÑANZA GENERAL BASICA CON TRASTORNOS ESPECIFICOS DEL APRENDIZAJE
EN EL AMBITO ESCOLAR A TRAVES DEL TEST DE APERCEPCION TEMATICA
ESCOLAR (T.A.T. - ESCOLAR) EN UN COLEGIO DE NIVEL SOCIOECONOMICO
MEDIO PERTENECIENTE A LA REGION METROPOLITANA.

Autores:

Eduardo Correa B.

Andrea Moyano C.

Profesor Patrocinante:

Patricia Eissmann V.

Asesor Metodológico:

Elisabeth Wenk W.

R E S U M E N

MEMORIA PARA OPTAR AL TITULO PROFESIONAL DE PSICOLOGO.

Título: "Estudio exploratorio de la características emocionales que presentan un grupo de niños que cursan segundo y tercer año de la Enseñanza General Básica con Trastornos Específicos del Aprendizaje en el ámbito escolar a través del Test de Apercepción Temática Escolar (T.A.T.-Escolar) en un colegio de nivel socioeconómico medio perteneciente a la Región Metropolitana"

Alumnos : Eduardo M. Correa B.
Andrea P. Moyano C.

Profesor Patrocinante: Ps. Patricia Eissmann

Asesor Metodológico : Ps. Elizabeth Wenk.

Carrera : Psicología. Departamento de Psicología,
Facultad de Ciencias Sociales.
Universidad de Chile.

El presente estudio tiene por objetivo describir las características emocionales de los menores con Trastornos Específicos del Aprendizaje en el ámbito escolar. Se evaluó, a través de un instrumento proyectivo, la percepción que el niño tiene de su profesor, de sus compañeros de curso, la actitud hacia el

estudio y las tareas escolares, su autoconcepto escolar y su forma de enfrentar situaciones escolares frustrantes, en un grupo de niños que presentaban este trastorno y en otro que no lo presentaba.

Se revizan investigaciones y textos nacionales y extranjeros recientes relacionados con el tema en estudio que permiten contextualizar el problema. La caracterización de los sujetos que conforman la muestra de esta investigación, se apoya en los postulados teóricos de J. Piaget y E. Erikson. Considerando el tipo de instrumento utilizado se destacan conceptos fundamentales de las técnicas proyectivas.

El análisis de los resultados se realiza a través de una metodología cuantitativa y cualitativa para posteriormente integrarlos con la teoría del desarrollo emocional social de Erik Erikson, complementada con otras investigaciones que conforman el marco teórico de este estudio. A partir de esto es posible caracterizar a los niños con Trastornos Específicos del Aprendizaje y a los que no lo poseen y concluir que los menores con este Trastorno, como grupo, no poseen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las características afectivo-sociales que presentan en el ámbito escolar, del resto de sus compañeros.

La importancia de este estudio radica en sistematizar las características afectivo-sociales de menores en edad escolar que presentan Trastornos Específicos del Aprendizaje, además de dar a conocer la utilidad de un nuevo instrumento proyectivo que permite el diagnóstico de la adaptación escolar; siendo este estudio una primera aproximación a su adaptación en nuestro país. Finalmente se sugieren posibles líneas de investigación derivadas de este trabajo.

INTRODUCCION

El ingreso al sistema escolar representa un cambio importante en el estilo de vida que el niño ha desarrollado hasta ese momento. Se agrega a su rutina diaria un nuevo ambiente que implica nuevas situaciones, relaciones y exigencias. Se espera que la mayoría de los niños entre cinco y seis años que ingresan a la educación regular, se adapten a sus compañeros, profesores, respeten normas escolares y formen hábitos de estudio, entre otros.

Es posible observar que uno de los objetivos principales de la Educación General Básica en nuestro país es introducir al alumno en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Se espera que al final del primer año de enseñanza básica, el niño sea capaz de leer hasta sílabas con diptongo de carácter simple, y que al finalizar el segundo año básico, sea capaz de leer cualquier material en forma independiente (Condemarín, 1993). El cumplimiento de estos objetivos se relaciona estrechamente con el concepto de Madurez Escolar (Condemarín, Chadwick y Milicic, 1991), el que se refiere a la posibilidad que el niño, al ingresar al sistema escolar, posea un nivel de desarrollo físico, psíquico y social que le permita enfrentar dicha situación y sus exigencias.

Este concepto involucra estados múltiples de aprestamiento, es decir, disposiciones o "estar listo para...". Esto no supone una edad estándar o un estado de madurez general, sino niveles de desarrollo de funciones psicológicas básicas, las que se definen operacionalmente como "determinados aspectos del desarrollo psicológico que condicionan, en última instancia, el aprendizaje".

determinados aprendizajes" (Condemarín y otros, 1991, pág. 14.)

Si bien la mayoría de los escolares de Chile cumple con los objetivos preestablecidos en el programa educacional, existe un grupo importante de niños que no los alcanza (Schiefelbein, E. y Villarroel, R., 1982)

Según la clasificación de los niños con dificultades escolares que realiza el doctor Luis Bravo Valdivieso, es posible encontrar niños que presentan Problemas Generales de Aprendizaje y otros que presentan Trastornos Específicos del Aprendizaje. (Bravo Valdivieso, 1991)

Los niños con Problemas Generales de Aprendizaje presentan trastornos que se manifiestan en todas las materias escolares. "Los Trastornos Específicos del Aprendizaje se presentan en un niño con inteligencia normal que carece de alteraciones sensoriales (ceguera, afasias, sorderas), motoras o emocionales serias, y que vive en un ambiente sociocultural, familiar y educacional satisfactorio, pero no logra un nivel de rendimiento escolar normal para su edad". (Bravo Valdivieso, 1991)

La importancia de una pronta identificación de la causa de las dificultades de aprendizaje radica en la posibilidad de planear un adecuado manejo de la situación, de manera que permita la máxima adaptación del niño al medio escolar, familiar y social.

Esta investigación intenta aportar en la búsqueda científica de las características que tiene la adaptación escolar de niños que presentan Trastornos Específicos del

Aprendizaje, a través de un instrumento psicométrico proyectivo. Se da importancia a la adaptación, puesto que se ha visto en la literatura revisada que la mayoría de los estudios que intentan una caracterización de la personalidad y desarrollo afectivo social de estos niños, abordan este tema a través de entrevistas a los padres, reportes dados por profesores y otros, considerando en muy pocos estudios, la vivencia que el niño tiene de su problema. Algunos muestran que los niños con Trastorno de Aprendizaje, "no perciben sus problemas del mismo modo como lo hacen sus padres y maestros" (Dyckman y col., 1973 en Bravo Valdivieso, 1980). Esta percepción que tienen de la realidad social y de su propia actuación, diferente de la percibida por padres y maestros, sería una característica común en estos niños, que aumentaría las alteraciones emocionales y las desviaciones de la conducta, dificultando la adaptación al medio.

"Las normas de convivencia o las reglas implícitas de respeto mutuo que implica la vida escolar o familiar son más fácilmente violadas, pues las perciben de manera diferente, con menos autocritica y menor sentido de la realidad". (Bravo Valdivieso, 1980)

El objetivo propuesto en esta investigación es la sistematización de las características emocionales que presentan los niños con Trastornos Específicos del Aprendizaje en el ámbito escolar, puesto que este ambiente y todo lo que él involucra es clave en el desarrollo afectivo - social y cognitivo del niño, considerando la educación regular como un

sistema importante para la formación integral del niño.

Esta investigación será de tipo exploratorio descriptivo, de diseño mixto, acerca de la actitud general que presentan los niños con Trastornos Específicos del Aprendizaje, frente a los aprendizajes escolares, las características que tienen sus relaciones interpersonales, tanto con el grupo de pares como con sus profesores u otros adultos que integren el sistema escolar.

Se trabajará con una metodología psicométrica cualitativa utilizando un instrumento de tipo proyectivo. Este fue diseñado por los franceses Nathan y Mauco y construido bajo los mismos principios del Test de Apercepción Temática de Murray, con el fin de estudiar a los niños que presentaban Trastornos de Aprendizaje en Paris. (Nathan, 1966 p. 1 y 2)

La prueba nos permitirá sistematizar contenidos emocionales e ideacionales a partir del aprovechamiento de los mecanismos de identificación y proyección y así lograr la estructuración de las vivencias emocionales e ideacionales. Estos se refieren específicamente a temas y situaciones propios de la dinámica escolar que no han sido considerados dentro de las pruebas proyectivas ya existentes.

Este instrumento consta de tres láminas que sugieren situaciones poco estructuradas relacionadas con la actitud del alumno hacia el colegio en general. Explora más específicamente las características que están presentes en la integración del alumno a su grupo de pares, así como la relación entre él y

sus profesores.

La población a utilizar en el estudio corresponde a un grupo de escolares de enseñanza general básica pertenecientes a la Región Metropolitana, cuya característica central será que presenten Trastornos Específicos de Aprendizaje.

M A R C O T E O R I C O

a
l,
ia
la
on
/i
ia
or
r

CONTEXTUALIZACION DEL PROBLEMA

Frente a los Trastornos Específicos de Aprendizaje, por las características propias del cuadro, el tratamiento se orienta especialmente a nivelar al alumno en su ritmo escolar por medio de técnicas psicopedagógicas, las que dejan de lado las consecuencias emocionales que pudiesen producirse por estas dificultades. Este es el punto que preocupa en forma especial en el presente trabajo, ya que al revisar la bibliografía tanto nacional como extranjera, que hace mención a las dificultades emocionales que presentan los menores, nos encontramos con que la mayor proporción de anormalidades psiquiátricas que aparecen en ellos tendría un doble origen: un mayor esfuerzo de adaptación frente a frustraciones, las que son mucho más intensas, y una reacción inadecuada de los padres y de la comunidad a las dificultades del niño. (Bravo Valdivieso, 1980, pág. 123)

Se plantea en la literatura revisada que los problemas emocionales surgen como una reacción secundaria a las dificultades en el rendimiento escolar, apareciendo reacciones depresivas o actitudes agresivas y opositoras.

(Condemarin y Blomquist, 1993) En nuestro país se ha visto que el Trastorno de Aprendizaje se asocia a sintomatología de origen emocional, alteraciones emocionales de diverso orden, desde reacciones y desarrollos vivenciales anormales hasta trastornos estructurales de la personalidad, siendo estos

últimos los menos frecuentes. (Araya, C. y col., 1980)

Es posible observar, además, un intento por relacionar los trastornos de conducta con los problemas de rendimiento escolar, así como con las dificultades de relaciones interpersonal e integración al grupo de pares. (Osman, 1985)

El Dr. Luis Bravo Valdivieso basándose en investigaciones extranjeras señala la existencia de relaciones entre las dificultades de aprendizaje y las relaciones afectivo familiares. Plantea que un elemento común para los niños con Trastornos de Aprendizaje que presentan alteraciones emocionales, es la presencia de un medio ambiente frustrador que afecta tanto el desarrollo emocional como el intelectual. Entre los factores determinantes de estas alteraciones se encuentra la identificación con figuras parentales y el clima emocional familiar.

Se ha visto que una madre depresiva aporta al niño una imagen pesimista de la vida, es así como los sujetos con Trastornos para aprender son más propensos a pensar que cuando tienen éxito en una tarea se debe a que la tarea es fácil, siendo pesimistas sobre sus propias habilidades; por lo tanto estos niños son más pesimistas respecto a las causas de sus éxitos y fracasos lo que se traduce en un enfoque pesimista frente al aprendizaje escolar, atribuyendo a factores externos los eventuales éxitos obtenidos.

Este sentimiento es compartido por las madres de los niños diagnosticados con trastorno de aprendizaje quienes también tienden a considerar que el éxito de sus hijos se debe más a la

suerte que a sus propias habilidades.

Esta semejanza entre las actitudes de los niños frente a su actividad escolar y la actitud de las madres confirma, según Bravo valdivieso, la relación entre el modelo familiar y el rendimiento escolar.

Respecto al rol del padre, Bravo Valdivieso señala que uno inseguro o tímido, muestra un modelo masculino débil e incapaz de vencer las dificultades, ya que la presencia del padre es la que facilita el éxito escolar, dando un modelo en la perseverancia y en el rendimiento intelectual. Los autores de diversas investigaciones revisadas por Bravo Valdivieso hacen especial énfasis en considerar que la calidad de la relación padre-hijo es más importante que la cantidad de tiempo que le dedica. (Bravo Valdivieso, 1991)

El tipo de relaciones familiares, establecido a través de los roles del padre o de la madre, estructura un sistema de interacción familiar que envuelve al niño exigiéndole cierto tipo de actitudes.

Una revisión de la literatura extranjera, realizada por los autores de esta investigación, respecto de la relación existente entre los trastornos de aprendizaje y el desarrollo afectivo social, muestra que las investigaciones encontradas giran en torno a cinco temas principales: a.-autoestima o autoimagen, b.-locus de control, c.-desarrollo de habilidades sociales, d.-integración al grupo y e.-consecuencias emocionales de los trastornos de aprendizaje.

En relación a la autoestima, se ha visto que los niños con

trastornos de aprendizaje tienen una autoimagen más negativa que los niños que presentan un rendimiento escolar normal. Se hace referencia que a mayor edad, más fuerte es la relación entre autoimagen y rendimiento escolar. (Halechko, A., 1977; McLaurin, G., 1994)

Respecto al locus de control, se plantea que en los niños con trastornos de aprendizaje, éste es significativamente más externo que en los niños sin trastornos de aprendizaje. (Michaels, Ch., 1978).

El estudio sobre las habilidades para el procesamiento de información social, en estos niños, revela que éstos presentan déficit en los siguientes aspectos evaluados: decodificación e interpretación de los estímulos sociales, búsqueda de respuesta, elección de respuesta y ejecución de la misma. Además, los niños con trastornos de aprendizaje tienden a mostrar patrones sociales atribucionales diferentes a los de los niños sin este tipo de trastorno, es decir, los niños con trastornos de aprendizaje utilizan factores externos para explicarse sus éxitos y fracasos sociales, mientras que los niños sin este trastorno de aprendizaje lo hacen por medio de factores internos. (Tur-Kaspa, H. 1994)

En cuanto a la integración al grupo de pares, los resultados de las investigaciones muestran que los niños con dificultades de aprendizaje aparecen menos populares, más ignorados y rechazados, con muy pocos o ningún amigo. Frecuentemente son considerados como vulnerables (o necesitados de ayuda), menos cooperadores y participativos, víctimas de

burlas e insultos. Estas últimas tres características comportamentales se relacionan con la habilidad para manejarse en situaciones interpersonales, ya que ser cooperador y participativo implica tanto habilidades en interacciones como el conocer las reglas sociales de la reciprocidad.

Ser visto como víctima de burlas e insultos implica vulnerabilidad y dificultad para manejar los conflictos interpersonales. El ser percibido como necesitado de ayuda constantemente implica una deficiencia general en la autoayuda y en las herramientas sociales. (ob. cit.)

En general se ha visto que existen patrones de comportamiento social que distinguen a los niños con trastornos de aprendizaje de los niños sin trastornos de aprendizaje, los que se relacionan con el estatus social de ellos. El ser tímido e introvertido, necesitar ayuda y ser víctima de burlas se asocia a los niños con trastornos de aprendizaje y es un indicador de rechazo; mientras que el ser percibido como participativo y con condiciones para ejercer liderazgo, está asociado a los niños sin trastornos de aprendizaje y es un indicador de popularidad. (ob. cit.).

Estos hallazgos, en conjunto, indican que las dificultades en las relaciones sociales que muestran los niños con Trastornos de Aprendizaje, se deberían a las dificultades para comprender las demandas de situaciones particulares. (Nabuzoka, D. y Smith, P., 1993)

Rourke (1988) plantea, en su estudio sobre las dificultades afectivo sociales de niños con trastornos de

aprendizaje, que si bien estos niños sufren de trastornos emocionales (en un rango que va de mediano a grave), no existe un patrón simple y unitario de ellos. Además plantea que no existen evidencias concluyentes que sugieran que estos niños, como grupo, tiendan a desarrollar problemas afectivo sociales en la adultez.

De la revisión anterior se deduce la importancia de relacionar los Trastornos de Aprendizaje con las características emocionales de estos niños y por tanto, la necesidad de realizar un estudio sistemático acerca del tema en nuestro país; es así como los objetivos de esta investigación giran en torno a la descripción de las características emocionales que presentan los niños con dificultades de aprendizaje en el ámbito escolar; es decir, las características de integración social al medio escolar de un niño que presenta alguna dificultad que le impide un buen rendimiento académico.

Lo anterior requiere conocer el desarrollo emocional, social y cognitivo normal del niño, qué entenderemos por su adaptación al sistema de enseñanza y qué son, finalmente, los Trastornos Específicos del Aprendizaje.

En este estudio se tomará como base la Teoría de Desarrollo Emocional Social de Erik Erikson, para el análisis global de las características psicológicas del niño. Estas características se obtienen a partir de un instrumento proyectivo, por lo que nos parece pertinente apoyarnos en los postulados de Leopold Bellak para dar cuenta de los aportes propios de las técnicas proyectivas al estudio de las

características de los sujetos.

Es posible encontrar en ambos autores un origen psicodinámico en sus teorías, destacando de Erikson la importancia de los factores sociales en el desarrollo afectivo que surgen de la necesidad de contar con una teoría psicoanalítica refinada, que incluye la consideración del ambiente y también de una psicología social que posea refinamiento psicoanalítico. (Erikson, 1971). Esto no implica un rechazo de la teoría de la sexualidad infantil de Freud, sino que pretende establecer un nexo entre ésta y el crecimiento físico y social del niño; lo que la hace, a juicio de los autores de la presente investigación, adecuada para la sistematización de los contenidos ideacionales obtenidos a partir del instrumento proyectivo utilizado.

TEORIA PSICOSOCIAL DE ERIK ERIKSON

La teoría de este neopsicoanalista será presentada a través de conceptos que resultan fundamentales para su comprensión y para los objetivos que se pretenden alcanzar en esta investigación.

Según Erikson, la personalidad se desarrolla de acuerdo a pasos predeterminados, que impulsan al organismo humano a ser consciente de lo que lo rodea y a interactuar con una gama cada vez más amplia de individuos e instituciones significativas. (Erikson, 1971).

Para entender el desarrollo socio afectivo, Erikson

propone un "Diagrama Epigenético" (Fig. 1) en el que la distribución horizontal y vertical de los casilleros indica una secuencia de estadios de desarrollo y un progreso en la diferenciación de las partes componentes a través del tiempo. Este diagrama indica primero, que cada área de la personalidad vital que se examina, está específicamente relacionada con todas las otras y que todas dependen del desarrollo adecuado en la secuencia correcta de cada área, y segundo, que cada una de estas áreas es preexistente a su período decisivo y crítico.

Para Erikson, el desarrollo es un proceso en el que cada fase tiene la misma jerarquía como parte del continuo, porque tiene sus antecedentes en las fases anteriores y su solución final en las posteriores. Cada etapa sucesiva ofrece la posibilidad de nuevas soluciones a problemas previos, y al mismo tiempo siempre existe un elemento conservador, porque cada adquisición temprana perdura en una misma forma en las fases posteriores. (Saffie, 1989).

Un individuo pasa de una etapa a la siguiente tan pronto como esté preparado biológica, psicológica y socialmente, produciéndose una coincidencia entre su preparación individual y social. Erikson asocia a este proceso dos conceptos fundamentales: 1º Estadio: "es la época en que una capacidad particular aparece por primera vez, es ese período en que varios factores relacionados están tan bien establecidos e integrados que el próximo paso del desarrollo puede iniciarse sin peligro alguno" (Erikson, 1971, pág. 82).

20 Crisis: "Se usa en un sentido evolutivo para connotar no una amenaza o catástrofe sino un momento decisivo, un período crucial de vulnerabilidad incrementada y potencial y, por lo tanto, fuente ontogenética de fuerza y desajuste generacional" (ob. cit., pág 79)

Hay tres variables esenciales que inciden en el paso de una crisis a otra. Estas son:

- * Las leyes internas del desarrollo que, como los procesos biológicos, son irreversibles.
- * Las influencias culturales, que especifican el índice deseable de desarrollo y favorecen ciertos aspectos de las leyes interiores.
- * La reacción idiosincrática de cada individuo y el modo particular de manejar su propio desarrollo en respuesta a los reclamos de su sociedad.

La solución eficaz de los conflictos de cada crisis provoca un movimiento ascendente en la escala de madurez, de modo que cada fase es una crisis vertical, que culmina en la solución psicosocial individual, y al mismo tiempo una crisis horizontal que exige resolver satisfactoriamente, desde el punto de vista personal y social, el problema de las fuerzas motivacionales. Es una solución que debe darse internamente y en relación a la sociedad; sin embargo, Erikson plantea que las crisis que no han sido superadas en el estadio correspondiente, pueden ser compensadas a partir de estadios ulteriores del ciclo vital.

