

January 2013

## La alegría perdida en el aprender: la necesidad de replantear el concepto de dificultades de aprendizaje

Johanna Sibaja

*Psicóloga e Investigadora. Universidad de Costa Rica, admin@oc.com*

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led>



Part of the [Language and Literacy Education Commons](#)

---

### Recommended Citation

Sibaja, Johanna (2013) "La alegría perdida en el aprender: la necesidad de replantear el concepto de dificultades de aprendizaje," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. Vol. 1 : Iss. 5 , Article 3.  
Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss5/3>

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact [dcc@fiu.edu](mailto:dcc@fiu.edu).

# LA ALEGRÍA PERDIDA EN EL APRENDER: LA NECESIDAD DE REPLANTEAR EL CONCEPTO DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

THE LOST JOY IN LEARNING. THE NEED TO RETHINK THE CONCEPT OF LEARNING DIFFICULTIES

Johanna Sibaja Molina<sup>2</sup>

## Resumen

Desde un enfoque normativo, el término dificultades específicas de aprendizaje hace referencia a una condición en la que el aprendizaje académico difiere estadísticamente del desempeño promedio en una población de referencia. Asumir esta visión patologiza la diversidad en que se aprende y se construye el conocimiento, así como también, restringe el entendimiento sobre cómo las redes neuronales del sistema nervioso humano logran configurarse y dar respuesta a un contexto particular.

La categorización que se hace de las diferentes condiciones de aprendizaje dentro de la educación formal se acompaña de problemáticas en salud mental y de actitudes de rechazo y segregación. Por ello, enfoques como la neurodiversidad impulsan la toma de posiciones académicas y pragmáticas, desde las cuales se construyen argumentos que legitimen las diferencias individuales en el aprendizaje, y las resignifiquen como condiciones con derecho de exigir nuevas metodologías de enseñanza.

**Palabras clave:** Dificultades específicas de aprendizaje. Neurodiversidad. Paradigma normativo.

## Abstract

*From a normative approach, the concept of specific learning disabilities refers to a condition in which academic learning shows a statistically differences with respect an average achievement of a reference population. This is a vision where the diversity in the ways to acquire the knowledge is pathologized. Also, it is an approach that restricts the understanding of how the neural networks, of the human nervous system, are configuring and responding to a particular context.*

*In formal education, the categorization regarding different learning conditions is often accompanied with mental health problems and attitudes of rejection and segregation. Therefore, approaches such as neurodiversity, promote to take an academic and pragmatic position, where arguments are developed to allow legitimize individual differences in learning, and redefined it as valid conditions with rights to claim for new teaching methodologies.*

**Keywords:** Specific learning disabilities. Neurodiversity. Normative paradigm.

<sup>2</sup> Psicóloga e Investigadora. Universidad de Costa Rica.

## El aprendizaje es una capacidad intrínseca en nuestra especie

La especie humana cuenta con un sistema nervioso que le permite comunicarse, coordinar y organizar la información proveniente del ambiente a su alrededor, lo cual evidencia una capacidad innata para aprender, incluso en etapas intrauterinas (Lewy, 2017; Pino, 2016). Entonces, si aprender es una condición inherente a la persona, ¿en qué momento este proceso se vuelve problemático o se vuelve una dificultad?

La investigación científica ha permitido ordenar y sistematizar el conocimiento a lo largo de la historia, no obstante, es una sistematización que responde a concepciones de una realidad particular sobre los fenómenos de estudio, que parte desde un sistema de creencias, denominado *paradigma*, sobre el cual se articulan las ideas, se plantean metodologías para su estudio y se derivan inferencias, es decir, se da una interpretación del mundo (Kuhn, 1962).