En la nominación de cada una de las fases del desarrollo, Erikson utiliza el término **VERSUS** para indicar la lucha vital entre dos polos o fuerzas contrarias de la adquisición o no de la tarea, que genera crisis continua del yo. (Erikson, 1959)

La primera crisis del desarrollo, Erikson la denomina **Confianza básica versus Desconfianza básica**. Abarca desde el nacimiento hasta los 12 ó 18 meses, es un estadio incorporativo en el cual el niño es receptivo a todo lo que se le ofrece (aunque es también sensible y vulnerable). En él el infante debe aprender si el mundo es o no un lugar en el que pueda confiar en las personas y las cosas. Según Erikson "confianza es una esencial seguridad plena en los otros y también un sentimiento fundamental de la propia confiabilidad" (ob. cit., pág. 79). El sujeto debe lograr un equilibrio apropiado de confianza, la cual permite la intimidad, sobre la desconfianza, que favorece la autoprotección. Si la confianza predomina, los niños desarrollan lo que Erikson llama la virtud de la esperanza: la creencia de que sus necesidades serán satisfechas y que sus deseos pueden ser logrados. El estado general de confianza implica que uno ha aprendido a apoyarse en la mismidad y continuidad de los proveedores externos y, además, que uno puede confiar en sí mismo y en la capacidad de sus propios órganos para hacer frente a las necesidades. Si predomina la desconfianza, los niños verán el mundo como algo no amistoso e impredecible. Pueden sorprenderse del desacuerdo y tendrán problemas para desarrollar relaciones cercanas.

Para Erikson, el logro de la identidad en esta etapa,

queda expresado en la siguiente frase: "Soy lo que espero tener y dar".

La segunda crisis es denominada Autonomía versus Vergüenza y duda o autocontrol versus control externo. Va desde los 12 ó 18 meses a los 3 años. El impulso hacia la autonomía (independencia o autodeterminación) se relaciona con la maduración. El desarrollo físico y psicomotor le permite al niño intentar hacer todo por sí mismo. Durante esta etapa surgirá la virtud del deseo: el poder creciente de tomar las propias decisiones, de asignarse ciertas tareas y de utilizar la autorrestricción.

Un sentido de vergüenza ayuda a los niños a aprender a vivir mediante reglas razonables. Cierta cantidad de duda sobre sí mismo se necesita para que reconozcan las cosas para las que todavía no se encuentran listos. La contribución principal a la formación de la identidad se puede expresar en la siguiente frase: " Soy lo que puedo desear libremente".

La tercera etapa de desarrollo, Iniciativa versus Culpa, se encuentra entre los 3 y los 6 años. Es un conflicto entre el impulso de formar y llevar a cabo metas, y los juicios morales de lo que se quiere hacer.

Erikson ve una facultad moral que se hace visible como resultado de la identificación con los padres. Ocurre un rompimiento entre la parte de la personalidad que queda de un niño exhuberante, ansioso de ensayar cosas nuevas y probar poderes nuevos, y la parte que se está volviendo adulta, que examina constantemente la corrección de los motivos y las

acciones del niño y castiga sus fantasías y la "mala" conducta.

Si la crisis se resuelve bien, los niños adquieren la virtud del propósito: el valor para enfrentar y perseguir las metas valiosas, sobreponiéndose a la culpa, la frustración y al miedo al castigo. Pueden así desarrollarse como adultos que combinan el gozo espontáneo de la vida con un sentido de responsabilidad. Si la crisis no está bien resuelta, los niños pueden llegar a estar dominados por la culpa y ser reprimidos. (Papalia, 1992).

La contribución indispensable de este estadio, para el desarrollo de la identidad, se puede expresar en el siguiente enunciado: "Yo soy lo que puedo imaginar que seré".

Entre los 6 y los 12 años se desarrolla la cuarta crisis, denominada Industria versus Inferioridad. El tema central de esta etapa es dominar las tareas con éxito. Hay un constante movimiento de energía para pentrar todo el esfuerzo en la producción. Para resolver con éxito esta crisis, el joven debe luchar contra sus sentimientos de inferioridad y esforzarse en aprovechar las oportunidades de aprendizaje que entrega su cultura y experimentar con ellas.

El ritmo de desarrollo físico y psicológico es comparativamente más lento que en las etapas anteriores, como si necesitara más tiempo para consolidar lo que ya se ha adquirido. Sin embargo, el niño invierte una parte importante de sí en el trabajo de sus cualidades, tanto corporales, musculares o perceptivas, como de conocimiento del mundo, buscando constantemente la realización de haber actuado

eficazmente y evitando el fracaso a cualquier precio, (Maier, 1969), ya que el mayor peligro en esta etapa, es el desarrollar una sensación de extrañamiento frente a sí mismo y a sus tareas (esto puede que tenga su origen, según plantea Erikson, en una insuficiente resolución del conflicto previo). (Erikson, 1971)

En la mayoría de las culturas, a esta edad los niños reciben algún tipo de educación sistemática. En nuestra sociedad, el ingreso del niño al colegio da la posibilidad de compartir juegos, experimentar, planificar y compartir la experiencia social.

El sentimiento de laboriosidad surge de una necesidad en el niño de hacer las cosas bien, "es como si tanto él como su sociedad supieran que ahora que ya es psicológicamente un padre rudimentario, debe comenzar por ser un trabajador y proveedor potencial antes de convertirse en un padre biológico" (ob. cit., pag 101). Así aprende a ganar reconocimiento produciendo cosas. En esta etapa el niño centra sus esfuerzos en el mejoramiento de los procesos del yo, pues la sociedad le dice que el éxito futuro depende de cómo se maneje actualmente. Él necesita y quiere permanentemente cooperación y asociación con sus pares, pues así puede medir sus propias cualidades. Ellos representan criterios de éxito o fracaso, adquiriendo un rol tan importante como el de los adultos en relación con su autoestima. La relación niño - padre se caracteriza por ser dependiente en algunas áreas e igualitaria en otras. Además, dado que sus progenitores son los representantes de la sociedad, comienzan a compararlos con otros (parientes,

amigos, compañeros, entre otros), que adquieren ahora nueva importancia.

De esta forma vemos como para el niño, tanto sus padres, otros adultos, sus pares y por lo tanto la escuela, son determinantes sociales significativos que lo impulsan al éxito, al mejoramiento de sí mismo, a la conquista de personas y cosas, y a un temor subyacente al fracaso. Esto lo lleva a trabajar duramente, porque cualquier acción a medias le acarrea sentimientos de inferioridad, que deben ser controlados para avanzar con seguridad a la adultez.

El aporte de esta etapa a la configuración total de la identidad se puede resumir en la frase: "Soy lo que puedo aprender a hacer". Sin embargo, aceptar el trabajo como único criterio de valía, sacrificando la imaginación y el juego, puede generar un grave peligro en el desarrollo de la identidad, ya que el hombre queda reducido a ser "un esclavo de su especialidad tecnológica y de la tipología de roles que predomina en ella". (ob. cit., Pág. 104).

La quinta edad de desarrollo, Identidad versus Confusión de Identidad, ocurre en la adolescencia. En esta crisis, la principal tarea es resolver el conflicto de identidad versus confusión de identidad. Se espera encontrar el sentido de uno mismo como ser humano único, con el papel significativo para practicar en sociedad. El agente activo en la formación de la identidad es el yo, el cual usa su conocimiento de las habilidades de las personas, necesidades y deseos y lo que debe hacer para adaptarse al ambiente social.

Para la formación de su identidad el joven debe integrar lo que ellos son para los ojos de los demás en comparación a lo que ellos sienten que son, preocupándose de conectar los papeles y capacidades cultivadas en la etapa anterior, con los prototipos ocasionales presentes. (Erikson, 1959) Pero esta integración es mas que la suma de identificaciones o autoconceptos de la infancia, es la confianza en que la "igualdad interna y la continuidad coinciden en la igualdad y la continuidad de significado que uno a adquirido para los otros". (ob. cit., pág 212) La evidencia concreta de esto es la promesa tangible que se expresa en la eleccion vocacional.

La búsqueda de identidad posee muchos aspectos y es una búsqueda de toda la vida, que se centra durante la adolescencia y puede repetirse de vez en cuando durante la edad adulta.

Erikson (1959) ve el principal riesgo de esta etapa en la confusión de identidad o rol, el que puede expresarse por sí mismo al tomar un tiempo excesivamente largo para alcanzar la edad adulta. Los adolescentes también pueden expresar su confusión regresando a la infancia para evitar así resolver conflictos o embarcándose impulsivamente en hechos socialmente no aceptados.

La virtud fundamental que surge de la crisis de identidad es la virtud de la fidelidad, fé y lealtad continuas o sentido de pertenencia de los amigos y compañeros, a la persona amada, o a un grupo de valores, una ideología, una religión. La medida en la cual la gente joven pueda serles fiel, determina su habilidad para resolver la crisis de esta etapa.

La fidelidad representa el nivel más alto de la virtud de la confianza desarrollada durante la infancia. También la confianza se transfiere de los padres a otros líderes. De acuerdo con Erikson, el fracaso en lograr la fidelidad da como resultado actitudes adolescentes comunes como la timidez y la obstinación. (Papalia, 1992).

Erikson ve el enamoramiento entre adolescentes como el camino hacia la identidad. Al intimar con otra persona y compartir los pensamientos y sentimientos, el adolescente ofrece su propia tentativa de identidad, la vé reflejada en el amado y es más capaz de aclarar su yo. (ob. cit.)

La crisis de Intimidad versus Aislamiento, sexta crisis, se desarrolla durante la adultez joven (20 a 40 años). Los adultos jóvenes necesitan y desean intimidad; es decir requieren tener profundos compromisos personales con otros. Si no son capaces o temen hacerlo, pueden tornarse aislados o abstraídos.

Esta etapa sólo puede superarse cuando la identidad está bien encaminada, ya que la verdadera intimidad es tanto una contraposición como una fusión de identidades. Así, sólo cuando el individuo está listo para la intimidad, puede ocurrir una verdadera genitalidad, ya que sólo una persona sana está dispuesta a arriesgar la pérdida temporal del yo en el coito y el orgasmo o en cualquier otra situación que requiera absoluta entrega. (ob. cit.)

La virtud que se desarrolla durante la edad adulta temprana es la virtud del amor, o dependencia mutua de devoción

entre parejas que han escogido compartir sus vidas. Las personas necesitan también cierta cantidad de aislamiento temporal durante este periodo para pensar en algunas elecciones importantes. Sin embargo, un aislamiento excesivo implica una incapacidad de arriesgar la propia identidad al compartir la verdadera intimidad, y esto se refuerza por el temor al resultado de la intimidad: los hijos y sus cuidados.

A medida que los adultos jóvenes resuelven las demandas, a menudo conflictivas, de intimidad, competitividad y reserva, desarrollan un sentido ético, el cual Erikson considera la marca del adulto. (ob. cit.)

En la madurez, alrededor de los 40 años, se desarrolla la séptima crisis propuesta por Erikson, Generatividad versus Estancamiento. La generatividad es la preocupación de los adultos maduros por establecer y conducir a la generación venidera. La gente siente la necesidad de participar en la continuación de la vida. Si esta necesidad no se satisface, la persona se estanca, volviéndose inactiva o inerte.

El impulso de la gente por fomentar el desarrollo del joven no está limitado a dirigir a sus propios hijos. Puede manifestarse a través de la enseñanza y el asesoramiento. La generatividad puede también tomar la forma de productividad o creatividad o de autogeneración, el desarrollo adicional de la identidad personal.

Como en las otras etapas del desarrollo, lo importante es el equilibrio de una característica sobre la otra. La virtud de este periodo, según Erikson, es el cuidado: "una obligación

creciente de cuidar de las personas, los productos y las ideas que uno ha aprendido a cuidar". (ob. cit., pág. 502)

La última crisis planteada por Erikson se denomina **Integridad versus Desesperación**. Este autor ve a los ancianos enfrentándose a la necesidad de aceptar el modo de vida que llevaron con el fin de admitir la cercanía de la muerte. Ellos luchan por alcanzar un sentido de integridad y de coherencia en su vida antes que dar paso a la desesperación al verse incapaces de volver a vivir de manera diferente.

Los que tienen éxito en esta labor final, integral, adquieren un sentido del orden y significado de sus vidas, como parte de un orden social más amplio del pasado, presente y futuro. La virtud que se desarrolla durante este estado es la sabiduría, la que Erikson entiende como "un interés por informarse en detalle de la vida, a las puertas de la misma muerte". (ob. cit., pág. 561)

La sabiduría según Erikson, incluye la aceptación de la vida que se ha llevado sin arrepentimientos por lo que pudo haber sido o lo que pudo haberse hecho de otro modo. Abarca la aceptación de los propios padres como personas que hicieron lo mejor que pudieron. Implica aceptar la propia muerte como el fin inevitable de una vida desarrollada de la mejor manera. Implica aceptar las imperfecciones de sí mismo, de los padres y de la vida misma.

Quien no logra esta aceptación se ve abrumado por la desesperación. Mientras la integridad pesa más que la desesperación para resolver exitosamente esta crisis, algo de

desesperación es inevitable.

No obstante, los últimos años son también para jugar, para recobrar cualidades infantiles, tan esenciales para la creatividad. (ob. cit.)

De las ocho crisis o etapas anteriormente expuestas, la principal para nuestro estudio corresponde a la llamada **Industria versus Inferioridad**, aquella en la que se espera que el niño logre dominar las tareas con éxito entre los 6 y 12 años, (tramo de edad en que se encuentran los niños de la muestra de este estudio). Pero ¿qué podría suceder si un niño presenta trastornos del aprendizaje?. ¿Cómo podría verse afectado el logro de la industriuosidad, la que implica superar sentimientos de inferioridad y aprovechar las oportunidades de aprendizaje que se le entregan, si el niño presenta este tipo de dificultades?

A través de este estudio se pretende responder a esta y otras interrogantes que se relacionan con la inserción social al medio escolar del niño con trastornos de aprendizaje, a través de los resultados obtenidos de la aplicación de un instrumento proyectivo.

LA TECNICA PROYECTIVA. T.A.T. Y T.A.T. ESCOLAR.

El propósito de las técnicas proyectivas es lograr

penetrar en la personalidad individual, accediendo tanto a la estructura intrínseca y las propiedades internas del sistema como los factores externos de conducta desde un punto de vista dinámico.

La teoría que sustenta a estas pruebas se viene desarrollando desde Freud, quien es el primero en hablar de proyección, definiéndola como "un mecanismo primitivo que influye asimismo sobre nuestras percepciones sensoriales, de tal modo que normalmente desempeña el principal papel en la configuración de nuestro mundo exterior. En condiciones que no han sido aún suficientemente establecidas, constantemente las percepciones interiores de los procesos ideacionales y emocionales son proyectadas al exterior como percepciones sensoriales, y son usadas para determinar el mundo exterior, aunque ellas pertenezcan en rigor al mundo interior". (Bell, 1951).

El principal supuesto de Freud es que los recuerdos de las percepciones influyen sobre la percepción de los estímulos actuales. La interpretación de las pruebas proyectivas se basa en tal suposición, por lo tanto, en tales pruebas, lo que hace el sujeto es exteriorizar su conducta típica y la técnica actúa como agente catalizante para provocar la reacción. (ob. cit.)

Existen algunas características comunes a todas estas técnicas proyectivas:

- 1.- Un estímulo ambiguo, que no permite, por sí mismo, descubrir el verdadero propósito del examinador al requerir una respuesta. Esta primera característica

consiste en reducir el control consciente del sujeto sobre su conducta a ser analizada y origina respuestas que reflejan su propia individualidad.

2.- El segundo aspecto del método común a las técnicas proyectivas, es que permiten obtener una muestra de conducta individual suficientemente expresiva y con suficiente rapidez como para ser clínicamente utilizable y lo bastante estimulante como para provocar una serie de respuestas del sujeto. En la interpretación de las respuestas, el acento recae sobre el elemento personal mencionado en la diversidad de conductas.

Las técnicas proyectivas acentúan primeramente aquellas cualidades que distinguen entre sí a los individuos. Por lo tanto la mejor técnica es la que controla un mayor repertorio de respuestas en el menor tiempo posible; en tanto que uno de los objetivos de estos métodos de interpretación consiste en elaborar normas estándar, el valor de tales normas reside no tanto en el hecho de que agrupan personas por sus semejanzas, sino que indican discrepancias con las normas.

Una tercera característica común al método de las pruebas proyectivas es considerar la conducta registrada y la personalidad que la produce, como una totalidad organizada. (ob. cit.)

Uno de los métodos proyectivos más difundido es el Test de Apercepción Temática (T.A.T.), creado por los autores Morgan y Murray, que aparece por primera vez en la literatura en 1935. Este test se basa en la teoría de que en la composición de

relatos en torno a un cuadro estímulo, el individuo hace operar material de sus propias experiencias, en parte por las percepciones inmediatas del estímulo y en parte por la asociación con las percepciones seleccionadas de la imaginación consciente y preconscious. (ob. cit.)

Cuando Bellak se propuso adaptar el Test de Apercepción Temática (T.A.T.) para aplicarlo a niños, creando una nueva galería de cuadros de situaciones psicosociales específicamente infantiles, aceptó la sugerencia de emplear protagonistas animales, suponiendo que ellos serían más eficaces para producir respuestas de alta saturación proyectiva. Así surgió alrededor de 1949 el Children Aperception Test (C.A.T.), como una galería de cuadros con animales en situaciones antropomórficas, dando origen a la línea de Test de Apercepción Temática para niños. El objetivo de esta creación era contar con un test proyectivo con estímulos adecuados para producir relatos vinculados con la personalidad en los niños. (Bellak, 1991).

Según Bellak (Bellak, 1979, en ob. cit., 1993), la proyección es una variante de la percepción y la apercepción es la interpretación dinámicamente significativa que hace un organismo de una percepción. Por lo tanto, la percepción puramente cognoscitiva queda como una hipótesis, ya que cada persona deforma aperceptivamente, y las deformaciones difieren en grado.

Murray (1951, en ob. cit., 1993), diferencia entre la proyección suplementaria y la proyección complementaria. El

primer término se refiere a la proyección de los elementos del yo, es decir, a la deformación que se hace de los objetos externos en base a las propias necesidades, impulsos, deseos y temores.

El segundo término, es decir la proyección complementaria, se refiere a la proyección de componentes de las imágenes, es decir de "las tendencias y cualidades que caracterizan las imágenes que de la gente tiene el sujeto (objetos imaginados) y con las cuales el sujeto interactúa en la fantasía. La mayor parte son imágenes de objetos significativos (padre, madre, entre otros) con quienes el sujeto ha estado íntima y frecuentemente relacionado. En síntesis, las personas son capaces de adjudicar los componentes del yo a un personaje de la historia (el héroe) y los componentes de las imágenes a otros personajes.

También la naturaleza del organismo que percibe determina la conducta adaptativa y proyectiva: estos son los denominados aspectos expresivos de la conducta, es decir, el estilo y organización de los estímulos externos, características personales de la naturaleza de la persona.

La adaptación y la deformación aperceptiva determinan qué hace uno, y la expresión determina el cómo se hace. Siempre coexisten la conducta adaptativa, aperceptiva y expresiva.

La conducta expresiva influye en las narraciones del Test de Apercepción Temática (T. A. T.) y Children Aperception Test (C. A. T.), en cuanto al estilo, estructura de las frases, relación entre verbos y nombres y otras características

formales. Los rasgos expresivos revelan cómo alguien hace algo, y la adaptación y la apercepción nos indican qué hace.

La conducta del individuo refleja la relación integral entre las demandas de sí mismo y las demandas de la situación, y es un intento para adaptarse a estas demandas internas y externas. De este modo, las respuestas observables de un individuo en una situación especial están acordes con la personalidad en esa situación, aunque puedan diferir de otras expresiones de la personalidad en otras situaciones.

En los estudios de Murray con niños (1967, en Escobar y Olmedo, 1993), se plantea que el estado de las necesidades del individuo es de gran significación en la conducta perceptual. Stern y McDonald, (1967, en ob. cit., 1993) sugieren, además, la importancia del estado de ánimo en la percepción de la apariencia de los otros.

El proceso perceptivo puede ser visto como un proceso activo y complejo que involucra a todo el organismo en relación con su campo. Este proceso consta de tres etapas: la primera consiste en destacar del conjunto de los rasgos influyentes del objeto a percibir, aquellos indicios fundamentales prescindiendo de los rasgos insustanciales. En una segunda etapa, se produce la unificación del grupo de indicios esenciales y la confrontación de estos con los conocimientos anteriores acerca del objeto, de esta forma, la percepción es determinada por las características del estímulo y del perceptor. La tercera etapa es el reconocimiento del objeto, ya sea como perteneciente a categorías que el sujeto ya posee, o

como un objeto nuevo a ser categorizado.