La combinación de las variables seleccionadas en una investigación busca informar sobre un objeto de estudio. En muchas ocasiones, los resultados de estos estudios se toman como referente de lo que es esperable, de lo correcto, y de lo normativo en el desempeño y el desarrollo humano. Así, basándose en consensos teóricos, metodológicos y echando mano de artificios estadísticos, se establecen los parámetros de normalidad, que indican cuál es la caracterización promedio de una población en una habilidad o condición particular. Y es a partir de aquí, desde ese enfoque normativo, donde se abren los espacios para que aparezcan las etiquetas de dificultades, las cuales son asignadas en el momento en que un desempeño o desarrollo se aleja del rango promedio de la población, es decir, cuando la persona se ubica fuera del rango esperado según su edad, educación, género, cultura, o cualquier otro parámetro de medición.

Tal como lo mencionan Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artilles (2009), la clasificación, categorización y etiquetado en educación ha sido problemático, por propiciar actitudes de rechazo y segregación. Desde el campo de la educación y la psicología, se han identificado diversos efectos colaterales al establecimiento de categorías de aprendizaje en niños y niñas, entre

ellos las lesiones al autoconcepto y síntomas de ansiedad (Novita, 2016; Sanz et al., 2019), así como la presencia de conductas disruptivas (Reid, González, Nordness, Trout y Epstein, 2004). Esta práctica de asignar diagnósticos en educación se ha encontrado relacionada con situaciones problemáticas, ya que, como sugieren Keogh y MacMillan (1996), en algunos casos han propiciado actitudes de rechazo por parte de alumnos “normales” hacia compañeros que han sido diagnosticados. Estas condiciones que acompañan a las denominadas dificultades de aprendizaje generan alertas sobre el costo emocional que supone la forma en que se están señalando las diferencias. Estos efectos colaterales, más allá de ser condiciones intrínsecas a la forma de aprender, parecen ser el resultado de la manera en que, desde la familia y sistema educativo, se aborda la situación de aprendizaje diferencial.

## ¿Cómo entender lo que no se ajusta a la norma?

Se requiere con urgencia asumir paradigmas de investigación y de educación que sean inclusivos, que eviten generar y asignar etiquetas peyorativas al espectro que existe en las formas de comunicarse, conocer y construir el conocimiento. También, se requiere de enfoques dispuestos a comprender que las situaciones de aprendizaje no son explicadas sólo por variables intrínsecas al individuo, sino también son el resultado de un entramado social en el que la persona se desarrolla. A partir de ahí, se puede asumir un rol activo dentro de las formas en que se transmite y construyen los aprendizajes.

Este pretende ser el objetivo de la articulación entre la investigación académica y la práctica profesional, procurar construir argumentos para comprender lo que subyace a las diferencias individuales y, a partir de ahí, darle un lugar legítimo a lo “atípico” dentro de los espacios educativos, y resignificarlos como lo que son: distintas formas de aprender que existen dentro de la especie humana, y con derechos para exigir metodologías adecuadas a su contexto. Sin embargo, para esto se necesita trascender al paradigma normativo, y a la homogeneidad de los métodos de enseñanza tradicionales que han resultado de este.

La diversidad es una característica intrínseca a la existencia del ser humano, en parte explicado por la evolución cultural (Nettle, 2009). A partir de las distintas experiencias intrauterinas, la alimentación, la socialización, el ambiente físico al que se exponen niños y niñas, se va entretejiendo una red cerebral única e irreplicable, que establece esa configuración particular (Lewis, 2005). De tal manera que las diversas formas de aprender no son novedad en la especie humana, sin embargo, los enfoques gregarios han dificultado su legitimación dentro de los sistemas educativos formales.

Enfoques que promueven la neurodiversidad (Fenton y Krahn, 2007; Ortega, 2009) hacen un llamado a replantearse si ese "cableado" atípico debe patologizarse, o bien, se le debe dar un lugar dentro de la diversidad de la organización cognitiva, lo cual permite legitimarlo y ubicarlo dentro de un marco de exigibilidad de derechos.