El proceso perceptivo posee características comunes a los diversos modos de él, tales como:

- *.- Carácter activo mediatizado; es decir se encuentra mediatizado por los conocimientos anteriores del hombre y cristalizados en base a la experiencia anterior, constituyendo una compleja actividad analítico sintética.
- *.- Carácter objetivo y generalizado, lo que implica que todo objeto percibido es reconocido como único y al mismo tiempo, siempre es referido a una determinada categoría.
- *.- Carácter de permanencia y cabalidad. El conocimiento anterior del objeto, sumado a la percepción directa de él, lo hace más constante y más cabal.
- *.- Carácter de movilidad y manejabilidad. El proceso perceptivo siempre está determinado por la tarea que tiene planteada el sujeto percceptor.

El carácter activo mediatizado de la percepción se relaciona directamente con los distintos tipos de estímulos: estructurados y ambiguos.

Los estímulos estructurados son aquellos en que los contornos, los puntos iniciales y finales en el espacio o el tiempo, la serie de características y hechos, son claramente

definidos. En este tipo de estímulos es el objeto el que principalmente define la percepción. (Whittaker, 1987)

En los estímulos ambiguos, aquellos que carecen de estructura objetiva, el proceso perceptivo es principalmente determinado por características internas del sujeto como los motivos, actitudes, experiencias; o por características externas como lo que otras personas señalan de él. (ob. cit.)

Además de conocer el desarrollo afectivo social del menor a través de la Teoría de E. Erikson y de la utilidad de los métodos proyectivos como herramientas que permiten acceder a éste, resulta fundamental para una comprensión acabada del desarrollo integral del niño, el conocer la evolución cognitiva de él. En este sentido los postulados de Jean Piaget servirán para describir el desarrollo cognitivo normal de un niño en edad escolar, puesto que en esta teoría también es posible observar la importancia de los aspectos sociales en el desarrollo de la inteligencia, la que evoluciona en forma paralela al desarrollo afectivo.

TEORIA DE JEAN PIAGET.

El psicólogo suizo J. Piaget describe la evolución cognitiva del niño sobre la base del concepto de equilibrio. Desde este punto de vista, el desarrollo mental es una construcción continua, cuyas fases sucesivas de ajustamiento

contribuyen a una flexibilidad y movilidad que son mayores cuanto más estable va siendo el equilibrio.

El equilibrio es una sucesión de fases de ajustamiento que contribuyen a una flexibilidad y movilidad, tanto mayor cuanto más estable se va haciendo el proceso. (Piaget, 1986) Este proceso está compuesto por dos aspectos complementarios: por un lado las estructuras variables, las que se definen como las formas o estados sucesivos de equilibrio y permiten un determinado funcionamiento constante, que asegura el paso de cualquier estado al siguiente y, por otro lado, las estructuras invariables, o invariantes funcionales o estadios del desarrollo, que corresponden a un mecanismo constante común a todas las edades. (ob. cit.)

La importancia de las estructuras variables está en el hecho de lograr la diferenciación entre el comportamiento del recién nacido y del adolescente, ya que son formas de organización de la actividad mental con su aspecto motor y/o intelectual y afectivo, incluyendo sus dimensiones individual y social.

Para Piaget, el concepto de operación es básico dentro de su teoría. Una operación es una "acción interiorizada que se ha vuelto reversible y se coordina con otras formando estructuras operatorias de conjunto". (ob. cit., pág. 113).

La adquisición de las operaciones es central en el crecimiento intelectual, puesto que el niño va pasando por sucesivas operaciones a lo largo de su desarrollo. Desde la etapa pre operacional, pasando por la de las operaciones

concretas, hasta llegar a la mayor flexibilidad con el desarrollo del pensamiento hipotético deductivo, en el estadio de las operaciones formales.

Los mecanismos que le permiten al niño avanzar de una etapa a la siguiente en su desarrollo son la asimilación y la acomodación. La primera se refiere a la incorporación de un objeto o idea nuevos a ideas o esquemas que el niño ya posee.

La acomodación, en tanto, es la tendencia a ajustarse a un objeto nuevo, a cambiar los propios esquemas de acción para acomodarse a un objeto nuevo. (ob. cit.).

Ambos mecanismos son complementarios y simultáneos. Se necesita equilibrarlos para lograr una adaptación exitosa al mundo. Así, la manera como el niño trata con el mundo tiende a un determinado equilibrio.

Las etapas de desarrollo por las que atraviesa el niño son denominadas por Piaget Estadios o estructuras variables. Entenderemos por ellas "las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte, y afectivo, por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social (interindividual)" (Piaget, 1986). Estas se caracterizan por tener los siguientes principios:

- a.- Poseen un orden de sucesión invariante.
- b.- Cada estadio tiene un carácter integrativo. Esto quiere decir que las estructuras construidas en una edad determinada, pasan a ser parte integrante de las estructuras de la edad siguiente.

- c.- Tienen una estructura de conjunto no reducible a yuxtaposición de las subunidades que la componen.
- d.- Poseen un nivel de preparación y un nivel de logro.
- e.- En toda sucesión de estadios es necesario distinguir los procesos de formación y las formas de equilibrio final.

El acceso a un nuevo estadio se manifiesta en una forma heterogénea y radicalmente nueva de organización de los procesos cognitivos, respecto de la organización del estado precedente. (Ajuriaguerra, 1990; Piaget, 1986).

Piaget distingue cuatro grandes períodos o estadios en el desarrollo cognitivo.

El primer estadio es el Período Sensoriomotor, el que va desde el nacimiento a los dos años.

En este período la percepción del niño mejora y es capaz de realizar acciones cada vez más complejas; sin embargo, carece de representaciones mentales y de todo proceso de pensamiento que dependa del lenguaje simbólico. La inteligencia del niño evoluciona de los reflejos simples y la percepción vaga del medio que lo rodea a percepciones más precisas, diferentes y complejas, y a respuestas más sistemáticas y bien organizadas.

Este período se divide en seis fases. Durante el primer mes el bebé ejercita los reflejos que están presentes en el nacimiento. En la segunda fase, denominada por Piaget período de las reacciones circulares primarias, el niño logra coordinar

reflejos y respuestas. Esta fase abarca los primeros cuatro meses de vida.

Entre los cuatro y los ocho meses, período de las reacciones circulares secundarias y tercera fase de la etapa sensoriomotriz, el niño comienza a repetir intencionalmente las acciones que producen resultados interesantes y disfrutables. (Piaget, 1986).

En una cuarta fase, entre los ocho y doce meses, el niño comienza a diferenciar medios de fines y utiliza respuestas previamente aprendidas para alcanzar metas. Esto corresponde a una coordinación de esquemas secundarios. Un esquema de acción, equivalente funcional de las operaciones lógicas del pensamiento, se define como aquello que hay de común en las diversas aplicaciones de una misma acción.

Aproximadamente a los once o doce meses comienza la quinta fase de este estadio, el período de las reacciones circulares terciarias, donde el niño, además de repetir acciones que le resultaron interesantes, experimenta activamente explorando variaciones, modificaciones y novedades en el comportamiento.

La parte final del período sensoriomotriz se caracteriza por los comienzos reales de la capacidad de responder a o de pensar acerca de objetos o acontecimientos que no son observables inmediatamente. Así, el niño por medio de la imaginación o las ideas, realiza combinaciones mentales que le permiten implantar medios para alcanzar metas. (Gubbins, 1986)

El segundo período del desarrollo intelectual se denomina Período de las operaciones concretas. Abarca desde los dos

hasta los doce años. Este período se divide en subperíodo preoperatorio, entre los dos y los seis a siete años, y subperíodo operatorio o de las operaciones concretas propiamente tal, entre los siete y los doce años.

El subperíodo preoperatorio se caracteriza por el acceso progresivo a la inteligencia representativa.

"El pensamiento típico del niño entre los dos y los siete años es simplemente verbal. Este esfuerzo cognitivo es un tipo de actividad cognitiva intermedia llamado razonamiento intuitivo. Se caracteriza por ser aún egocéntrico, donde los esquemas preliminares son gradualmente interiorizados, sin ser todavía reversibles, por lo que no puede ser usado como pensamiento activo. Lo esencial de este egocentrismo es la no diferenciación entre lo psíquico y lo físico, lo que se expresa en un pensamiento finalista, animista, y una causalidad en la que se mezclan las leyes naturales accesibles al niño con las leyes morales y el determinismo con la obligación." (ob. cit.)

La aparición de la intuición se observa en este estadio porque el niño está constantemente afirmando sin demostrar jamás. Entendemos por ella "la simple interiorización de las percepciones y de los movimientos en forma de imágenes representativas y de experiencias mentales que prolongan por tanto los esquemas sensoriomotores sin coordinación racional propiamente" (ob. cit., pág. 50)

El subperíodo de las operaciones concretas interesa en forma especial en esta investigación, puesto que coincide con el período en que se inicia la escolaridad, marcando un hito

decisivo en el desarrollo global del niño. Es el momento en que el niño está expuesto a nuevas experiencias que implican el uso de las adquisiciones que hasta ahora ha logrado, y se espera que comience el proceso de aprendizaje formal sin tropiezos.

En este subperíodo, las estructuras constituidas por agrupamiento y operaciones, están en vías de equilibración. (Ipinza y Vaissman, 1982). Al inicio de la vida escolar, éstas comienzan a consolidarse, configurando una lógica de clases, relaciones y números.

En este estadio, la lógica del niño se centra sobre los objetos mismos y manipulables. Puede comenzar a reunirlos, clasificarlos y relacionarlos, organizando así sistemas de operaciones reversibles. La reversibilidad es "...la posibilidad permanente de regresar al punto de partida de la operación dada" (Maier, 1969); es decir, que corresponde a la capacidad de relacionar un pensamiento o hecho con un sistema total de partes interrelacionadas, para así entender el pensamiento o hecho desde su inicio a su final o viceversa. Esto le permite al niño poner en juego los primeros grupos operatorios, como la seriación, clasificación y conservación. La seriación corresponde a una coordinación de las relaciones simétricas y asimétricas y la clasificación es regida simplemente por el principio del encajamiento de las partes en el todo o, inversamente, la extracción de las partes en función del todo. (ob. cit., pp. 75-82). La noción de conservación se refiere en un principio a la conservación de masa, peso y volumen, y resulta de un juego de operaciones coordinadas entre

si en sistemas de conjunto que tienen, por oposición al pensamiento intuitivo de la primera infancia, la propiedad esencial de ser reversibles. La razón que lleva a los niños del periodo al cual nos referimos ahora a admitir la conservación, no es la identidad, sino la posibilidad de una vuelta rigurosa al punto de partida. (ob. cit., pp. 72-73).

El pensamiento del niño se convierte en lógico únicamente por la organización de sistemas de operaciones que obedecen a leyes de conjunto comunes:

- 1º Composición: dos operaciones de un conjunto pueden componerse entre sí y su resultado ser una operación perteneciente a ese mismo conjunto.
- 2º Reversibilidad: toda operación puede ser invertida.
- 3º La operación directa y su inversa tienen como resultado una operación nula ó idéntica.
- 4º Las operaciones pueden asociarse entre sí de todas maneras. (ob. cit., pág. 86).

A partir de estas características es posible ver cómo surge un sistema de relaciones interiorizado, un modo de reflexión que permite al niño "pensar antes de actuar" (Gubbins, 1986), pudiendo coordinar distintos puntos de vista y sacar conclusiones. Ahora es capaz de librarse del aspecto sucesivo de sus percepciones, a fin de distinguir a través del cambio aquello que es invariable.

La adquisición de las estructuras lógico-matemáticas (Clasificación, Seriación y Conservación) y la posibilidad de interactuar con los demás, permite al niño salir de sí mismo y

asimilar perspectivas distintas a las suyas. De esto se deriva la evolución desde un egocentrismo estático a la reversibilidad de perspectivas múltiples. (Gubbins, 1986).

En relación a las creencias del niño, se observa una disminución del egocentrismo con posibilidades de distinguir el punto de vista personal del punto de vista objetivo. Con esto, el finalismo antropocéntrico y los sentimientos de participación que están a la base del artificialismo, disminuyen.

El estadio final de desarrollo cognitivo se da en la adolescencia, el cual llevará a la persona a la adultez. Como es sabido, cambios fundamentales ocurren tanto a nivel físico como psicológico.

A nivel intelectual ocurren importantes cambios en el pensamiento operacional, apareciendo las operaciones formales. Alrededor de los doce años se inicia el pensamiento hipotético deductivo, lo que le permite al niño establecer relaciones y sacar conclusiones a partir de hipótesis y no necesariamente de observaciones presentes. Así el uso de las operaciones formales, da al menos la posibilidad del manejo de ideas generales y construcciones abstractas, surgiendo la capacidad de teorización, de reflexión libre y desligada de lo real.

Este tipo de pensamiento es reflexivo, porque se trata de "reflexionar" las operaciones adquiridas anteriormente en forma independiente de los objetos y de reemplazarlos por simples proposiciones. Esta "reflexión" es, por consiguiente, como un pensamiento de segundo grado: el pensamiento concreto es la

representación de una acción posible, y el pensamiento formal la representación de una representación de acciones posibles. (Piaget, 1986).

Sólo después de iniciado este pensamiento formal, la construcción de los sistemas que caracterizan la adolescencia se hace posible: las operaciones formales aportan al pensamiento un poder completamente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle elaborar a voluntad reflexiones y teorías. La inteligencia formal, como todo nuevo poder de la vida mental, empieza por incorporar el mundo en una asimilación egocéntrica, sin encontrar hasta más tarde el equilibrio al componerse con una acomodación a lo real.

Existe un egocentrismo intelectual en la adolescencia, que se manifiesta a través de la creencia en la reflexión todopoderosa, como si el mundo tuviera que someterse a los sistemas y no los sistemas a la realidad: "el yo es lo bastante fuerte como para reconstruir el universo y lo bastante grande como para incorporarlo". (ob. cit., pág. 99)

El equilibrio se alcanza cuando la reflexión comprende que la función que le corresponde no es la de contradecir, sino la de anticiparse e interpretar la experiencia. (Piaget, 1986).

Hasta este momento se han descrito las características afectivo sociales y cognitivas esperables en el transcurso del desarrollo normal de un niño; sin embargo, para alcanzar el objetivo principal de esta investigación, caracterizar los

aspectos afectivo-sociales de los niños con Trastornos Específicos del Aprendizaje en el ámbito escolar, es necesario una revisión del concepto, en cuanto a las definiciones que existen en la literatura acerca del Trastorno y las teorías que intentan su explicación.

TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE

Si recordamos que el objetivo principal de este estudio es describir las características emocionales que presentan los niños con Trastorno de Aprendizaje en el ámbito escolar, entonces corresponde en este momento hacer una revisión de qué entenderemos por Trastorno Específico del Aprendizaje.

"El sistema escolar constituya un reflejo del proyecto de sociedad que tiene un país y de las características socioculturales del mismo. Los Programas de estudios son elaborados con la finalidad de obtener determinados objetivos y diseñados para niños con determinados rasgos socioculturales" (Bravo Valdivieso, 1991, pp 27)

El sistema de enseñanza tradicional que se aplica en nuestro país debe responder a las exigencias de un desarrollo tecnológico-laboral que requiere producir personal cada vez más seleccionado y con aptitudes para desempeñar funciones altamente calificadas (Bravo, 1991). Esto ejerce presión en la elaboración de Programas Educativos cada vez más exigentes,

lo que arrastra como consecuencia mayores exigencias académicas para los alumnos. Es así que los profesores encargados de las aulas han sido formados para enseñar en cursos de niños "normales"; es decir menores estadísticamente normales, que forman parte de un grupo homogéneo (teóricamente el 95% de la población escolar), menores clínicamente normales que no presenten alteraciones o trastornos en su desarrollo psíquico o somático, y a escolares pedagógicamente normales que están maduros para seguir un ritmo. Simultáneamente se espera que su desarrollo no se altere ni desvíe, es decir que la madurez del grupo sea equivalente y que la velocidad de su aprendizaje sea sincrónica. (Simonetti, 1993; Bravo Valdivieso, 1991)

La escuela ha utilizado hasta hoy un modelo de educación de carácter normativo, que se ha caracterizado fundamentalmente por ser instruccional; es decir, por el traspaso de información de un profesor que sabe a un alumno pasivo que recibe la información a través de una interacción monológica y lineal, realizando posteriormente una evaluación a través de preguntas generalmente cerradas para buscar respuestas convergentes y no aportes de información nueva y divergente (López y Yacometti, 1994 NCS). El profesor espera que lo dicho o hecho por él determine un cambio específico en el niño. Como el estímulo es seleccionado por el profesor a causa de sus propiedades, la respuesta está especificada ya en esa selección y no sólo en lo que respecta al ámbito posible en el cual se debe dar, sino también en el modo particular en que debe ser ejecutada y dentro del tiempo límite estimado para esa ejecución. (ob.

cit.)

Sabemos además que las metodologías tradicionales establecen sus objetivos en función del surgimiento de conductas particulares, cuya aparición se espera dentro de un tiempo prefijado. Esto supone el hecho que una historia de interacciones en el ámbito particular tiene consecuencias predeterminadas, y ellas se convierten en causas para decidir sobre el futuro inmediato de los alumnos: si surgen las conductas preestablecidas en las condiciones prefijadas, el alumno pueda pasar al siguiente nivel, si no es así, el alumno tiene dos opciones: repetir el proceso o incorporarse al Sistema de Educación Especial. (ob. cit.)

Es así como el objetivo de alfabetización que persigue la escuela se convierte en un instrumento de expulsión de los niños o los convierte en reincidentes del fracaso. (ob. cit.)

Como resultado de esto, nos encontramos con un grupo de niños que no "logran dominar determinados contenidos o destrezas, que han sido prefijadas por un sistema que intenta fundamentalmente determinar modelos ideales de como los niños deberían ser o rendir en una etapa de su vida escolar" (Bravo, 1991 pp 31). Frente a esta situación cabe preguntarse si la desviación se debe a un problema que se origina en el niño o es que el sistema escolar no está preparado para adaptarse a la realidad psicológica de aquellos que se escapan de las metas propuestas por los docentes.

En esta investigación no se descarta la importancia del análisis y la discusión acerca del rol que juega la metodología

educativa en las dificultades del aprendizaje; sin embargo este punto no será abordado en forma específica, ya que escapa a los objetivos del presente estudio.

La problemática que lleva a un grupo de niños a desviarse dentro del proceso educativo tradicional ha sido ampliamente estudiada por psicólogos, pedagogos y otros profesionales (Avanzini, Gu, 1994). En la actualidad estas se orientan en dos grandes direcciones: por un lado, encontramos los fracasos escolares globales, en los que se incluyen el clima afectivo, el clima cultural de la familia, métodos pedagógicos, relación pedagógica entre profesor y alumno y entre alumnos, y nivel intelectual. Por otro lado aparecen los fracasos parciales donde encontramos los trastornos específicos del aprendizaje (ob. cit.)

Según Bravo Valdivieso, los problemas globales del aprendizaje implican un retardo en el proceso para aprender la mayoría de las materias. Se caracterizan por lentitud, desinterés, deficiencia en la atención a los estímulos escolares y dificultades de concentración en tareas estructuradas. Las causas se pueden relacionar con inmadurez o retraso en algún área cognitiva o verbal, con retardo mental, con deficiencias auditivas o visuales severas, y con alteraciones de la psicomotricidad. (Bravo Valdivieso, 1991)

Un porcentaje de niños con Trastornos Globales del Aprendizaje son considerados "lentos" y muchas veces repiten en forma reiterada. Presentan un conglomerado de dificultades leves como inteligencia limitrofa, retardo del lenguaje,

perceptivo y psicomotor. Estos niños se encuentran principalmente en dos grupos:

A.- Niveles Socioculturales bajos, en los que el hogar no entrega los estímulos ni las oportunidades suficientes para un desarrollo somático y maduración psicológica adecuada. Tampoco han contado con un sistema preescolar que suplementa dichas carencias.

B.- Areas extra urbanas donde el proceso de transculturización, desde la cultura familiar a la escolar, va más allá de aprender a leer o sumar, pues implica la asimilación de nuevos valores en un contexto sociocultural y psicológico diferente, otorgado por el colegio. Esto coloca al niño en una situación psicológica nueva para la cual no siempre está capacitado. Especialmente cuando sus padres y otros modelos de identificación son personas incultas e iletradas. (Bravo Valdivieso, 1991).

En relación al segundo grupo, los Trastornos Específicos del Aprendizaje (T.E.A.), existen múltiples definiciones que tratan de explicar y delimitar el tema sin que se haya llegado a consenso. Un grupo de estas definiciones " incertan los Trastornos Específicos del Aprendizaje (T.E.A) dentro de una alteración del desarrollo infantil de origen cerebral, que no provoca retardo mental, pero que interfiere los procesos psicológicos superiores de tal manera que el aprendizaje escolar aparece insuficiente para la capacidad potencial del sujeto. Esto se advierte en un desarrollo disarmónico entre

áreas de aprendizaje escolar y áreas de aprendizaje social." (ob. cit., pp 84-85)

Es posible determinar la presencia de algunos enfoques teóricos explicativos de estos trastornos. Detrás de cada uno hay un modelo psicológico del funcionamiento de los procesos mentales superiores, que sirve como base para crear estrategias de rehabilitación y enseñanza, influyendo además en la manera cómo los especialistas diagnostican. Algunos centran su trabajo en la percepción y el reconocimiento visual y otros prefieren las estrategias verbales.

No todos los modelos teóricos presentan el mismo grado de consistencia y de validez empírica. Algunos enfoques explican parcialmente determinados tipos de trastornos, siendo insuficientes para ofrecer una explicación general de todos ellos.

La existencia de los Trastornos Específicos del Aprendizaje (T.E.A.) y su dependencia directa de los modelos escolares de enseñanza, dentro de ambientes socioculturales diferentes, dificulta más aún la posibilidad de aplicar un enfoque teórico general. Muchos de estos trastornos aparecen potenciados por la interacción entre una deficiencia neuropsicológica del niño y un enfoque pedagógico inapropiado. (ob. cit.)

A pesar de las diferencias existentes entre los enfoques explicativos de los Trastornos Específicos del Aprendizaje (T.E.A.), la mayoría coincide en ciertos aspectos básicos:

- 1.- Se presenta en individuos que no logran aprender

satisfactoriamente, a partir de los métodos educativos tradicionales.

2.- Este impedimento no se asocia a una carencia de inteligencia normal ni a problemas psicológicos, y tampoco se debe a discapacidad física (Stevens, 1992).

Por lo tanto, un niño con Trastorno Específico del Aprendizaje (T.E.A.), es similar a la mayoría de los niños de su misma edad en cuanto a que tiene inteligencia normal o superior, no presenta deficiencias sensoriales ni fonarticulatorias, ni graves problemas psicológicos. Sin embargo, a diferencia del resto de los niños, tiene muchas dificultades para aprender a través de los métodos tradicionales.

Las teorías que intentan explicar este fenómeno se dividen en dos grupos: a.- las que privilegian las funciones perceptivo motoras, y b.- las que privilegian las funciones de tipo lingüísticas.

-Teorías que privilegian las funciones perceptivo motoras; estas responsabilizan a las funciones psicológicas básicas del tipo discriminación perceptiva, orientación espacial y temporal e integración perceptiva, de las dificultades en la diferenciación y organización de los signos gráficos en general.

-Teorías que privilegian las funciones perceptivo motoras; estas enfatizan el problema de tipo verbal o lingüístico y explican las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura por deficiencias en algunos aspectos fonológicos,

sintácticos y semánticos del lenguaje, lo que provocaría dificultades en la codificación y decodificación de signos gráficos. (Sepúlveda, M. G., 1992)

Sin embargo, estas teorías no son excluyentes, ya que en la práctica clínica se puede observar que estas alteraciones se combinan de distinta forma en cada niño. (ob. cit.)

Respecto al factor etiológico, algunas hipótesis apuntan a factores de tipo neurológico y otras ponen el énfasis en factores genéticos, basándose en el hecho que el trastorno de aprendizaje se presenta con mayor frecuencia en niños varones y en que existe correlación con la presencia del trastorno en miembros de la familia. (Araya y cols., 1980).

De acuerdo a estos datos, los autores consideran que la definición de Trastorno Específico del Aprendizaje (T.E.A.), propuesta por Luis Bravo Valdivieso, (Bravo, 1991) es la que mejor integra lo que hasta ahora se conoce de las dificultades en el aprendizaje.

Bravo Valdivieso plantea que el Trastorno Específico del Aprendizaje (T.E.A.) es propio de un niño con inteligencia normal que carece de alteraciones sensoriomotrices o emocionales serias, vive en un ambiente sociocultural, familiar y educacional satisfactorio, pero no logra un nivel de rendimiento escolar normal para su edad. Se caracterizan por tratarse de errores o dificultades limitadas a ciertas áreas del aprendizaje que se manifiestan reiteradamente y que no se solucionan con los métodos de enseñanza corriente. (ob. cit.).

En esta definición se aprecia una aproximación al problema

desde lo cognitivo, instrumental y emocional, abarcando el área sociocultural, familiar y educacional, factores que son muchas veces intervinientes en este tipo de dificultades y de difícil discriminación.

Los Trastornos Específicos del Aprendizaje (T.E.A.) según Bravo Valdivieso, pueden ser divididos según el punto de vista de la materia, en trastornos específicos de la lectura o dislexias, trastornos del cálculo y trastornos de la escritura. (ob. cit.)

- Dislexias: Bajo este concepto se incluyen aquellos trastornos específicos del aprendizaje que se manifiestan en una incapacidad de leer con la misma capacidad con que leen sus iguales. Se distinguen la dislexia específica y la dislexia de comprensión.

La dislexia específica abarca "un conjunto de síntomas reveladores de una disfunción parietal o parietal occipital generalmente hereditario, o veces adquirido, que afecta el aprendizaje de la lectura que va de leve a severo...es aplicable a una situación en la cual el niño es incapaz de leer con la misma facilidad con que leen sus iguales, a pesar de poseer una inteligencia normal, salud y órganos sensoriales intactos, libertad emocional, motivación e incentivos normales, e instrucción adecuada." (Condemarin y Blomquist, 1986).

En la dislexia específica las funciones psicológicas básicas que se encuentran afectadas en mayor a menor grado son: organización espacial, orientación temporal; además se aprecia dificultad en hacer concordar o corresponder una idea a

una palabra. (Avanzini, G., 1994).

La dislexia de comprensión "se manifiesta principalmente en aquellas personas que, habiendo adquirido el mecanismo lector, no logran una comprensión satisfactoria del significado de lo que leen" (ob. cit.).

-En los trastornos específicos del cálculo se encuentran: las dificultades para leer y escribir las cifras; dificultad en la orientación espacial de las cifras y de la dinámica espacial de la operatividad y dificultad para la operatoriedad del cálculo y la comprensión de los procesos matemáticos. (ob. cit.).

Los trastornos específicos de la escritura incluyen: las alteraciones derivadas de la dislexia ó disortografía disléxica; disortografía, es la "dificultad para escribir correctamente el idioma, conforme a normas y reglas convencionales y de acuerdo al nivel escolar alcanzado. Implica un mal uso de las reglas ortográficas" (Brito, 1979, en Bravo 1991). Disgrafía que es la inhabilidad total o relativa para asociar correctamente la palabra escrita con el objeto o la expresión (Schoning, F., 1993), se relaciona con trastornos en la organización psicomotora que controla la mano y el brazo y en la regulación visual motora (Bravo Valdivieso, 1991) .

Encontrar estos casos en forma pura es difícil y suele ocurrir que en un niño co-existan dislexia, disgrafía y discalculia.

Los trastornos específicos del aprendizaje han sido abordados desde distintas metodologías, las cuales a su vez se

basan en algunas teorías psicológicas, así es como los postulados de Jean Piaget han servido de base para numerosos avances en las metodologías educacionales ya que a partir de la escuela del cognoscitvismo, se plantea que la interacción del niño con su medio a temprana edad, es previa para cualquier aprendizaje posterior y en especial para el aprendizaje y manejo adecuado de los símbolos del lenguaje escrito.

Es posible encontrar en la literatura un intento de relación de la teoría piagetana y los problemas de aprendizaje. En un estudio de Simonetti, se examinan las hipótesis sobre el pensamiento, como proceso o procesos psicológicos básicos necesarios para el logro de los niveles del aprendizaje lector, él concluye que existiría una correlación estadísticamente significativa entre el logro de algunas funciones cognitivas, planteadas en la teoría del desarrollo cognitivo, de Piaget, y el rendimiento en lectura en niños de 8 a 9 años. Señala que la variable nivel de desarrollo de la noción de conservación e inclusión de clase se correlacionan significativamente con el buen nivel lector. Por otro lado la variable nivel de desarrollo de la noción de imagen mental anticipatoria, se correlaciona significativamente con un buen nivel lector, confirmando así la importancia del logro de esta función en relación con el éxito de un segundo aspecto de la lectura que es la comprensión, habilidad que se adquiere en la medida que se desarrolla el nivel lector. (Simonetti, 1993, N22)

La autora del estudio (ob. cit) destaca en primer lugar que antes de cualquier aprendizaje lector, por elemental que

sea, es preciso que el niño haya adquirido conciencia de lo que es, es decir, en relación a su experiencia personal y motora, una operación de reagrupación y separación. (ob. cit., pp. 10 a 16)

Las conclusiones obtenidas en el estudio de Simonetti se relacionan estrechamente con el concepto MADUREZ ESCOLAR, el cual implica que el educando "posea un nivel de desarrollo físico, psíquico y social que le permita enfrentar adecuadamente al proceso de enseñanza-aprendizaje y sus exigencias" (Condemarin y otros, 1991, pág 13). Este es un concepto globalizador que incluye estados múltiples de aprestamiento.

VARIABLES ASOCIADAS AL PROCESO DE ENSEÑANZA:

Relación Profesor-Alumno: Cualesquiera que sean las actividades asignadas dentro o fuera de la sala de clases, la cantidad y la calidad de las interacciones estudiante-maestro afectarán a los alumnos, constituyéndose en aspectos centrales de sus experiencias en el salón de clases. Las expectativas del maestro pueden afectar la motivación del logro, el nivel de aspiración y el autoconcepto de un estudiante, puesto que muchos de ellos toman la conducta del maestro como un espejo en el cual se ven a sí mismos.

En investigaciones extranjeras señaladas por Woolfolk (1990) se observa que la retroalimentación y el reforzamiento que reciben los alumnos dependen de las expectativas del

maestro. Aquellos profesores que exigen mejor desempeño de los estudiantes que normalmente tiene un buen rendimiento, no les aceptan respuestas pobres y los felicitan cuando dan una buena. Es probable que estos maestros acepten respuestas inadecuadas de los estudiantes de bajo rendimiento o bien, que no los critiquen cuando dan respuesta erróneas.

Lo inquietante de este punto es que los alumnos con problemas de rendimiento reciben menos refuerzo positivo que los más capacitados cuando dan respuestas correctas similares. Esta retroalimentación tan inconsistente puede resultar muy confusa para los estudiantes de bajo rendimiento. (ob. cit.)

Según Shoring (1992) el maestro además de ser un agente motivador al estudio; debe preocuparse por conocer al niño en todos sus aspectos mediante el estudio de su historia familiar, psicosocial y educativa y mediante una observación de su conducta y personalidad. Esto, con el fin de enseñar y motivar al niño a saber quien es él, a comprenderse y a sentirse bien tal cual es, ya que así podrá estar a gusto con los demás y realizar intercambios positivos con sus compañeros y otros adultos.

Las distintas tareas que se espera cumpla el profesor dentro de su rol se ven inevitablemente afectadas por el nivel de estrés bajo el cual trabaja. Existen variables que parecen más relevantes, a juicio de diferentes investigadores españoles, respecto de la génesis de la ansiedad que sufre el maestro dentro de su medio laboral (Polaino-Lorente, A., 1982).

Dentro del contexto del trabajo de un maestro se incluyen

algunos factores tales como las dificultades por deficiencias del material y de las condiciones físicas de la escuela; orientación del sistema escolar; relaciones con otros profesores; número o tipo de alumnos; salario inadecuado; entre otros.

Con respecto al rol del profesor existen factores como dificultades en la relación con los estudiantes, rutinas de la clase, problemas de disciplina escolar, entre otros. En cuanto a las expectativas de los profesores cabe mencionar factores asociados como tiempo insuficiente para descansar y preparar clases; encontrar tiempo suficiente para el trabajo personal; trabajar a presión; entre otros.

Motivación: Se ha escrito mucho acerca de la motivación, dentro del proceso de enseñanza el aspecto más desarrollado y relevante es la motivación al logro.

Se asume que los orígenes de una alta motivación de logro se encuentran en la familia y en el grupo cultural del niño. Si el logro, la iniciativa y la competitividad son estimuladas y reforzadas en el hogar y si los padres dejan a los niños que solucionen problemas por su cuenta es más probable que desarrollen una alta motivación de este tipo.

Si la motivación de logro de los estudiantes es mayor que la de evitar el fracaso, es frecuente que un pequeño tropiezo pueda aumentar el deseo de vencer algún problema, pues están determinados a lograr el éxito y lo intentarán de nuevo. En contraste, los estudiantes motivados por la necesidad de evitar

Generalmente se aprecia que estos niños muestran una pobre adaptación social, pero el simple hecho de que estos niños estén físicamente junto con los demás no logrará que se integren ni se sobrepongan de sus déficits sociales. De algunos estudios efectuados en Estados Unidos (Osman, B. 1985), se concluye que los niños con problemas de aprendizaje interactúan muy poco con sus pares que presentan desventajas. Además los niños con Trastornos de Aprendizaje parecen no poder adquirir aptitudes sociales aprendiéndolas de los compañeros con quienes tienen dificultades de integración. Por lo general necesitan más que la sola exposición para poder aprender las conductas apropiadas. Necesitan orientación y mucha práctica para mejorar sus habilidades sociales. (op. cit.)

Relación entre el aprendizaje y el grado de adaptación personal y social: Los niños comienzan generalmente, la vida escolar en condiciones emocionales satisfactorias y sólo después de sus fracasos surgen los sentimientos de inseguridad y frustración. El fracaso escolar produce efectos desfavorables sobre la vida emocional del niño y le hace perder confianza en sí mismos.

el fracaso a menudo son desalentados por éste y alentados por los estudiantes que evitan el fracaso, ayudándolos a encontrar nuevas metas y más reales.

Autoconcepto: El desarrollo del autoconcepto en el niño es influido por los padres y otros familiares durante los primeros años, y por los amigos, los compañeros de la escuela y los maestros, conforme va creciendo. En este sentido, la escuela juega un papel determinante puesto que a lo largo de los años escolares el autoconcepto se vuelve cada vez más organizado, tanto en el aspecto académico como en el no académico.

Según algunos autores (Woolfolk, 1990) existirían por lo menos dos autoconceptos. El académico se basa en la forma en que el estudiante desempeña las diferentes áreas académicas y el no académico se basa en las relaciones con los compañeros y otras personas importantes, en los estados emocionales y en las cualidades físicas. De hecho el concepto no académico podría ser subdividido en los autoconceptos social, emocional y físico.

De esta forma damos término a la revisión de los conceptos teóricos relevantes que sustentan la presente investigación, para dar paso a la descripción de los aspectos metodológicos que guiaron el estudio.

A S P E C T O S M E T O D O L O G I C O S

En la introducción adelantamos que se realizaría una investigación de tipo exploratorio - descriptivo, denominada así en la clasificación propuesta por Ottenberger y Pérez (1983, pp 52 a 55). Esta investigación es primordialmente exploratoria ya que si bien en nuestro país ha existido interés por conocer las características emocionales que presentan los niños con Trastornos de Aprendizaje, a excepción de la investigación de Araya, C. y col, que plantea relaciones entre Trastorno de Aprendizaje y alteraciones emocionales (Araya, C. y col., 1980), para hablar de este tema se toma como referencia los resultados de investigaciones extranjeras. (Bravo Valdivieso, 1991). Estos estudios, si bien aportan datos, lo hacen desde una perspectiva externa al niño sin considerar la vivencia que éste puede tener sobre su problemática. En consecuencia, ante la pregunta que se formulan los autores de esta investigación: ¿Cuáles son las características emocionales que presentan los niños con dificultades de aprendizaje, en el ámbito escolar?. La respuesta está dada parcialmente, por lo que la presente investigación tiene como objetivo principal aclarar aspectos involucrados en el problema para lograr una caracterización de éste, relacionándolo con una teoría global del desarrollo a fin de observar los efectos de un trastorno del aprendizaje desde una perspectiva longitudinal.

En esta investigación, por ser un estudio exploratorio que incluye metodología cualitativa, no se definieron variables, sino que se trabajó con tópicos o ámbitos conductuales sobre

los que se buscó información. En este caso específico, la búsqueda apuntó a la actitud de los niños con trastornos de aprendizaje hacia el ambiente escolar en general: las tareas escolares, sus profesores o figuras de autoridad, su integración al grupo de pares y otros tópicos que surgieran en el transcurso de la investigación. Al intentar establecer el peso relativo (en frecuencias y porcentajes) de las respuestas dadas por los sujetos en estas áreas y en la medida que la secuencia de resultados así lo permita, esta investigación alcanzará características descriptivas.

Los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

Objetivo General:

Conocer las características emocionales que presentan los niños con Trastornos de Aprendizaje, en el ámbito escolar.

Objetivos Específicos:

1.- Describir la imagen de profesor que el alumno con Trastornos Específicos del Aprendizaje (T.E.A.) desarrolla, a partir de los resultados que entrega un instrumento proyectivo de medición.

2.- Describir la percepción que el alumno con Trastornos Específicos de Aprendizaje (T.E.A.) tiene de sus compañeros, a partir de los resultados que entrega un instrumento proyectivo de medición.

3.- Describir la actitud hacia el colegio y los aprendizajes escolares que desarrollan los niños que presentan

Trastornos Específicos del Aprendizaje (T.E.A.), a partir de los resultados que entrega un instrumento proyectivo de medición.

4.- Sistematizar una caracterización de los resultados sobre la base de los contenidos recogidos a través de la evaluación psicométrica.

5.- Dar a conocer la utilidad del instrumento proyectivo en el ámbito de la detección de los problemas de adaptación escolar.

Para responder a estos objetivos la metodología utilizada fue de orientación mixta, ya que en una primera etapa de la investigación, en la que se obtuvo la muestra, se trabajó con una metodología cuantitativa con el objetivo de homogeneizarla. En una segunda fase se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos para el análisis de los datos obtenidos a partir del instrumento proyectivo aplicado.

La muestra es de tipo intencionado o de elección razonada. "En esta muestra los elementos o unidades que la conforman han sido elegidos de acuerdo a ciertas características establecidas por el diseño experimental, para así permitir una conclusión no ambigua respecto a las hipótesis planteadas por el investigador". (Segura, Teresa en Arriaza y otros, 1993, pág 73)

El tamaño de la muestra se estimó en cuarenta sujetos, divididos en dos grupos de veinte sujetos cada uno, de acuerdo con el criterio Trastorno Específico de Aprendizaje.

Los criterios utilizados para la constitución de la

muestra fueron los siguientes:

*** Diagnóstico de Trastorno Específico del Aprendizaje.**

Este diagnóstico realizado por los autores de esta investigación, se obtuvo a partir de los resultados que los sujetos alcanzaron en la Escala de inteligencia de Wechsler, WISC-R; Test de Bender-Koppitz, Prueba Exploratoria de Dislexia Específica de Condemarin y Prueba de lateralidad Piaget-Head.

* Nivel socioeconómico medio. Se determinó según los criterios de estratificación propuestos por Erika Himmel (1981) y modificados por Pinto, Gallardo y Wenk (1991).

Para el efecto de una investigación exploratoria como esta, se estimó adecuado la elección de nivel socio económico medio, ya que existen evidencias que es en este estrato social donde mejor se pueden efectuar evaluaciones, pues los sujetos proporcionan mayor amplitud y heterogeneidad de respuestas.

"Diversas investigaciones han indicado que el lenguaje depende estrechamente del nivel sociocultural familiar tanto en el vocabulario empleado como en las estructuras sintácticas (....) Los niños de nivel sociocultural medio escuchan términos y frases que los inducen a pensar, elaborar ideas y relacionar objetos de manera más acabada que los niños de nivel sociocultural bajo. Además por las posibilidades de ver libros y revistas, amplían su vocabulario y lo aseguran en su uso. En cambio los niños de nivel bajo no escuchan frecuentemente términos abstractos, ni oyen las frases estructuradas de la misma manera, lo cual los desfavorece comparativamente." (Bravo Valdivieso, 1991. pp. 41)

Según Bravo Valdivieso, basándose en el estudio de Francis (1974), los padres de nivel socioeconómico medio emplean más el diálogo con sus hijos orientándolo al desarrollo de una motivación a pensar solo, formar sus propios esquemas mentales y resolver las tareas y problemas de la vida diaria. Todo esto se logra a través del uso de un lenguaje elaborado, variado y con el empleo de frases estructuradas, facilitando así el desarrollo de mayor precisión en el pensamiento y mejor discriminación de los términos empleados por los niños. (ob. cit.)