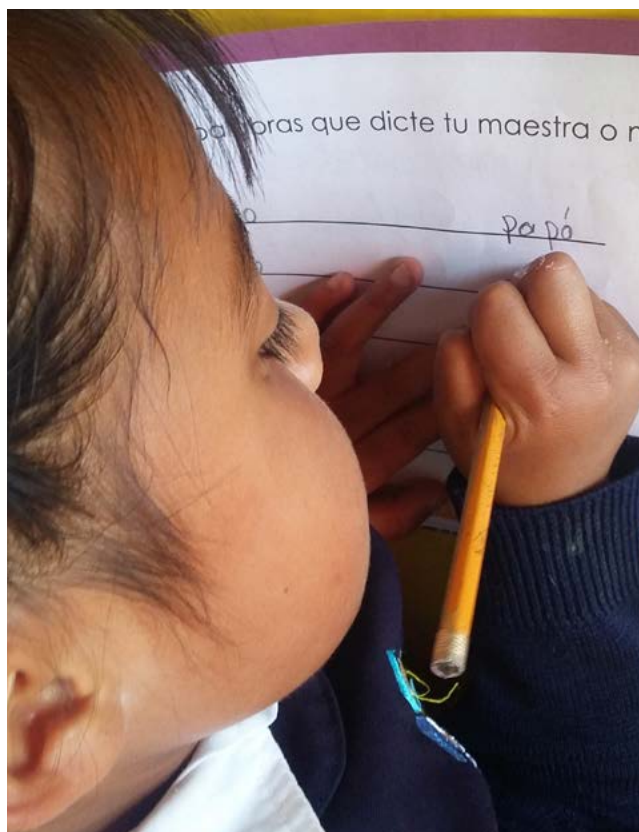
La experiencia de la educación formal lleva a niños y niñas a enfrentarse a un contexto nuevo y bastante estructurado. Este encuentro pone a prueba las habilidades y capacidades desarrolladas en sus años previos. Es en estos momentos donde muchas de las etiquetas de dificultades aparecen, justo cuando las capacidades del niño o la niña no se ajustan a las requeridas por el sistema educativo. No se ajustan a la forma en que "normalmente" se construye el conocimiento y se aprende. Es ahí donde estos contextos educativos se encuentran en una encrucijada: delegar en el niño y en su familia la realización de los cambios necesarios para ajustarse al sistema de enseñanza o plantear una reestructuración al sistema de enseñanza, que se adecue al algoritmo de aprendizaje que requiere el estudiante. La respuesta a esta disyuntiva no puede aplicarse solo en una dirección.

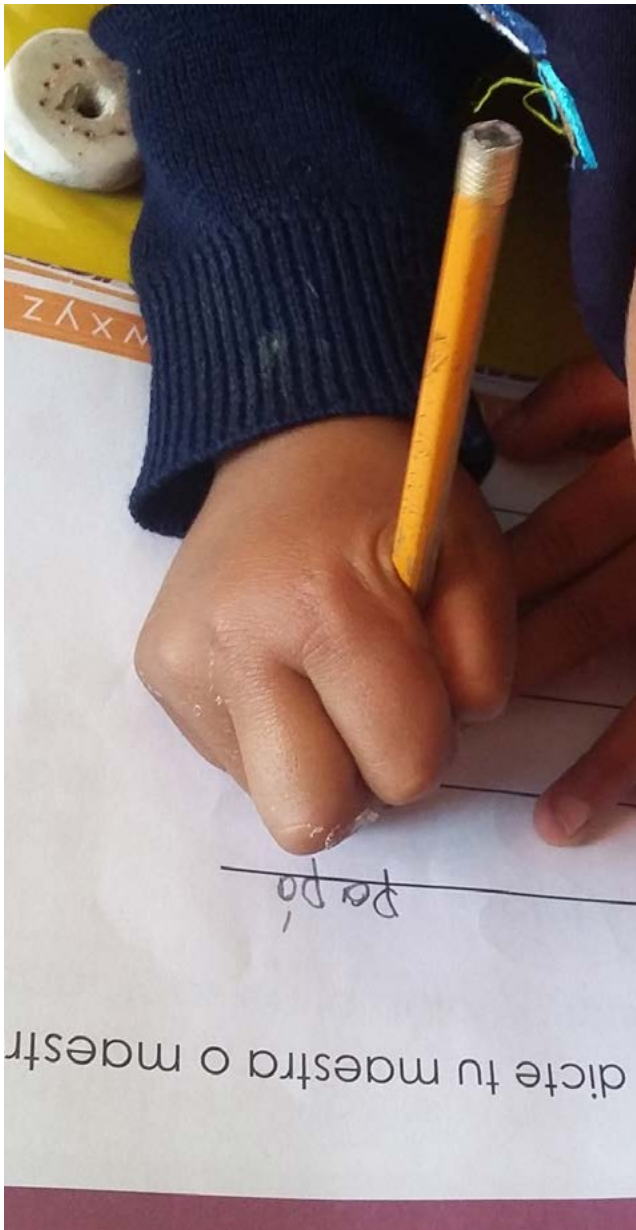
Un espacio inclusivo es aquel que permita un proceso dialéctico, en el cual tanto sistema educativo, como sistema familiar y estudiantado logren articular una praxis educativa que valore las distintas formas de construir el saber, y potencie las capacidades en el estudiantado, generando así nuevas respuestas dentro de los contextos educativos. Si bien estos saberes pueden surgir desde la misma experiencia educativa, y como resultado de procesos reflexivos por parte