Resultados similares se encuentran en la aplicación, en la Región Metropolitana, de la Prueba de Lenguaje de Joan Reynell (Isasi, 1976). En esa investigación se muestra la existencia de una diferencia estadísticamente significativa por nivel socioeconómico para el lenguaje comprensivo y expresivo: "Si se considera la importancia de la exposición del niño a un modelo lingüístico, que le permita tanto la práctica como el refuerzo de los patrones de sonido emitidos en el primer año de vida como la práctica subsecuente de palabras que representen ideas o categorías menos concretas, entonces, se podría postular que los niños pertenecientes a hogares en que su madre es profesional y trabaja - nivel socioeconómico alto - probablemente estarían expuestos la mayor parte del día a modelos lingüísticos distintos en riqueza al que pudieran dar sus madres si compartieran más tiempo con ellos (por ejemplo, asesoras del hogar u otros). Pareciera entonces, que los niños de nivel socioeconómico medio tendrían un contacto más

frecuente con sus madres obteniendo una mejor estimulación verbal." (ob. cit., pág. 108).

* Sexo masculino. Se optó por trabajar con varones debido a que la mayor incidencia de Trastorno Específico del Aprendizaje, se encuentra en este género. (Araya y col., 1980; Bravo, 1991).

* Estar cursando segundo o tercer año de la Enseñanza General Básica pudiendo haber repetido solo una vez desde su ingreso a la Educación General Básica. Se espera que en este nivel el alumno haya adquirido la lectura y escritura y por tratarse del nivel en que se hacen mayormente evidentes los trastornos específicos del aprendizaje. (Bravo, 1980; Condemarín, 1992).

Conformación de la Muestra:

A partir de los criterios base se requería de un establecimiento educacional que permitiera conformar una muestra de menores de Enseñanza General Básica de nivel socioeconómico medio. Para este efecto fueron seleccionados al azar dos establecimientos ubicados en comunas de la Región Metropolitana caracterizadas como típicamente representativas del nivel socioeconómico medio. El primer establecimiento educacional correspondió a la comuna de Santiago y el segundo a la comuna de La Florida.

Una vez efectuados los contactos necesarios para llevar a cabo la investigación, el mayor interés se suscitó en el "Liceo Miguel de Cervantes y Saavedra", de la comuna de Santiago,

sector poniente. Fue necesario explicar a los profesores la finalidad de la investigación y motivar su participación con el fin de obtener la muestra requerida.

Del grupo total de profesores entrevistados de segundo y tercer año de Enseñanza Básica, sólo cuatro se mostraron particularmente interesados y colaboraron proporcionando en una primera aproximación la nómina de alumnos, señalando de entre ellos aquellos que presentaban a su juicio características dignas de estudio.

Como un primer paso se envió a los padres y apoderados de los cursos seleccionados, un cuestionario compuesto por la Escala de Estratificación de Nivel Socioeconómico de Erika Himmel y otros (corregida por Pinto, Gallardo y Wenk, 1991) y una encuesta destinada a evaluar situaciones de stress familiar, diseñada por los autores de esta investigación.

Una vez recibidas las respuestas a la encuesta se procedió a conformar una muestra que reuniera las siguientes características: ausencia de situaciones de estrés familiar, pertenencia a nivel socioeconómico medio y tanto niños con dificultades de aprendizaje como sin estas dificultades.

Definidos los componentes de la muestra, los investigadores dieron comienzo al diagnóstico, uno a uno, de la ausencia o presencia de Trastorno Específico del Aprendizaje y a la aplicación del instrumento proyectivo de Nathan y Mauco.

Del universo inicial compuesto por cuarenta educandos se disminuyó la muestra a treinta sujetos, divididos en dos grupos de quince niños cada uno, siguiendo el criterio de

Trastorno Específico del Aprendizaje. Esta cantidad se consideró suficiente para el análisis realizado, dada la saturación de información en relación a los ámbitos temáticos en los que se deseó obtener información trabajando con una metodología cualitativa. El grupo A estuvo conformado por sujetos que hubiesen sido diagnosticados como presentando Trastornos Específicos del Aprendizaje, pertenecientes al sexo masculino, de nivel socioeconómico medio y que estuvieran cursando segundo o tercer año de la Enseñanza General Básica al momento de la investigación. El grupo B estuvo constituido por sujetos que cumplieran las características anteriormente enunciadas, excepto en la presencia de Trastornos Específicos del Aprendizaje. Ambos grupos conforman una muestra homogénea seleccionada a través de un método de elección razonada.

La motivación que lleva a padres, apoderados y profesores a participar en la investigación se constituye en una variable interviniente de difícil manejo para los investigadores transformándose en un sesgo al momento de constituir la muestra. Se intentó reducir la influencia de esta variable seleccionando al azar los niños evaluados.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN:

Para el diagnóstico de Trastorno específico del aprendizaje se utilizó una batería integrada por los test que a continuación se describen:

WISC-R: Wechsler Intelligence Scale Revised. Prueba diseñada por Wechsler para medir la inteligencia, cuyo rango de aplicación va desde los 6 años 0 meses a los 16 años 11 meses.

La prueba consta de 12 subtest, los que se distribuyen en dos escalas: escala verbal, que mide rendimiento intelectual a partir de situaciones verbales y escala manual o de ejecución, que mide rendimiento intelectual a través de la resolución de situaciones por medio de la ejecución perceptivo motriz.

Esta prueba entrega un coeficiente intelectual obtenido a partir de la transformación de los puntajes brutos a puntajes estándar. En el presente estudio este procedimiento se realizó utilizando las normas chilenas obtenidas a partir de la estandarización realizada por tesisistas de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Calderón, M. M.; Castillo, M. y otros, 1981)

TEST DE BENDER KOPPITZ: El test consiste en nueve formas o dibujos geométricos trazados en negro sobre láminas de cartulina, las que son presentadas al sujeto, una por vez, para ser copiadas con lápiz grafito en una hoja en blanco. A través de las reproducciones se analiza y se evalúa cómo ha estructurado el sujeto los estímulos perceptuales. Lo que se considera para el análisis son las desviaciones y distorsiones en la reproducción de las figuras, las que se computan como presentes o ausentes. Todos los puntos así obtenidos se suman resultando un puntaje global. Dado que se computan sólo los errores, un puntaje alto indica un pobre desempeño, en tanto

que un puntaje bajo refleja una buena actuación. (Koppitz, 1972)

TEST DE DIBUJO DE LA FAMILIA DE LOUIS CORMAN: Esta prueba se basa en la expresión libre del niño por medio del dibujo, siendo posible fijar ciertos límites por medio de una indicación precisa. A la base de esta prueba está el mecanismo de proyección del mundo afectivo del niño, en donde los elementos inconscientes de la personalidad procuran expresarse.

Es una prueba de papel y lápiz, de aplicación individual, cuya única instrucción consiste en: "dibuja una familia que te imagines". Se intenta con esto que el niño diga cuáles son las preferencias afectivas de los unos por los otros, sin imponer un cuestionario rígido, sino guiado por las circunstancias.

Al finalizar la tarea se le dice al niño: "Esta familia que te imaginaste, me la vas a explicar". Luego se interroga acerca de dónde están y qué hacen allí. Se le pide al niño que identifique cada persona por sexo, edad y rol que juega en la familia; finalmente se le formulan las siguientes cinco preguntas: ¿Cuál es el más bueno de todos en esta familia? ¿Cuál es el menos bueno de todos? ¿Cuál es el más feliz? y ¿Cuál es el menos feliz? ¿Y tú a quién prefieres? Es posible agregar otras preguntas que surjan en el contexto de la situación.

Para la corrección se tomó como base la pauta de evaluación de Corman, la que considera fundamentalmente tres planos.

1.- Plano Gráfico: se consideran características del trazo tales como fuerza, amplitud y ritmo.

2.- Plano de las estructuras formales: se considera la manera en que se dibuja cada cuerpo. Se pueden observar cuatro tipos de dibujos: inhibido, disléxico, sensorial y racional.

3.- Plano del Contenido: se consideran diferentes mecanismos de defensa.

Es posible observar además qué contenidos son vividos como conflictivos por el niño: agresión, celos, regresiones y sentimientos de abandono. (Corman, 1967).

TEST DE LATERALIDAD PIAGET-HEAD: Test de orientación derecha- izquierda, diseñado por Nadine Galifret Granjon en 1963. Estudia la capacidad del niño entre los 6 y 14 años para distinguir nociones de derecha - izquierda, por medio de items de diversa complejidad.

Consta de diez preguntas, de la prueba original de Piaget, orientadas al conocimiento de derecha - izquierda en el propio cuerpo, en el examinador, y en los objetos.

De la prueba original de Head, se toman tres tipos de sub-items:

- a.- imitación de movimientos realizados por el examinador,
- b.- ejecución de movimientos siguiendo una orden verbal, y
- c.- reproducción de movimientos según una figura esquemática. (Zazzó, 1981)

PRUEBA EXPLORATORIA DE DISLEXIA ESPECIFICA: Esta prueba fue elaborada por Condemarín y Blomquist y estandarizada por Berdiceski, Milicic y Orellana. Permite ubicar al sujeto disléxico y efectuar un diagnóstico analítico del nivel de lectura y de los errores en el área del reconocimiento de la palabra, típicos de la dislexia específica.

Los propósitos de la prueba son tres: primero, ubicar el nivel de lectura del niño sobre la base de la lectura de sílabas de complejidad creciente; segundo, explorar elementos disléxicos en la lectura oral; y por último, utilizar los resultados como guía para el tratamiento correctivo individual de los errores o en el reconocimiento de las palabras.

La prueba consta de dos partes o ítems: Nivel de lectura y Errores Específicos. El análisis de los resultados se hace de manera cualitativa, ubicando al niño en el nivel que le corresponda de acuerdo con el dominio de las letras, sonidos y sílabas demostradas. (Condemarín, 1993)

Para ser diagnosticado como portador de un Trastorno Específico del Aprendizaje (T.E.A.), los resultados esperados para cada prueba antes enunciada son los siguientes:

- 1.- W.I.S.C.-R.: Coeficiente Intelectual global igual o superior a 90 pto.. Según estandarización nacional.
- 2.- Test de Bender corrección Koppitz: Obtener una Edad Maduracional inferior a la edad cronológica en seis meses o más al momento de la evaluación.
- 3.- Test de Dibujo de la Familia de L. Corman: No deben observarse signos en los planos gráficos, estructural y de

contenido que sugieran dificultades familiares y relacionales severas.

4.- Test de Lateralidad Piaget-Head: Dificultades en el reconocimiento de la orientación derecha-izquierda en el propio cuerpo, en el examinador y en objetos, a partir de la imitación y ejecución de movimientos siguiendo una orden verbal.

5.-Prueba Exploratoria de Dislexia Específica: Percentil igual o inferior a treinta en pruebas de nivel lector y errores específicos tanto para el rendimiento según edad, como en relación al curso.

Para evaluar el nivel socioeconómico del menor se utilizó la ESCALA DE ESTRATIFICACION DE NIVEL SOCIOECONOMICO: Diseñada por Erika Himmel y otros, considera el nivel de educación y ocupación de los padres, según categorías precodificadas y puntuadas.

En la presente investigación se utilizó la corrección propuesta, para la interpretación de los resultados, por Pinto, Gallardo y Wank (1991), ya que estas autoras afirman que dicha escala tiende a sobredimensionar los niveles socioeconómicos medios, al que pertenecen los sujetos de este estudio.

TEST DE NATHAN Y MAUCO: Una vez seleccionada la muestra se aplicó, en forma individual, el Test de Nathan y Mauco, Test de Apercepción Temática escolar (T.A.T.-Escolar). Esta prueba fue creada con el objetivo de predecir la adaptación escolar que tendrían los niños seleccionados para asistir a clases de apoyo

en el centro psicopedagógico C. Bernard de Paris. La Doctora Raymonde Weyl-Nathan y el Psicopedagogo Dr. Mauco observaron, durante las pruebas de selección a este centro, que los niños con Trastornos de Aprendizaje presentaban frecuentemente problemas de carácter y de relaciones interpersonales, tanto por agresividad como por pasividad. Esto les creó la necesidad de predecir la integración de estos niños al grupo de pares, de modo que pudiesen aprovechar al máximo su asistencia al centro psicopedagógico. Se comenzó aplicando el Test de Apercepción Temática de Murray, observando que era una herramienta útil para aclarar diagnósticos y describir la relación del niño con su profesor; sin embargo este test no parecía ser lo suficientemente claro para reflejar la actitud del niño frente a las tareas escolares ni su relación o integración con el grupo de pares. A partir de esta necesidad construyeron tres láminas, bajo los mismos principios del Test de Murray, con el objetivo de describir la actitud de los niños frente a sus profesores o figuras de autoridad, la actitud de ellos frente a sus compañeros y su actitud frente al trabajo escolar en general. (Nathan, 1966)

La Doctora Nathan plantea este Test de Apercepción Temático escolar como un complemento al TAT de Murray, por lo que además de los tres objetivos planteados anteriormente, sería posible observar otras variables de la personalidad. (ob. cit., 1966)

DESCRIPCION DE LA PRUEBA:

Lámina 1..- Representa un patio de recreo con cuatro polos de atracción. El primero es un grupo de niños que juegan basquetbol, segundo, un niño solo próximo al grupo, que los mira jugar, tercero, un grupo de niños arrodillados que juegan y/o conversan y finalmente, un niño sentado solo, separado del grupo y que no los mira.

En esta lámina es posible observar la relación con el grupo, el héroe escogido, si éste es pasivo o activo en el juego y si el final o la resolución de situaciones es favorable o desfavorable.

Lámina 2..- Representa una sala de clases donde se destaca el diálogo profesor-alumno. El profesor habla a este niño cuya edad y sexo se hizo lo mas difuso posible.

Esta lámina entrega información sobre tres aspectos:

- a.- la relación del alumno con el profesor;
- b.- actitud pasiva o activa del alumno ante el trabajo escolar; y
- c.- resolución favorable o no, en esta área.

Lámina 3..- Representa niños sentados en una sala, que puede ser un taller, un casino, biblioteca, sala de clases, entre otras. Se trata aquí de indagar sobre la relación de grupo del niño sin la presencia de los adultos, además informa sobre la actividad o pasividad del niño en el grupo y si la resolución de situaciones es favorable o desfavorable. (Nathan, 1966).

Para el análisis de las respuestas interesa identificar

dentro de cada historia creada por el niño, a partir de la lámina, tres aspectos:

- 1.- La descripción que el niño hace del protagonista.
- 2.- Las relaciones interpersonales que establece el personaje escogido como protagonista.
- 3.- La relación que se establece entre ese protagonista y su medio ambiente.

La consideración de estos tres aspectos se justifica al plantear como ámbitos temáticos de esta investigación, los siguientes puntos:

- * Relación del niño con sus compañeros.
- * Actitud hacia el profesor y la imagen que tiene de él.
- * Motivación hacia el colegio y el aprendizaje escolar.

Como se enunció anteriormente, en la última etapa de la investigación se utilizó una metodología cualitativa. Esta consiste en producir datos descriptivos, "tomando las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable". (Taylor y Bogdan, 1992).

El objetivo es comprender un fenómeno partiendo de pautas de datos, y no recoger datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. Recordemos que en este caso el fenómeno que nos interesa se refiere a las características emocionales de los niños con trastorno de aprendizaje en el ámbito escolar, a partir de un instrumento proyectivo; de allí que la tarea de los investigadores en este estudio consistió en intentar aproximarse a la visión que estos niños poseen de los ámbitos temáticos antes enunciados; es decir, se intenta aprehender las

interpretaciones que los sujetos hacen de su medio. Este proceso de interpretación actuaría como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma. Para lo anterior, se requiera de un análisis lógico y lógico - deductivo, de los contenidos semánticos de las respuestas recogidas en la prueba. Se hace necesario, entonces, una sistematización de las respuestas recogidas en categorías de contenidos, intentando además, establecer comparaciones y relaciones entre los diferentes grupos que conforman la muestra.

PROCEDIMIENTO:

El trabajo de sistematización de las respuestas dadas por los sujetos, a través del análisis lógico y lógico-deductivo de los contenidos semánticos de ellas, se realizó siguiendo el siguiente procedimiento, basado en el tipo de análisis cualitativo propuesto por Taylor y Bogdan. (1992).

- 1º Se revisaron los protocolos de las respuestas dadas por los sujetos frente a las tres láminas con el objetivo de indagar acerca de los contenidos globales de sus respuestas. Durante la lectura fue posible encontrar similitudes entre los diferentes protocolos en lo que se refería a los contenidos de las historias, formas de enfrentar las situaciones planteadas en ellas y actitud del héroe de la historia.

- 20 Se leyeron las respuestas dadas frente a cada lámina agrupándolas de acuerdo a las similitudes en los contenidos, actitud del héroe de la historia y enfrentamiento activo o pasivo a las situaciones planteadas en el relato.
- 30 Una vez agrupadas las respuestas se construyeron categorías de análisis. Estas categorías no son excluyentes puesto que al momento de su construcción se vió que los elementos contenidos en las historias podían ser comunes a más de un grupo a la vez.
- 40 En una segunda revisión de la totalidad de los protocolos de la muestra se observó que existían elementos en los relatos de los niños que aportaban información nueva y diferente a la propuesta por los autores del TAT-Escolar (Nathan y Mauco). Esto nos permitió crear dos áreas temáticas adicionales, las que se categorizaron del mismo modo que las anteriores.

De los puntos 1 a 4 la investigación se ubica en los límites de un estudio exploratorio, pues los datos son recogidos con el objetivo de comprender un fenómeno sobre el cual existe poca información en nuestro país.

- 50 Una vez construidas las categorías se revisó el número de respuestas que aparecía dentro de cada una, transformando estas frecuencias en porcentajes. Aquellos que fueran iguales o superiores a 70 o menores o iguales a treinta se consideraron como un criterio que permitió hablar de tendencias

características dentro del grupo con respecto a la categoría evaluada.

- 52 Finalmente, con el objetivo de conocer el peso relativo de cada categoría en ambos grupos estudiados, se realizó una comparación de las respuestas dadas por los sujetos a través del método Comparación de Proporciones. Este método se calculó a través del Programa Primer of Biostatistics, el que entrega una probabilidad P , asociada a que las diferencias encontradas sean o no significativas; para ser significativas estas diferencias deben ser igual o menor a 0.050, lo que indicaría que las proporciones encontradas son significativamente distintas permitiendo interpretar los resultados con una probabilidad del 95% de confianza (o con un error del 5%).

Con este último procedimiento la investigación además de ser exploratoria, adquiere características de investigación de tipo descriptiva ya que se utiliza una metodología cuantitativa, esto debido a que los resultados obtenidos se encuentran en un nivel nominal o categorial de medición, y además a que se intenta comparar grupos independientes.

A N A L I S I S D E R E S U L T A D O S

ANALISIS DE LOS RESULTADOS

La exposición del análisis de los resultados se realiza a continuación en tres etapas.

La primera corresponde a una descripción de las categorías creadas para el análisis de las áreas temáticas construidas a partir del análisis lógico deductivo de las respuestas dadas por los sujetos al instrumento proyectivo.

La segunda etapa da a conocer los porcentajes en que cada una de estas categorías se presenta en la muestra estudiada, comenzando por el grupo de niños que presentan Trastorno Específico del Aprendizaje, luego se revisa el grupo que no porta este trastorno, para finalmente, establecer una comparación entre ambos grupos estudiados.

En la tercera etapa y final, se relacionan los porcentajes obtenidos en cada categoría con las teorías de Erikson y la literatura revisada en relación a los Trastornos Específicos del Aprendizaje, que han servido de base para esta investigación.

CATEGORIAS PARA EL ANALISIS DE LAS AREAS TEMATICAS CREADAS POR
CORREA, E. Y MOYANO, A.; AUTORES DE LA INVESTIGACIÓN:

C U A D R O R E S U M E N

Areas temáticas planteadas por Nathan y Mauco para el
análisis del T.A.T. Escolar.

- * Imagen del Profesor o Figura de Autoridad
- * Imagen de los Compañeros.
- * Actitud hacia los Aprendizajes Escolares

Areas temáticas complementarias planteadas por Correa y
Moyano para el análisis del T.A.T. Escolar.

- * Sí Mismo Escolar
- * Enfrentamiento a situaciones escolares frustrantes.