del cuerpo docente, también debe ser integrado en el ámbito de la investigación científica.

La investigación científica permite documentar y poner en perspectiva el alcance que se pueda tener en un acompañamiento educativo. También permite valorar el resultado de las variables previamente seleccionadas y manipuladas. Desde la investigación también se puede orientar las rutas de trabajo, indicando, desde la sistematización, cuáles caminos han tenido más éxito, o cuáles requieren ser reformulados. Partir de experiencias y la evidencia orienta la toma de decisiones sobre la inversión de tiempo y recursos, asimismo, facilita la generación de indicadores de logro.

Prepararse para trabajar con la neurodiversidad no es un tema sencillo, dado que históricamente la formación profesional se ha dado desde un paradigma normativo. Pero darse la oportunidad de cuestionar las creencias, los prejuicios y las zonas de confort sobre las cuales se construyen los procesos educativos, así como abrirse a la deconstrucción de lo concebido como aprendizaje atípico, puede dar espacio al desarrollo de abordajes novedosos e inclusivos.





Ya desde la investigación científica se aportan datos que son indispensables para la práctica educativa, por ejemplo, en el ámbito de la lectura se ha señalado que más que un acto natural, la lectura se concibe como un acto cultural bastante sofisticado y nuevo para la especie humana (Dehaene, 2005). De tal manera, que para adquirir esta habilidad se requiere de profesionales que se especialicen en su enseñanza. Si de partida este proceso de adquisición lector es complejo, el obviar variables como capacidades de aprendizaje, situaciones de pobreza, condiciones alimentarias, limitaciones físicas y emocionales, puede acrecentar la brecha respecto a una adquisición funcional de la habilidad. Es aquí donde conceptos como *andamiaje* cobran sentido, ya que al aula ingresan niños y niñas

con condiciones tan diversas como variables humanas existan, y esa conjugación de variables será la materia prima a partir de la cual se esculpe un proceso de aprendizaje.

Capitalizar las experiencias de aprendizaje supone comprender que las fortalezas y debilidades que se identifican al estudiantado están establecidas desde un enfoque normativo. Pero es ahí donde se necesita articular la práctica profesional con la investigación, con el fin de implementar una brújula que guíe el proceso de enseñanza a partir de objetivos de aprendizaje más contextualizados a las capacidades y condiciones de desarrollo. Por ello, una pregunta pertinente por realizar es si el proceso de enseñanza se establece en función de llevar a estos niños y niñas hacia el desempeño de la norma, o si debe impulsarlos a superar sus propios límites y potenciar sus fortalezas. Por ejemplo, desde un enfoque normativo la dislexia es definida como un compromiso en las capacidades de leer y escribir, las cuales son habilidades muy apreciadas en la mayoría de las sociedades (Snowling, 2019), sin embargo, desde la reconstrucción anecdótica y registros biográficos, se asocia a la dislexia con una condición en la que sobresale un estilo de pensamiento creativo y un buen desempeño en el procesamiento de representaciones visuales y habilidades no verbales, las cuales parecen ser fortalezas en carreras como las artes, ingenierías, la física, entre otras (Gilger, 2017; Lamber, et al., 2019; Wolff y Lundberg, 2002). Entonces, en este caso será necesario enfocar todos los esfuerzos y recursos para que esta persona supere sus limitaciones en los procesos de lectura y escritura tradicional, o bien, se puede reformular la manera en que pueden apropiarse del conocimiento pertinente para desempeñarse en el mundo.