AREA TEMATICA	CATEGORIAS *
Imagen del Profesor o Figuras de Autoridad.	<ul style="list-style-type: none"> * Contenedor * Justo * Controlador * Distante * Autoritario * Castigador
Imagen de los Compañeros	<ul style="list-style-type: none"> * Rechazantes * Descalificadores * Distantes Afectivamente * Aceptación Incondicional del grupo
Actitud hacia los Aprendizajes Escolares.	<ul style="list-style-type: none"> * Responsable * Motivación por Evitación * Favorable * Desfavorable
Si Mismo Escolar	<ul style="list-style-type: none"> * Imagen Valorada * Imagen no Valorada
Enfrentamiento a situaciones escolares frustantes.	<ul style="list-style-type: none"> * Agresión * Depresión * Evasión * Adecuación

* Estas categorías fueron creadas por los autores de esta investigación a partir de un análisis lógico deductivo de las respuestas dadas por los sujetos

DESCRIPCION DE LAS CATEGORIAS

1.- Imagen del profesor o Figuras de Autoridad:

Esta categoría se obtuvo principalmente a partir de las respuestas dadas por los niños frente a la Lámina 2; sin embargo en algunos casos se obtuvo información relacionada con esta área temática a partir de las respuestas dadas frente a otras Láminas.

A.- Contenedor: La autoridad o el profesor es percibida por el niño como capaz de respetar sus capacidades, afectuoso, estableciendo una relación cercana con él y brindándole apoyo.

Diego, de 8 años, 3º Básico y con TEA, responde a la lámina 2: "El profesor le hace clases al niño, éste está feliz porque está estudiando castellano. El profesor le ayuda al niño a estudiar y después el niño sabe leer"

Jaime, de 7 años, 2º Básico; con TEA, dice frente a la lámina 2: Le están enseñando a los niños a leer, sumar, las letras. El niño lo está pasando bien, pero al del lado le cuesta y el profesor le está ayudando."

B.- Justo: La autoridad o el profesor es percibido como alguien

- En adelante nos referiremos al Trastorno Específico del aprendizaje como TEA.

que pone límites adecuados y los hace respetar con castigos acordes a las faltas, manteniendo esta actitud a través del tiempo.

Mario, de 8 años, 3º Básico; sin TEA, responde en la lámina 2: "Erase una vez un profesor que le pregunta a un niño de su clase qué era la biología y el niño no sabía qué decir y no le contestó y dijo que no sabía. El profesor le dice que: eso ya lo hemos pasado tres veces.... Y el profesor lo reta al alumno, que se llamaba Manuel."

C.- Controlador: La autoridad o el profesor es visto como alguien que presta excesiva atención a pequeños detalles. Dicta normas y reglas dentro y fuera de la sala de clases.

Matias de 8 años, 3º Básico y con TEA, responde a la lámina 3: "En la escuela están leyendo o están poniendo atención a la señorita para que ellos estudien o hagan las tareas y cuando salgan de clase tienen que dejar las sillas arriba de la mesa y todo ordenado, porque a los profesores les cuesta ordenar, no tiene que tirar los papeles al suelo y tiene que ponerlos en la basura y no meterse en el estante de la señorita, no intrusearle"

D.- Distante: La autoridad o el profesor es percibida como una persona que no apoya ni demuestra interés, mostrándose indiferente frente a los éxitos y fracasos del niño.

Leonardo, 8 años, 3º Básico; sin TEA, relata a la lámina 2 la siguiente historia: " Había una vez un profesor que se llamaba Daniel, ese profesor trabajaba mucho por las tardes y la mañana, como tenía treinta alumnos no podía revisarles a todos en un mismo momento, porque era muy flojo"

E.- Autoritario: La autoridad o el profesor es visto como una persona que da órdenes con respecto a las conductas que debe adoptar el niño y decide sobre su futuro sin tomarlo en cuenta.

Marcos, 8 años, 3º Básico y sin TEA, cuenta en la lámina 2: "Había una vez un niño que el profesor lo estaba interrogando, el niño no contestó ninguna, entonces el profesor decidió echarlo, habló con el director y se fue a otro colegio. Le preguntó el profe a Pedro: dime un país que limite con Chile, le contestó Argentina y el profesor lo felicitó, un 7!! Entonces Pablo, el que no supo, se puso a llorar y se retiró.

F.- Castigador: La autoridad o el profesor es percibido por el niño como alguien que castiga, física y verbalmente, como forma de establecer el orden y hacerse respetar. Este castigo no es concordante a las situaciones y está sobredimensionado por una aproximación episódica a la situación.

Luis, 8 años, 3º Básico; sin TEA, frente a la lámina 2 responde: "Había una vez un niño que se portaba muy mal y el profesor lo dejó castigado todo el recreo con puras matemáticas y también lo retó. Cuando iba a salir a recreo a jugar con una pelota, el profesor lo retó y le dijo:

!!!Para dónde va usted!!! ?? no se acuerda que le dije que no iba a salir a recreo? ¿Qué no le dije que iba a hacer puras matemáticas? y el niño dijo: no profesor, no me acuerdo y allí el profesor le dió tareas y se quedó tranquilo haciéndolas.

El mismo Luis ahora en la Lámina 3, nos cuenta: Los niños están escribiendo las tareas que le dió el profesor, un niño estaba conversando y el profesor lo echó y siguieron otros compañeros y el profesor los mandó a adelante. Después el profesor pidió silencio y todos se quedaron tranquilos.

2.- Imagen de los compañeros:

Esta categoría se obtuvo principalmente a partir de las respuestas dadas por los niños frente a la Lámina 1; sin embargo en algunos casos se obtuvo información relacionada con esta área temática a partir de las respuestas dadas frente a otras Láminas.

A.- Rechazantes: El niño percibe que sus compañeros lo aíslan de las actividades grupales.

Ernesto, 9 años, 3º Básico y con TEA, relata la siguiente historia frente a la lámina 3: "Un niñito está solo y los demás están conversando. Está solo porque a los demás no les gusta jugar con él, a lo mejor es muy peleador o es muy creído. Se quiere cambiar de colegio y no quiere jugar con los niñitos, porque los demás le hacen bromas muy pesadas".

Tomas, 8 años, 3º Básico y sin TEA, frente a la lámina 1 : "Había un grupo de niños en una plaza y jugaban basquet y había un niño que no jugaba y estaba sentado en un asiento y en el árbol había unos niños que estaban jugando. El niño no quiere jugar con nadie porque no lo invitan, porque es

enfermo o no puede correr. Siente que nadie quiere jugar, como que él no existiera y siente pena. Después él le va a decir a los niños si pueden jugar y al final terminan jugando".

B.- Descalificadores: Los compañeros son percibidos como burlones, irónicos y se ríen de las fallas o dificultades del niño.

Andrés de 8 años, 3º Básico, con TEA; frente a la lámina 1 dice: "Están todos jugando menos ese niño, porque todavía no llega su amigo y los otros no lo dejan jugar, porque se junta con otro niño. Tiene un puro amigo. Tiene pocos amigos, porque ellos se burlan de él, se ríen de él; él está aburrido, se queda sentado aburrido".

Heriberto 8 años, 3º Básico y con TEA nos relata frente a la lámina 3: "El que estudia, lo hace porque quiere ser más inteligente, le gusta estudiar. Los compañeros lo tratan mal porque él es estudioso y los otros no lo son."

C.- Distantes Afectivamente: Los compañeros no son afectivamente significativos, más bien aparecen como indiferentes o como una masa no diferenciada que toma las decisiones y la iniciativa sin hacerlo participe, no logrando establecer relaciones afectivamente cercanas con ellos.

Tobías, 8 años, 3º Básico y sin TEA, lámina 1: "Los niños están jugando basketball y la pelota era del profesor, no era de ellos y él

profesor estaba poniendo las notas de la prueba que habían hecho y cuando él terminó, de repente los niñitos tiraron la pelota para el lado y rompieron un vidrio y el profesor salió de la sala y los retó y no los dejó jugar más ni salir a recreo."

D.- **Aceptación Incondicional del Grupo:** Los compañeros son vistos como cercanos, colaboradores, camaradas e iguales en capacidades.

Ramón, 9 años, 3º Básico y sin TEA, dice en la Lámina 1: " Había una vez un colegio que tenía 12 niños, cinco de ellos estaban jugando basketball, uno miraba y el otro pensaba y habían cuatro, dos niños y dos niñas conversando. Después los que juegan, uno le pegó una cachetada al otro y ahí empezaron a pelear, Juan y Pablo, después Pablo dijo: Mejor no peliemos y démosnos la mano!! y sigamos jugando. Se dieron la mano y siguieron jugando tranquilos.

3.- Actitud hacia los Aprendizajes Escolares:

Esta categoría se obtuvo principalmente a partir de las respuestas dadas por los niños frente a la Lámina 3; sin embargo en algunos casos se obtuvo información relacionada con esta área temática a partir de las respuestas dadas frente a otras Láminas.

A.- **Responsable:** El niño se percibe como responsable, cumplidor con las tareas y normas escolares.

Pablo, con TEA, de 9 años, 3º Básico; relata en la lámina 2: " El profesor está indicando a Andrés que lea lo que está en la pizarra, la ventana está abierta. Alejandro está leyendo para que después lo saquen a leer y lea atentamente. Termina cuando Andrés leyó bien".

B.- Motivación por Evitación: La motivación para atender en clases y cumplir con las obligaciones escolares es la evitación de algún tipo de sanción o castigo.

Sergio, de 8 años, 3º Básico y sin TEA, cuenta frente a la lámina 3: "Este niño andaba mirando hacia la pizarra y este otro los andaba distraendo a los demás niños. Después todos se pusieron a conversar y jugar, el profesor los retó y después se quedaron tranquilos".

C.- Favorable: Existe una motivación positiva hacia los aprendizajes escolares, confiando en sus propias habilidades y capacidades para enfrentarlos, encontrando además gratificaciones en ellos.

Marcelo, 8 años, 3º Básico y sin TEA, en Lámina 3: "Niños estudiando y conversando, estudian Ciencias Naturales y se sienten bien, están conversando sobre las tareas y si les gusta, y les gusta. Después tocan la campana y se van bien con ganas de volver y llegar a la casa a estudiar."

Nicanor, 8 años, 3º Básico y con TEA, en la lámina 3: "Están en el colegio estudiando. Están leyendo una poesía para aprender. Nunca faltan a clases porque no se enferman. Están contentos. Dos están conversando de la

poesía y la encuentran bonita."

D.- Desfavorable: Se observa desmotivación por las tareas escolares e inseguridad en sus propias habilidades para enfrentarlas. Las tareas son percibidas como aburridas, difíciles, no encontrando gratificación en ellas.

Alejandro, de 9 años, 3º Básico y sin TEA, en lámina 3: " El niño está estudiando en la escuela. Está aburrido, está pensando que no quiere estudiar, que le gusta jugar y cuando salen al recreo se pone feliz, juega con sus compañeros. Termina el recreo y empiezan las clases y otra vez se aburre y cuando toca el timbre para que se vayan a la casa se queda viendo televisión en la casa y empiezan los sábados y domingos".

4.- Si Mismo Escolar:

Esta categoría se obtuvo principalmente a partir de las respuestas dadas por los niños frente a la Lámina 3; sin embargo en algunos casos se obtuvo información relacionada con esta área temática a partir de las respuestas dadas frente a otras Láminas.

A.- Imagen Valorada: El niño se percibe a sí mismo como responsable, con habilidades sociales y con capacidades para enfrentar tareas y resolver situaciones.

Juan, 9 años, 3º Básico y sin TEA, relata frente a la lámina 1: " Un recreo, un niño sentado aburrido, porque a él no más le gusta ganar y los

demás que juegan se divierten mientras él no, entonces el niño se paró y les dijo: ¿Puedo jugar? y los otros le dijeron: NOOO! Porque a ti no más te gusta ganar y eres picado. Y el niño se arrepintió y siguió siendo como los otros y nunca más fue picado y aceptaba la derrota."

El mismo niño, frente a la lámina 3: "Un niño estaba estudiando mientras los demás conversaban y jugaban, en la mano tenía una hoja para estudiar lo de la prueba y los otros niños conversaban y no se preocupaban de la prueba. El profesor entregó las notas y el niño que estudió se sacó un siete y los demás la tuvieron que hacer de nuevo".

B.- Imagen No Valorada: Se observan sentimientos de inferioridad, de ser diferente al resto de sus compañeros, con falta de habilidades sociales y de aprendizaje, dificultades o discapacidades corporales e intelectuales.

Hector, de 8 años, 3º Básico y con TEA, Lámina 1: "Están jugando basketball y ahí un niñito se va a caer y después se viene a la banca y después jugó un amigo por él y ahí después se fue para acá para que le revisen la cabeza, se siente mal porque se rompió la cabeza. Los otros siguen jugando, le gustaría que se dejaran de jugar porque les puede pasar lo mismo y después seguían jugando y seguían hasta que se caían todos.

El mismo niño, frente a la lámina 3: "El profesor está hablando con un compañero, está conversando de como hace las tareas y también le miente, porque hace las tareas mal. Le dice al profesor que hace las tareas bien y el profesor no se las revisa, no quiere hacer las tareas, porque quiere quedar repitiendo, porque quiere ser tonto. Los compañeros le dicen que es tonto. Después el profesor lo va a ayudar y igual va a a pasar de curso,

porque la mamá lo va a ayudar a hacer las tareas".

5.- Enfrentamiento a situaciones Escolares Frustrantes:

Esta categoría se obtuvo principalmente a partir de las respuestas dadas por los niños frente a la Lámina 1; sin embargo en algunos casos se obtuvo información relacionada con esta área temática a partir de las respuestas dadas frente a otras Láminas.

A.- **Agresión:** Frente a situaciones generadoras de frustración el niño manifiesta conductas agresivas o descalificatorias hacia otros como forma de resolución.

Patricio, 8 años, 3º Básico y con TEA, Lámina 1: " Juegan al basketball Andrés, Luis, Jaime, Iván y Mauricio, son amigos y Alejandro mira. Él mira porque no juega, está aburrido. Alejandro se siente mal, los otros no lo dejan jugar, son malos amigos. No lo dejan jugar, porque él es natural no como los otros que son rotos."

Rodrigo de 7 años, 2º Básico y con TEA, Lámina 1: "Nadie juega con ese niño, porque querían jugar con otros niños. Está pensando en encontrar amigos, por una parte, pero no los va a encontrar y se va a morir de ganas de jugar, va a caminar y va a preguntar si quieren ser su amigo y como le dicen que no, va a darle una patada en el hocico."

B.- **Depresión:** Frente a situaciones frustrantes el niño hace

referencia a sentimientos de tristeza, soledad, adoptando una actitud pasiva.

Felipe, 9 años, 3º Básico y sin TEA, frente a lámina 3, dice: "Un niño con un profesor, el niño está asustado, porque no hace las tareas y el profesor lo está retando. El profesor piensa que va a repetir, si repite la mamá reta a su hijo. Cuando se terminan las clases vienen las vacaciones y el niño está jugando afuera en la calle. Empezó el colegio de nuevo y repitió el niño y sus compañeros del año pasado se reían de él, porque repitió. El niño se sentía triste, porque los compañeros se reían de él, porque era muy flojo."

C.- Evasión: Ante las situaciones frustrantes, el niño adopta conductas evitativas, recurre a mecanismos intelectualizadores o se refugia en la fantasía.

Jorge, de 8 años, 3º Básico y sin TEA, frente a la lámina 2: "Un niño está mirando un recuadro; está sentado en una silla. Al niño le gustaba mirar el cuadro, siempre los miraba por la pintura. Se sentía feliz al ver los cuadros, iba solo porque no le gustaba mirar con sus compañeros. No tenía amigos. Un día se hizo amigo de uno y todos los cuadros los vieron juntos."

D.- Adecuación: Frente a la frustración el niño adopta una actitud activa con conductas de autonomía, búsqueda de soluciones alternativas, sintiéndose seguro de sí mismo y capaz de resolver situaciones.

Eduardo, 7 años, 2º Básico y sin TEA, en la lámina 2: "Era una vez un pintor que estaba tratando de pintar un cuadro de Picasso, como no pudo, miró en un cuadro donde había un hombre poniéndose una chaqueta. Ahora sí pudo hacer el cuadro."

DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LAS CATEGORIAS EN LA MUESTRA ESTUDIADA:

Dado que los objetivos específicos de este estudio son:

1.- Describir la imagen de profesor que el alumno con Trastornos Específicos del Aprendizaje desarrolla, a partir de los resultados que entrega un instrumento proyectivo de medición;

2.- Describir la percepción que el alumno con Trastorno Específico del Aprendizaje (T.E.A.) tiene de su grupo curso, a partir de los resultados que entrega un instrumento proyectivo de medición;

3.- Describir la actitud hacia el colegio y los aprendizajes escolares que desarrollan los niños que presentan Trastornos Específicos del Aprendizaje, a partir de los resultados que entrega un instrumento proyectivo de medición;

4.- Sistematizar una caracterización de los resultados sobre la base de los contenidos recogidos a través de la evaluación psicométrica, y finalmente;

5.- Dar a conocer la utilidad del instrumento proyectivo en el ámbito de la detección de los problemas de adaptación escolar.

Se realizó el siguiente análisis a partir de las áreas

temáticas planteadas por los autores del Test de Apercepción Temática Escolar² (T.A.T.-Escolar):

- Imagen del Profesor,
- Imagen de los compañeros,
- Actitud hacia el estudio y las tareas escolares; además a partir de las dos líneas temáticas adicionales, creadas por los autores de este estudio:
- Sí mismo Escolar, y
- Tolerancia a la frustración.

Para la descripción de las características que presentan los niños con Trastorno de Aprendizaje (T.E.A.) en el ámbito escolar se revisaron las respuestas dadas dentro de cada categoría, obteniéndose porcentajes de respuestas. Al aplicar a estos porcentajes el criterio utilizado en este estudio para definir tendencias características dentro de cada grupo (proporciones iguales o superiores a 70% o iguales o menores a 30%), no se obtuvieron categorías que pudieran considerarse características de algún grupo, por lo que se optó por agruparlas en polaridades positivas y negativas. Para luego someterlas al mismo tipo de criterio evaluativo.

En relación a la percepción que los niños con Trastorno de Aprendizaje tienen de sus profesores o figuras de autoridad, encontramos que un 40% de los niños tienden a percibirlos con características positivas, como justo y contenedor, mientras

² En adelante nos referiremos al Test de apercepción Temática Escolar como TAT Escolar.

que un 60% de ellos, tienden a percibirlos con características negativas, tales como castigador, distante, autoritario y controlador. Dentro de estas últimas categorías no sobresale ninguna, encontrándose todas en igual proporción.

- Con respecto a la percepción que tienen los niños de la muestra de sus compañeros, un 93% los percibe con características negativas, como distantes afectivamente, descalificadores y rechazantes. Dentro de estas categorías, el 50% corresponde a la de distantes afectivamente. Nos parece interesante destacar que un 33% de los niños con trastorno de aprendizaje, percibe a sus compañeros como poseedores de capacidades intelectuales, sociales o corporales, que ellos no poseen.

- Por otro lado, un 7% percibe a sus compañeros en forma positiva o sintiéndose incondicionalmente aceptado por ellos.

- En el ítem actitud hacia el estudio y las tareas escolares, el 53% de las respuestas de los niños, estudiados, se concentra en el polo positivo, el que corresponde a una actitud favorable y responsable hacia las tareas escolares y el 47% restante corresponde más bien al polo negativo, incluyendo las categorías de actitud positivo y motivación por evitación.

- Al analizar las respuestas de los niños con respecto al ítem si mismo escolar, encontramos que el 33% de ellos tienen una imagen valorada de si mismo y que un 67% tienen una imagen

desvalorada de si mismo.

- El item enfrentamiento a situaciones escolares frustrantes muestra, a partir del análisis de las respuestas, que un 80% de los niños con trastorno de aprendizaje utiliza como forma de enfrentar la frustración la agresión, la depresión o la evasión, y que sólo un 20% de las respuestas muestra un enfrentamiento activo a la situación y búsqueda de soluciones alternativas a ella.

- De los resultados expuestos anteriormente es posible señalar que los niños con Trastorno Específico del Aprendizaje (T.E.A.), muestran una tendencia a percibir a sus compañeros con características desfavorables (93%) y a enfrentar las situaciones escolares frustrantes por medio de agresión, evasión y depresión (80%).

- Los autores de este estudio no encontraron tendencias claras con respecto a la percepción del profesor o figura de autoridad, ya que un 60% del grupo lo percibe con características negativas y un 40% con elementos positivos. El si mismo escolar aparece en un 67% de los niños negativo y en un 33% positivo. Por último en la actitud hacia las tareas escolares se observa una actitud desfavorable en un 47% y favorable en un 53% del grupo estudiado.

- Con el fin de enriquecer la descripción de las

características que presentan los niños con trastorno de aprendizaje en el ámbito escolar, creamos necesario realizar una revisión de las categorías antes trabajadas en un grupo de niños que no presenta Trastornos Específicos del Aprendizaje.

- Respecto de la percepción que los niños sin Trastorno de Aprendizaje tienen de sus profesores o figuras de autoridad se observa que un 73% tienden a percibirlos con características desfavorables tales como castigador, distante, autoritario y controlador, y sólo un 27% lo percibe con características favorables como contenedor y justo. En los niños con T.E.A. el porcentaje de respuestas en las categorías desfavorables alcanzan un 60% y en las categorías favorables un 40%.