Asumir una actitud correcta podría ser lo que marque la diferencia. Al respecto se ha reportado que aquellas profesionales que han tenido que trabajar con estudiantes "desafiantes" y que han asumido una actitud positiva, suelen hacer búsquedas de prácticas basadas en evidencia con mayor frecuencia, en comparación con docentes con menor actitud (Klehm, 2014), lo cual les acerca a mejores respuestas. Esto es un ejemplo de cómo apuntar hacia una praxis articulada con la investigación.

Del concepto que se tenga sobre las dificultades de aprendizaje dependerá la mirada con la que se aborden los procesos de acompañamiento. El lograr conceptualizar las dificultades como formas alternativas de construir el conocimiento puede promover la elaboración de métodos de enseñanza más flexibles e innovadores, y también permitirá abrir el campo de la investigación hacia las diversas capacidades que como especie humana tenemos para aprender.

## Referencias

- Dehaene, S. (2005). Evolution of human cortical circuits for reading and arithmetic: The “neuronal recycling” hypothesis. *From monkey brain to human brain*, 133-157.
- Fenton, A. y Krahn, T. (2007). Autism, neurodiversity and equality beyond the ‘normal’. *Journal of Ethics in Mental Health*, 2(2), 1–6.
- Gilger, J. W. (2017). Beyond a reading disability: comments on the need to examine the full spectrum of abilities/disabilities of the atypical dyslexic brain. *Annals of dyslexia*, 67(2), 109-113.
- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C. y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 25(1), 78-85.
- Klehm, M. (2014). The effects of teacher beliefs on teaching practices and achievement of students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(3), 216–240.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lambert, R., Chun, M., Davis, J., Ceja, K. L., Aguilar, K., Moran, P. y Manset, L. (2019). “My Dyslexia is Like a Bubble”: How Insiders with Learning Disabilities Describe Their Differences, Strengths, and Challenges. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 24(1).
- Lewis, M. D. (2005). Self-organizing individual differences in brain development. *Developmental Review*, 25(3-4), 252-277.
- Lewy, G. (2017). Early learners. *New Scientist*, 233(3110), 39-41. Doi.org/10.1016/S0262-4079(17)30181-1.
- Nettle, D. (2009). Ecological influences on human behavioral diversity: A review of recent findings. *Trends in ecology & evolution*, 24(11), 618-624.
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European journal of special needs education*, 31(2), 279-288. Doi: 10.1080/08856257.2015.1125694.
- Ortega, F. (2009). The cerebral subject and the challenge of neurodiversity. *BioSocieties*, 4(4), 425-445.
- Pino, O. (2016). Fetal memory: the effects of prenatal auditory experience on human development. *BAOJ Med Nursing*, 2, 3.
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A. y Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38(3), 130-143.
- Sanz, M. J. M., Mateo, C. S., López, B. S., et al. (2019). Evaluación de la comorbilidad y la ansiedad social en adolescentes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Estudio SELFIE. *Anales de Pediatría* 90(6), 349-361.
- Snowling, M. J. (2019). *Dyslexia: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Sumner, K. E., y Brown, T. J. (2015). Neurodiversity and human resource management: Employer challenges for applicants and employees with learning disabilities. *The Psychologist-Manager Journal*, 18(2), 77.
- Wolff, U., y Lundberg, I. (2002). The prevalence of dyslexia among art students. *Dyslexia*, 8(1), 34-42.