- En relación a la percepción que tienen estos niños de sus compañeros un 86% responde con características desfavorables, tales como distante, descalificadores y rechazantes. Cabe destacar que de este total:

a.- un 69 % corresponde a la categoría de distantes afectivamente.

b.- un 13% de las respuestas dadas incluyen características positivas que ellos no poseen y que sus compañeros si.

c.- un 20% de las respuestas dadas por estos niños corresponden a características o habilidades que el niño posee y que sus compañeros no.

Dentro del grupo de los niños con T.E.A. esta distribución se da de la siguiente manera:

- a.- un 50% corresponde a la categoría distante afectivamente
- b.- un 33% percibe a sus compañeros como poseedores de capacidades intelectuales sociales o corporales que ellos no poseen;
- c.- en ellos no existen respuestas en las que el menor se vea poseedor de características que sus compañeros no tienen.

Por último, en los niños sin T.E.A. sólo un 14% percibe a sus compañeros de forma favorable, mientras que en los niños con T.E.A. el porcentaje de respuestas en las categorías desfavorables alcanzan un 93% y en las categorías favorables un 7%.

- En el ítem actitud hacia el estudio y las tareas escolares, un 53% de las respuestas de estos niños se concentran en el polo positivo, lo que implica una actitud responsable y favorable hacia las tareas y un 47% de las respuestas corresponden al polo negativo, donde se incluyen las categorías actitud desfavorable y motivación por evitación. En los niños con T.E.A. el porcentaje de respuestas en el polo positivo alcanza un 53% y en el polo negativo un 47%.

- Con respecto al sí mismo escolar, en las respuestas dadas por los niños sin T.E.A. se aprecia que un 53% tiene una imagen valorada de sí mismo y que el 47% restante tiene una imagen no valorada. En los niños con T.E.A. el porcentaje de respuestas dadas respecto a una imagen valorada de sí mismo alcanza un 33% y respecto a una imagen no valorada de sí mismo alcanza un 67%.

En el ítem enfrentamiento a situaciones escolares frustrantes, se aprecia que un 73% de los niños sin T.E.A. utiliza como forma de enfrentarla, la agresión, depresión y evasión; mientras que un 27% utiliza formas de enfrentamiento activo y búsqueda de soluciones alternativas. Por el contrario en los niños con T.E.A. el porcentaje de respuestas dadas en las categorías de agresión, depresión y evasión es de 90% y sólo un 20% en las categorías de enfrentamiento activo y búsqueda de soluciones alternativas.

De los resultados expuestos anteriormente respecto a los niños sin Trastorno Específico del Aprendizaje es posible señalar, a partir de las respuestas dadas, que ellos tienen una imagen desfavorable de sus compañeros (86%) y figuras de autoridad (73%), enfrentando las situaciones escolares difíciles con agresión, evasión y depresión (73%).

Los autores no encontraron tendencias claras en relación a los ítems de actitud hacia las tareas escolares y sí mismo escolar.

Con el fin de completar el análisis de los resultados, se realizó una comparación entre las proporciones de las categorías de respuesta dadas por los niños con Trastornos Específicos del Aprendizaje y los niños sin estos trastornos, para responder a la interrogante respecto si existen diferencias estadísticamente significativas al describir y diferenciar un niño con y sin Trastornos Específicos del Aprendizaje en cuanto a su adaptación en el

medio escolar.

Este procedimiento se realizó a través de un análisis estadístico del tipo Comparación de Proporciones, el que fue aplicado a cada categoría por separado. Este no arrojó resultados que mostraran diferencias estadísticamente significativas entre ninguna categoría y por tanto entre las áreas temáticas evaluadas.

→ Lo que nos permite afirmar que la muestra de niños con Trastornos de Aprendizaje no es diferenciable cuantitativamente del resto de sus compañeros que no presentan este trastorno, en cuanto a sus características afectivas de adaptación al ámbito escolar.

Sin embargo, y dado que el tipo de investigación aquí realizada así lo permite, los autores estiman necesario y enriquecedor destacar los hallazgos del análisis cualitativo, el que permite tomar algunos elementos del contenido de las respuestas que no aparecen a través del análisis estadístico.

→ En relación a la imagen del profesor o figuras de autoridad, llama la atención que dentro de la percepción favorable de éste existan diferencias en los contenidos de las respuestas de tal manera que en los niños sin TEA tienen una visión general del profesor como BUENO, asociado principalmente a una relación fluida con él, destacándose su capacidad de poner límites con castigos y órdenes adecuadas. Por ejemplo: Cristian, de 8 años sin TEA, cursa 3º básico. En la lámina 2 dice: "Supongo que estará en el colegio y a este niño el profesor le está pasando materia y él en vez de escribirla está conversando y el profe le fue a preguntar de

qué hablaban, dijo que estaban hablando sobre la materia y el niño se quedó callado. Estaba conversando con el otro y no lo dejaba escribir. El profe le preguntó por qué lo distraía y él le dijo que el otro era el que lo molestaba y en vez de echarlo a él echaron al otro y a él lo anotaron.

En los niños con TEA estos contenidos favorables, de BUENO, se orientan más bien hacia la ayuda que brinda el profesor con las materias escolares que resultan difíciles para el alumno. Un ejemplo de esto último sería la respuesta que nos da Diego, de 8 años con TEA de 3º básico, frente a la lámina 2: "El profesor le hace clases al niño, éste está feliz, porque está estudiando castellano, el profesor le ayuda al niño a estudiar y después el niño sabe leer".

- Al revisar los contenidos de las respuestas de ambos grupos en lo que a imagen desfavorable de los compañeros se refiere, aparece un porcentaje de respuestas de los niños sin TEA que aluden específicamente a una percepción de sus compañeros como carentes de características o habilidades de las cuales ellos sí son poseedores. Estas se relacionan con responsabilidad y habilidades intelectuales en general.

- Esta visión de los compañeros no aparece en los niños con TEA, lo que nos sugiere que no habría en ellos una percepción de tener más habilidades en algunos aspectos que sus compañeros.

- Por otro lado, es interesante señalar que en los

protocolos de los niños con TEA se observa una constante de finalizar las historias de manera desfavorable para ellos.

Victor, 9 años, cursa 3º básico y tiene TEA, dice frente a la lámina 1: "Todos los niños juegan menos él. Le gustaría que fueran amigos de él. No son amigos de él porque es muy creído."

- Sin embargo los niños que no presentan Trastorno de Aprendizaje describen finales en sus historias de rechazo que aluden luego, a una integración al grupo, por ejemplo :

Ivan de 8 años, cursa 3º básico sin TEA, frente a la lámina 1: "El niño no quiere jugar con nadie porque no lo invitan, porque es enfermo o no puede correr. Siente que nadie quiere jugar, como que él no existiera y siente pena. Después él le va a decir a los niños si puede jugar y al final terminan jugando."

- Respecto del concepto de Si mismo, al análisis de los contenidos no muestra diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas dadas por niños con y sin TEA; sin embargo, al comparar ambos grupos de respuestas cabe destacar la diferencia de proporciones entre aquellas que aluden a un si mismo escolar no valorado y aquellas que aluden a un si mismo escolar valorado. En el caso de los niños con TEA esta proporción corresponde a 3:1 mientras que en el grupo de niños sin este trastorno es de 1:1.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS A LA LUZ DEL MARCO TEÓRICO:

Según Erikson, el tema central de la etapa laboriosidad versus inferioridad es lograr el dominio de las tareas con éxito. El niño percibe que la sociedad es quien le dice que el éxito futuro depende de cómo se maneje actualmente; en este sentido, la asociación con sus pares resulta muy significativa en la conformación de su autoestima. Por los resultados anteriormente expuestos se aprecia que en el grupo de niños con Trastornos Específicos del Aprendizaje evaluados, esta asociación con los compañeros no resulta favorable, ya que tienen una imagen negativa de la relación que establecen con el grupo y una percepción de ellos mismos como menos hábiles intelectual y socialmente. Al comparar estos resultados con los planteados en el estudio de Tur-Kaspa (1994), llama la atención que en dicha investigación se observa que los niños sin Trastornos del Aprendizaje ven a los niños con este trastorno como vulnerables, poco participativos, víctimas de burlas e insultos; apareciendo entonces como menos populares, ignorados y rechazados.

Esta percepción negativa de los compañeros podría explicarse a partir de los resultados obtenidos en la investigación de Nabuzoka, D. y Smith, P. (1993) en que se vio que existen patrones de comportamiento social, derivados de deficiencias en las herramientas sociales y en la comprensión de situaciones sociales particulares, que dificultan la

interacción con otros en estos niños .

Sin embargo con respecto a los niños sin Trastornos Específicos del Aprendizaje y, siguiendo los postulados de la teoría de Erikson en relación a la importancia de la asociación con los pares en esta etapa de desarrollo, se aprecia que ellos también perciben dificultades en su relación con los pares; pero por los resultados obtenidos en este estudio, esto no se relacionaría con sentimientos de inferioridad o superioridad respecto de sus compañeros.

Erikson también plantea que el niño busca constantemente el sentir que ha actuado eficazmente y evita la frustración a cualquier precio. En lo que a esto se refiere, los resultados ante la frustración del grupo de niños con T.E.A. evaluado muestran en sus respuestas una tendencia orientada a evadir, agredir y deprimirse ante las situaciones que les resultan más difíciles, más que a reaccionar con una búsqueda de soluciones alternativas o poniendo en juego sus herramientas. Esta misma tendencia en las repuestas se observa en el grupo de niños sin TEA evaluado.

— Este mecanismo predominante de enfrentamiento a las situaciones frustrantes se podría explicar considerando lo planteado por Woolfolk (1990) en cuanto a que habría dos orientaciones motivacionales en los niños, que afectan su rendimiento escolar: Motivación de Logro y Evitación al Fracaso. El grupo total de niños evaluados en esta investigación estaría enfrentando las situaciones escolares frustrantes de acuerdo a este segundo tipo de orientación

motivacional; es decir, los fracasos escolares más que estimular sus deseos de enfrentar y superar las dificultades, genera en ellos sentimientos de incapacidad.

Los padres y otros adultos significativos son determinantes sociales importantes que impulsan en el niño el éxito, el mejoramiento de sí mismo y la conquista de personas y cosas (Erikson, 1959; Shoning, 1992). En el ámbito escolar quien principalmente debería cumplir esta función es el profesor, así sus expectativas respecto al rendimiento, éxito o fracaso del niño afectarían la motivación y la percepción que éste tiene de sus propias capacidades (Woolfolk, 1990).

En las respuestas dadas por los niños con Trastornos Específicos del Aprendizaje, no es posible obtener una conclusión acerca de la valoración de la imagen de la figura de autoridad como favorable o desfavorable; por lo tanto la figura del profesor no aparece claramente definido como un agente motivador del éxito y la superación; sin embargo, resulta interesante destacar el hecho que cuando el profesor es valorado de manera favorable, está asociado a una actitud de ayuda para con el niño, pero esta ayuda genera en el niño sentimientos de dependencia y vulnerabilidad más que de independencia y autosuficiencia.

En el caso de la percepción que tienen los niños sin Trastornos Específicos del Aprendizaje, la imagen favorable se asocia a una relación fluida con el profesor con límites claros y adecuados. A pesar de esto, se aprecia una tendencia a

percibir en forma desfavorable la imagen del profesor. De esto es posible deducir que su función de impulsar el mejoramiento y el éxito no está siendo cumplida o lo está haciendo de forma inadecuada para estos niños, ya que un profesor que es percibido como castigador, distante, autoritario y controlador más que favorecer e impulsar la acción, coarta las acciones que él quiere emprender.

En este punto es interesante recordar que Erikson plantea que, para resolver con éxito esta crisis el niño debe luchar contra los sentimientos de inferioridad y esforzarse en aprovechar las oportunidades de aprendizaje, a partir de lo cual podríamos decir que los niños que presentan Trastornos Específicos del Aprendizaje, tendrían dificultades en enfrentar esta crisis adecuadamente. La aparición de sentimientos de inadecuación e inferioridad podría llevar al niño a perder la fé en sus herramientas y capacidades o en su estatus entre sus compañeros de trabajo, sufriendo los límites de su ego y perdiendo la fe en su capacidad. (Erikson, 1959).

Dentro del grupo de niños sin T.E.A. llama la atención que exista igual proporción de niños con una imagen de sí mismo valorada y no valorada. Esto resulta inquietante para los autores del estudio, si se considera que estos niños, según lo planteado por Erikson (1959), Tur-Kaspa (1994) y Woolfolk (1990) son poseedores de todas las herramientas instrumentales necesarias para una adecuada adaptación al medio, por lo que no se esperarían dificultades en la conformación de su autoconcepto. Cabría preguntarse cómo está influyendo el tipo

de reforzamiento que reciben estos niños desde sus profesores, en cuanto a su consistencia y expectativas de rendimiento y qué tipo de relación se establece entre ellos.

El objetivo general propuesto para esta investigación se alcanza al lograr describir a un niño con T.E.A. en cuanto a su adaptación en el ámbito escolar. Resumiendo las características de estos niños antes analizadas, es posible inferir que la adaptación de ellos al medio escolar se caracteriza por una percepción de los compañeros más bien desfavorable, sentimientos de inferioridad respecto de ellos, modalidades que implican no enfrentar activamente las tareas difíciles y una imagen del profesor que cuando es favorable, se asocia a requerir y recibir ayuda de él.

Los autores de este estudio consideraron como un aporte necesario el describir a los niños sin T.E.A., dado el objetivo general planteado para este estudio, que consistió en describir la adaptación de los niños con este trastorno. Al integrar las características que presentan los niños sin T.E.A., es posible suponer que su adaptación al ámbito escolar se relaciona con una percepción del grupo curso más bien desfavorable, con una imagen desfavorable del profesor, con una reacción ante las situaciones escolares frustrantes a través de conductas agresivas, depresivas y evasivas.

Al comparar las características de los niños con T.E.A. evaluados en el presente estudio, con la de los niños sin estos trastornos, observamos que cuantitativamente no se aprecian

diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Esto nos indicaría que los niños con T.E.A. evaluados no son diferenciables del resto de sus compañeros de curso en cuanto a su adaptación al ambiente escolar. Estos resultados no concuerdan con los encontrados en las investigaciones extranjeras revisadas para este estudio, ya que si bien es coincidente con ellas en cuanto a que en los niños con T.E.A. existe una imagen negativa de sí mismos y una percepción de sus dificultades de integración grupal, (Tur-Kaspa, H., 1994; Halechko, A., 1977; Mc Laurin, G., 1994.), estas características se observan también en los niños que no presentan este trastorno.

D I S C U S I O N Y C O N C L U S I O N E S

Al estudiar las características afectivas que presentan los varones de nivel socioeconómico medio que cursan 2º y 3º año de Enseñanza General Básica con Trastornos Específicos del Aprendizaje en el ámbito escolar, encontramos que presentan dificultades de integración con el grupo curso, las que se relacionan con percibir a los compañeros como distantes afectivamente, rechazantes y descalificadores.

En relación a la imagen del profesor hay un predominio de las características desfavorables, tales como castigador, distante, autoritario y controlador.

En lo que respecta a la actitud hacia el estudio y las tareas escolares aproximadamente un 50% del grupo de niños con esta dificultad muestra una actitud favorable, mientras que el otro 50% tiene una actitud desfavorable.

El mismo grupo de niños muestran un predominio de depresión, agresión y evasión en el enfrentamiento a situaciones escolares frustrantes.

En el grupo de niños evaluados con iguales características, pero sin Trastornos Específicos del Aprendizaje, se observa que presentan dificultades de integración con el grupo curso ya que los compañeros son percibidos como distantes, descalificadores y rechazantes.

En relación a la autoridad o la imagen de profesor predominan características desfavorables, percibiéndolo como distante, autoritario, controlador y castigador.

En lo que respecta a la actitud hacia el estudio y las tareas escolares, ésta no se ve influenciada por el hecho de tener o no trastornos del aprendizaje, puesto que, aproximadamente un 50% del grupo de niños con esta dificultad muestra una actitud favorable, mientras que el otro 50% tiene una actitud desfavorable. Del mismo modo, la imagen de sí mismo tampoco se ve influenciada por la variable TEA, ya que cerca del 50% de estos niños presentan una imagen positiva de sí mismos y cerca del 50% restante presenta una negativa; esto quiere decir que el no poseer T.E.A. no permite predecir una buena imagen de sí mismo ni una mala imagen de sí.

Las situaciones escolares frustrantes son enfrentadas por estos niños evadiendo, agrediendo y deprimiéndose ante las situaciones que la provocan.

Al comparar los resultados obtenidos en los grupos de niños estudiados por el método estadístico de Comparación de Proporciones, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Relacionando los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo se puede concluir que en el universo estudiado la variable Trastorno Específico del Aprendizaje no se relaciona con características afectivo-sociales que configuren un cuadro sintomático ya que en la mayoría de los niños evaluados, tanto con Trastorno Específico del Aprendizaje como sin él, se observa una tendencia a percibir a los compañeros en forma desfavorable, a enfrentar las situaciones escolares difíciles por medio de conductas agresivas, evitativas y depresivas.

Se observan similitudes en los porcentajes en que se presentan las diferentes categorías en la imagen de sí mismo y de la actitud hacia las tareas, sin embargo sí se aprecian diferencias aunque no estadísticamente significativas en la imagen del profesor.

Del análisis cualitativo es posible hipotetizar que la existencia de una imagen desvalorada de sí mismo en niños con Trastornos Específicos del Aprendizaje, tomando los postulados de la teoría de Erikson, se relacionaría con sentimientos de inhabilidades y/o inadecuación intelectual y social. Mientras que en los niños que no presentan Trastornos Específicos de Aprendizaje, una imagen desfavorable se asociaría a un incumplimiento o a un cumplimiento inadecuado de la figura de autoridad como impulsor del éxito, la seguridad en sí mismo y la conquista de personas y cosas.

Por lo tanto el poseer o no Trastornos Específicos del Aprendizaje no es condición suficiente para que se produzcan en un niño problemas afectivos-sociales en el ambiente escolar, pudiendo influir otras variables en este proceso, tales como el manejo que el ambiente haga de las dificultades del niño, las expectativas del maestro respecto de su rendimiento, las expectativas de los padres y sus actitudes hacia los aprendizajes escolares que ellos transmiten al menor.

Además de las conclusiones anteriores, otros aportes deducibles de esta investigación son los siguientes:

- 1.- Se logra dar a conocer la utilidad del T.A.T.- Escolar, como instrumento para evaluar las características

afectivo-sociales del niño entorno a su ambiente escolar. Al mismo tiempo que se constituye en una primera etapa del proceso de adaptación del instrumento a la realidad de nuestro país.

El T.A.T. escolar es una contribución a la batería disponible para el examen proyectivo de la personalidad de los niños. Este test consta de tres láminas que presentan situaciones psicosociales del ámbito escolar, constituyendo un complemento del Test de Apercepción Temática de Murray. El TAT escolar es particularmente recomendable en el área de la psicología clínica y educacional por presentar las siguientes ventajas:

- Utiliza las mismas instrucciones y pautas de corrección que el Test de Apercepción Temática de Murray, por lo que personas con experiencia en este tipo de pruebas, puedan utilizarla sin entrenamiento especial.
- Permite obtener información acerca de la inserción del niño en el medio escolar de manera fácil, efectiva y rápida.
- La forma de presentación del test permite una fácil proyección, facilitando la identificación del niño con las situaciones presentadas en él.
- Es un herramienta útil frente a la necesidad que siente el profesor de recibir retroalimentación acerca de su trabajo con los niños en la sala de clases, ya que la prueba permite conocer la forma en que ellos perciben la labor global del docente.

2.- Una segunda importancia deducible de los resultados es dar a conocer las características de los niños con y sin Trastorno Específico del Aprendizaje. Esta sistematización muestra la percepción que los menores tienen de la realidad escolar que les rodea y cómo la vivencian, entregando una descripción detallada de sus dificultades sin etiquetarlas con un diagnóstico específico.

De esta manera es posible abordar el fenómeno de forma más dinámica al momento de evaluar la adaptación escolar de los niños basándose en áreas determinadas como son la imagen de sí mismo, del profesor, la de sus compañeros, la actitud hacia las tareas y su modo de enfrentar la frustración en el ámbito escolar.

3.- Otra importancia radica en la creación, para el análisis de T.A.T.-Escolar, de las áreas temáticas "sí mismo escolar" y "Enfrentamiento a situaciones escolares frustrantes", que sumadas a las originales planteadas por Nathan y Mauco: relación con los compañeros, percepción de la figura de autoridad y actitud a las tareas escolares, permiten un diagnóstico del fenómeno de la adaptación escolar más acabado.

Además los autores de este estudio crearon dentro de cada línea temática, categorías de análisis para las respuestas obtenidas, que facilitan el proceso de tabulación y corrección del test.

4.- Dado el número de investigaciones nacionales encontradas en los principales centro de formación profesional de nuestro país (Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, entre otras) aparece importante destacar que esta investigación se realiza en un período en que el número de publicaciones nacionales en el área escolar, y principalmente en el área afectivo-social de la educación, aparece poco desarrollado y/o difundido.

Sugerencias a Futuras investigaciones:

Con el objetivo de generalizar las características afectivas y sociales de los niños con Trastorno Específico del aprendizaje, sería interesante aplicar este instrumento en niños que ya hayan sido diagnosticados o asistan a un colegio en que se trabaje con un nivel diferencial. El hecho de asistir a este tipo de nivelación dentro del mismo establecimiento educacional puede dar un estatus diferente al niño, que podría influir en la manera de vivenciar esta situación.

Resultaría interesante realizar investigaciones que permitan evaluar si las características emocionales en el ámbito social de niños de un colegio de clase media encontradas en esta investigación, son comunes a otros niños en otros ambientes educacionales (diferentes clases sociales, diferentes

curricula).

Si consideramos que, según las teorías revisadas, son los padres y maestros los encargados de dar los criterios de éxito y fracaso al menor, resultaría oportuno evaluar cuáles son los estilos de socialización que manejan los padres poniendo énfasis en su actitud respecto al rendimiento escolar del niño, qué expectativas tienen los profesores de éste, cómo se maneja el castigo y el refuerzo frente al éxito y fracaso en las tareas, dentro de la sala de clases, entre otras.

La prueba utilizada en la presente investigación (T.A.T. escolar), resulta un buen instrumento para ser aplicado en la evaluación de la adaptación del niño al ambiente escolar, sería de especial utilidad en nuestro país, dadas las nuevas políticas de integración educacional, a fin de predecir y/o conocer el resultado de la inserción de los menores discapacitados a nuevos ambientes educacionales.

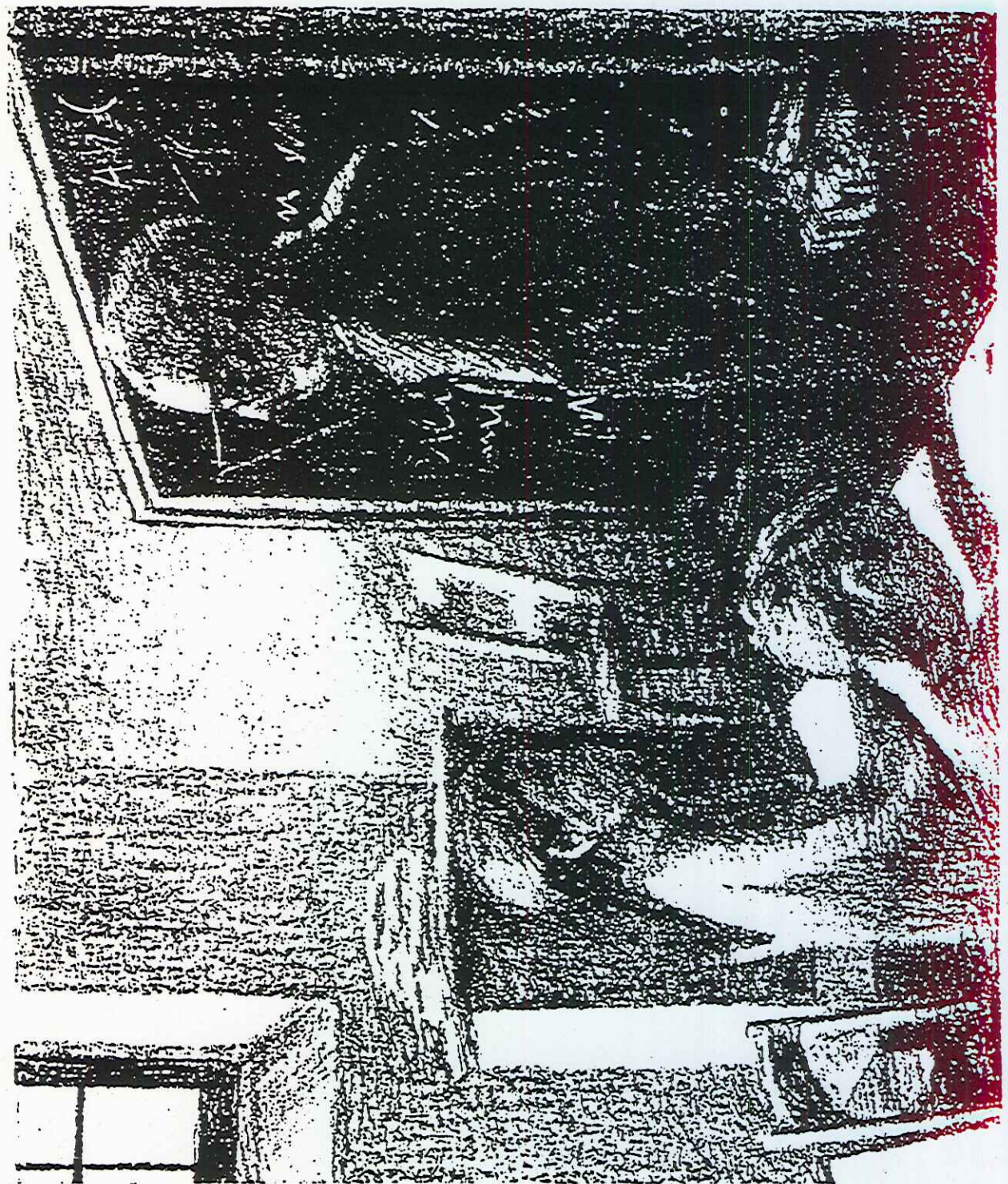
En el ámbito de la psicología clínica esta prueba resulta útil, en los siguientes casos:

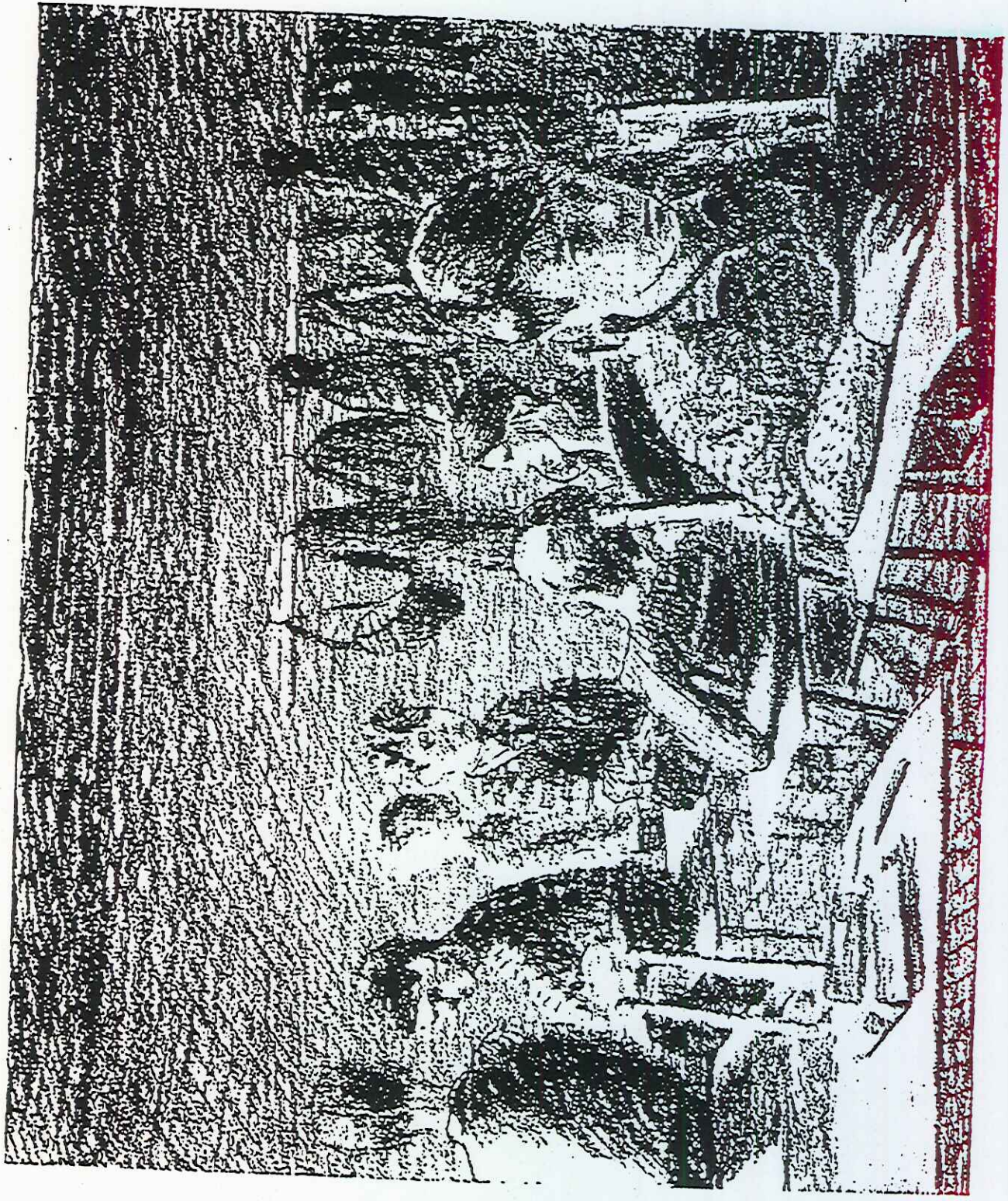
- En niños con trastornos de aprendizaje para hacer terapia de apoyo y para indicar al colegio planes de acción.
- En casos en los que exista un bajo rendimiento, sin existir trastorno de aprendizaje, la aplicación de esta prueba puede dar información importantes sobre las causas o sobre la forma en la que el menor vivencia las dificultades.
- A la luz de las ventajas que ofrece el T.A.T.-escolar y por aportar sobre un área que la mayoría de las pruebas proyectivas no aborda, sería recomendable su utilización como

complemento del T.A.T. de Murray y sus derivados

A N E X O S







B I B L I O G R A F I A

- 1.- Abt, L. y Bellak, L. Psicología Proyectiva.- Enfoque clínico de la personalidad total. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1967
- 2.- Araya, C. y cols. "Enfoque clínico y psicopatológico de la dislexia." En El niño con dificultades para aprender. Ed Galdoc. Stgo., 1980.
- 3.- Arriaza, Lorena y otros. Adaptación del 16PF de Cattell. Proyecto de Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. Stgo. 1991
- 4.- Ajuriaguerra, Julián de y Marcelli, D. Manual de Psicopatología del niño. Ed. Masson, Barcelona. Tercera Edición, 1997.
- 5.- Avanzini, Guy El Fracaso Escolar. Ed. Herder, Barcelona. Quinta Edición, 1994.
- 6.- Bell, John E. Técnicas Proyectivas. Exploración de la dinámica de la personalidad. Ed. Paidós, Argentina. 1951.
- 7.- Berdicevsky, D.; Milicic, N; Orellana, E. Elaboración de normas para la Prueba de Dislexia Específica de Condemarin-Blomquist. Documento de estudio N° 47. Escuela de Educación. Universidad Católica de Chile. Stgo, 1974.
- 8.- Bravo Valdivieso, Luis. Temas de psicopatología infantil. Documento de estudio N° 13. Programa de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Educación, Stgo, 1974.
- 9.- Bravo Valdivieso, Luis. "Conferencia inaugural del Symposium El niño con trastornos de aprendizaje", en El

- niño con dificultades para aprender. Ed. Galdoc, Stgo. 1980.
- 10.- Bravo Valdivieso, Luis. Trastornos del aprendizaje y de la conducta escolar. Ed. Andrés Bello, Stgo. 1980.
- 11.- Bravo Valdivieso, Luis. Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Ed. Universitaria, Stgo. 1991.
- 12.- Bustos Quintana, Rosalía. Fundamentos de psicopedagogía. Ed. Universidad de Antofagasta, Stgo. 1992.
- 13.- Cabello, M; Carrera, A y otros. Factores que influyen en el aprendizaje lector. Memoria para optar al título de profesor de Educación General Básica. Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago. Departamento de Educación Básica. Stgo, 1983.
- 14.- Carvajal San Juan, S; Ahumada, A.M.y otros. Algunas variables relacionadas con el rendimiento escolar en niños de cuarto año de Educación General Básica. Monografía para optar al título de profesor de Educación General Básica. Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, Stgo, 1988.
- 15.- Condemarín, Mabel. Seguimiento de niños disléxicos después de diez años de diagnóstico. Proyecto de investigación. Programa de educación especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Educación. Stgo. 1974.
- 16.- Condemarín, M. Chadwick, M; Milicic, N. Madurez Escolar. Ed. Andrés Bello. Stgo, 1978.
- 17.- Condemarín, M y Blomquist, M. La dislexia. Ed.

Universitaria. Stgo, 1993.

- 18.- Corman, Louis. El test del dibujo de la familia Ed. Kapelusz. 1967.
- 19.- Dueñas, María. Tengo un hijo disléxico, ¿Qué puedo hacer?. Ed. Temas de Hoy. España, 1987.
- 20.- Erikson, Erik. Infancia y Sociedad. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1959.
- 21.- Erikson, Erik. Identidad, juventud y crisis. Ed Paidós. Buenos Aires. 1971.
- 22.- Escobar, Ximena V. y Olmedo, Alejandra C. "Estudio exploratorio descriptivo de las características de la figura paterna en una muestra de escolares de ocho a once años de edad con padre ausente". Memoria para optar al Título de psicólogo. Universidad de Chile. 1993.
- 23.- Fouché, Gloria. The relationship of self concept to academic achievement of elementary students with learning disabilities. Discertation Abstracts International Vol 54 N99 Marzo, 1994.
- 24.- García Jove, Gloria. El estilo cognitivo, su relación con la emergencia del estadio de las operaciones formales de Piaget y con el rendimiento en Matemáticas de un grupo de alumnos de 7º y 8º año básico y 1º año de enseñanza media pertenecientes a la Región metropolitana. Proyecto de Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. Universidad de Chile. 1991.
- 25.- Gubbins, Verónica. Estudio descriptivo del egocentrismo representativo y la representación del mundo en niños de 4

- a 7 años de edad de distintos niveles socioeconómicos de acuerdo a la teoría de Jean Piaget. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. Universidad de Chile. 1986.
- 26.- Halechko, Anna D. Self-esteem and perception of parental behavior in children with learning disabilities. Dissertation Abstracts International. Vol 38 Nº 1 Julio 1977.
- 27.- Hartman, Thomas G. The relationships among performance on piagetan classification tasks, retrieval time from semantic memory, and the reading abilities of elementary school children. Dissertation Abstracts International. Vol 39. Nº7. Enero 1978.
- 28.- Ipinza, Bernardita y Vaismann, Katty. Estudio de la eficacia de un programa de entrenamiento cognitivo basado en la teoría de Jean Piaget en alumnos de Kindergarten y Primer año básico pertenecientes a la educación básica fiscal. Seminario de tesis para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. 1982.
- 29.- Isasi E, Susana. Estandarización del test de desarrollo del lenguaje de Joan Reynelle en niños de 3 a 6 años del área Norte y Oriente del gran Santiago. Tesis para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile. 1976.
- 30.- Jordan, Dale. La dislexia en el aula. Ed Paidós. Bs Aires, 1975
- 31.- Koppitz, Elizabeth M. Test Gestáltico Visomotor para niños. Editorial Guadalupe. Bs As, 1972.

- 32.- López, Adriana y Yacometti Ornella. "Los Trastornos Específicos del Aprendizaje: ¿Del niño o de la escuela?" Revista de Psicopedagogía. año 3 (14). 1994.
- 33.- Maier, Henry. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Ed. Amorrortu. Argentina, 1969.
- 34.- Michaels, Charles H. A comparative study of self concept and locus of control in the educable mentally retarded and learning disabled students. Dissertation Abstracts International Vol 38 No 8. Febrero, 1979.
- 35.- Mussen, Conger y Kagan. Desarrollo de la Personalidad en el niño. Ed. Trillas. México. 1991.
- 36.- Nabuzoca, Dabie y col. "Sociometric status and social behaviour of children with and without Learning Difficulties" Journal of Child Psychology and Psychiatry. Vol 34 (8). Great Britain, 1993.
- 37.- Nathan y Mauco. Test de Nathan y Mauco. Manual para su aplicación e interpretación. Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid, 1987.
- 38.- Navarrete, Yolanda y Gallardo, Iris. "Una nueva alternativa para los niños disléxicos." Revista de Psicología. No 1. Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Stgo. 1990
- 39.- Osman, Betty y Blinder, Marietta. Nadie con quien jugar. El aspecto psicosocial de las incapacidades de aprendizaje. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1985.
- 40.- Papalia y Olds. Desarrollo Humano. Ed. McGraw-Hill. México. 1992.

- 41.- Piaget, Jean. Seis estudios de psicología. Ed. Ariel. Argentina. 1986.
- 42.- Pinto, L.M.; Díez, M.I. y Andreucci, P. El test de Bender Koppintz para niños. Apuntes de Cátedra Aplicación e Interpretación de Pruebas Psicológicas. Departamento de Psicología. Universidad de Chile, 1990.
- 43.- Polaino-Lorente, Aquilino. El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. Revista Española de Pedagogía. Año 11, Nº 157. Junio-Sptbre 1982.
- 44.- Rourke, Byron. "Socioemotional Disturbances of Learning Disabled Children". Journal of Consulting and Clinical Psychology. Vol 56 (6). Canadá, 1988.
- 45.- Rychlak, J. Personality and Psychoterapy. Houghton Mifflin, USA. 1981.
- 46.- Saffie, Nubia. "La Autoestima en el adolescente con bajo rendimiento escolar". Tesis para optar al grado de Magister en Educación Especial. Programa de Magister en Educación Especial. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- 47.- Ségure, J. Teresa; Solar, M. Inés y Brikmann Héllmut. "Incidencia en el rendimiento escolar de las estrategias de aprendizaje y características de personalidad". Revista Chilena de Psicología. Vol 11(1). 1990
- 48.- Seifnaraghi, M. Conservation of liquid, mass, and weight with learning-disabled children. Dissertation Abstracts International Vol 38. Nº7 Enero 1978

- 49.- Sepúlveda, M G.
- 50.- Schoning, Frances. Problemas de aprendizaje. Ed. Atlántida. Argentina. 1992.
- 51.- Shepherd, M. y col. "A comparative study of children's behaviour at home and at school". British Journal of Educational Psychology. Vol 36. London University, 1966.
- 52.- Simonetti, M. Eugenia. "Estudio de la relación entre el desarrollo cognitivo según Piaget y el proceso lector en niños de primer semestre del tercer año de enseñanza" . Revista de Psicopedagogía, año 2 (8). Stgo. 1993.
- 53.- Taylor, S. J. y Bodgan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1992.
- 54.- Tur-Kaspa, Hana. Social information processing skills of students with learning disabilities. Dissertation Abstracts Internatinal Vol 54. Nº 2 Febrero 1994
- 55.- Valenzuela Pardo, Silvia. Tratamiento de la Lectura y escritura. Revista de la Educación. Ministerio de Educación. C.P.E.I.P . Nº 133; Dic, 1995.
- 56.- Woolfolk, A. Psicología Educativa. Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana, S A. México, 1990.
- 57.- Zazzó, René. Manual para el examen psicológico del niño. Ed. Fundamentos, 62 edición, Madrid. 1981.

- 49.- Sepúlveda, M G.
- 50.- Schoning, Frances. Problemas de aprendizaje. Ed. Atlántida. Argentina. 1992.
- 51.- Shepherd, M. y col. "A comparative study of children's behaviour at home and at school". British Journal of Educational Psychology. Vol 36. London University, 1966.
- 52.- Simonetti, M. Eugenia. "Estudio de la relación entre el desarrollo cognitivo según Piaget y el proceso lector en niños de primer semestre del tercer año de enseñanza" . Revista de Psicopedagogía, año 2 (8). Stgo. 1993.
- 53.- Taylor, S. J. y Bodgan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1992.
- 54.- Tur-Kaspa, Hana. Social information processing skills of students with learning disabilities. Dissertation Abstracts Internatinal Vol 54. Nº 8 Febrero 1994
- 55.- Valenzuela Pardo, Silvia. Tratamiento de la Lectura y escritura. Revista de la Educación. Ministerio de Educación. C.P.E.I.P . Nº 133; Dic, 1985.
- 56.- Woolfolk, A. Psicología Educativa. Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana, S A. México, 1990.
- 57.- Zazzó, René. Manual para el examen psicológico del niño. Ed. Fundamentos, 6ª edición, Madrid. 1981.