

## **Aproximación del enfoque sistémico a los trastornos de aprendizaje**

**Mariana Chadwick W.  
Jacinta Scagliotti B.\***

El presente trabajo constituye un intento de enfocar los trastornos de aprendizaje, a la luz de la teoría de sistemas. En primer término, comprende un encuadre teórico referido a conceptos generales relativos a la teoría de sistemas, a los trastornos de aprendizaje, en cuanto impactan y son impactados por la familia que los contiene y al rol de la interacción social en la construcción del conocimiento, destacando los aportes de Feuerstein y del C.R.E.S.A.S. al respecto. En segundo término, se presentan investigaciones centradas en la descripción y análisis de patrones típicos disfuncionales y funcionales, en familias de niños con trastornos de aprendizaje, en relación con su estructura, adaptabilidad-cohesión y comunicación. Por último, desde la perspectiva sistémica, se incluye el concepto de intersección sistema familiar-escolar, en los procesos de evaluación e intervención en los trastornos de aprendizaje.

### **Encuadre teórico**

Desde una perspectiva sistémica familiar, los problemas académicos de un niño se ven entrelazados con las interacciones familiares. El niño es un miembro activo de muchos sistemas activos e interconectados, que incluyen a la familia y a la escuela.

Se definen a continuación conceptos básicos relativos a la teoría de sistemas, a los trastornos de aprendizaje y al rol de la interacción social en la construcción del conocimiento.

#### *Teoría de sistemas*

La teoría general de sistemas, en su conceptualización moderna, surgió en forma simultánea en diversos campos. Comenzó a desarrollarse en el primer cuarto de este siglo, en las ciencias biológicas, pasando a ser compartido por todas las ciencias, incluyendo matemáticas y sociales.

La concepción de esta teoría "per se" fue enunciada originalmente por Ludwig van Bertalanffy en el Seminario de Filosofía Charles Morris, en la Universidad de Chicago (1937), como subproducto de su trabajo en biología.

Sus raíces están relacionadas con la hasta entonces muy marcada tendencia de las ciencias hacia la especialización y aun cuando esta teoría no pretende rebatir esa tendencia, hace sí un llamado a un enfoque global e interdisciplinario. Esta teoría considera que los fenómenos se producen no en un esquema lineal causa-efecto, sino en un esquema circular, debiendo así ser enfocados en su interacción e interrelación. El enfoque analítico y determinista de los fenómenos, que comporta la excesiva especialización, lleva además al

---

\* Psicólogas, docentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

reduccionismo, eliminando con ello la idea de propósito en la conducta de los sistemas vivientes. En el enfoque sistémico en cambio, se reconoce la presencia en el organismo viviente, de una conducta dirigida por un propósito o meta. Bertalanffy señala: "no puede concebirse a un organismo vivo, por no hablar de la conducta y la sociedad humana, sin tomar en cuenta lo que en diferente forma y muy libremente se ha llamado adaptabilidad, existencia de propósito, búsqueda de metas y similares".

A la luz de este enfoque, todo organismo y como tal la familia, es un sistema; esto es, un cierto número de componentes en interacción mutua.

A continuación se describen algunos conceptos básicos de la teoría de sistemas y su aplicación al sistema familiar, esto es: características de un sistema, relación jerárquica de los sistemas, estructura del sistema familiar, procesos del sistema familiar y funciones de la familia.

### **Características de un sistema**

Un sistema posee las siguientes características:

- es una complejidad organizada, lo que implica una interacción dinámica de muchas variables y lo que en su interior sucede, no se explica por la suma de las propiedades o modos de acción de los componentes, tomados en forma aislada;
- puede ser abierto o cerrado, pero de hecho los organismos vivientes son sistemas abiertos que intercambian energía o información, al menos en algún grado, con su ambiente;
- tiene límites, lo que se refiere a la región que separa a un sistema de otro y cuya función es filtrar o seleccionar lo que entra y sale de él, en términos de energía, materia e información; los límites de un sistema abierto, como la familia, son semipermeables;
- tiene flujos de entrada, elaboración y salida: el sistema recibe y deja entrar información desde el exterior, la elabora en su interior y deja salir parte de ella hacia el exterior, en una constante comunicación con su ambiente;
- se retroalimenta: a través de un proceso de medir lo que entra y sale de él, recibe retroalimentación y así tiende a mantener un estado de equilibrio, para poder crecer y desarrollarse y a su vez adaptarse mediante la diferenciación;
- tiene una meta o finalidad: crecer.

### **Relación jerárquica entre los sistemas**

Todos los sistemas tienen una relación jerárquica con sistemas mayores o menores del campo ambiental y por lo tanto todo sistema es parte de un subsistema y/o de un suprasistema.

A su vez, dos o más sistemas tienen una relación de conjunto y se benefician mutuamente debiendo también considerarse que los suprasistemas si bien se desarrollan a partir de los subsistemas, paulatina y gradualmente adquieren control sobre los subsistemas.

## **Estructura del sistema familiar**

Un sistema debe tener una estructura, tanto para sobrevivir como para cumplir sus metas y funciones. Como en todos los sistemas sociales, la estructura de la familia es la organización de sus relaciones.

Esta estructura de relaciones en la familia viene a corresponder a los diversos subsistemas familiares: el subsistema marital, el subsistema padres-hijos, el subsistema hermanos, siendo por cierto cada individuo un subsistema en sí.

Teóricamente, el grado en el cual las funciones de la familia pueden ser cumplidas adecuadamente, dice relación con la calidad de los límites de los subsistemas: si los límites son poco permeables, el sentido de la familia disminuirá y los miembros de ella no se ofrecerán suficiente apoyo (familia desligada); si los límites son demasiado permeables los subsistemas no tienen suficiente autonomía para cumplir sus funciones (familias aglutinadas).

## **Procesos del sistema familiar**

La estructura de la familia se manifiesta a través de los procesos que en ella se dan; entre éstos se destacan la comunicación, los roles, las normas y el control.

– La comunicación es el vehículo interpersonal primario para el intercambio entre los subsistemas familiares. Cada familia tiene un sistema propio de modelos de comunicación, que influye fuertemente en la conducta de sus miembros. En este importante proceso de intercambio que es la comunicación cabe recordar algunos "axiomas" relativos a la misma (Watzlawick, 1973):

- es imposible no comunicar;
- en la comunicación hay niveles de contenido y niveles de relación;
- hay una comunicación verbal, referida a un código de palabras ya establecido (comunicación de tipo predominantemente digital) y paralelamente existe una comunicación no verbal expresada a través de posturas, tono de voz, etc. (comunicación de tipo predominantemente analógico);
- los hechos pueden ser "puntuados" de muy diversas maneras: lo que para uno A es causa, para el otro, A es efecto y así sucesivamente;
- hay una interacción en la comunicación de tipo simétrico y otra de tipo complementario.

– Los roles son usados como proceso para ordenar la estructura de relaciones dentro de la familia: mientras más claros estén los roles de cada uno de los miembros, más claro y expedito va a resultar su funcionamiento.

– Las normas son imposiciones definidas para garantizar que se viva a la altura de los roles y son la expresión observable de los valores de la familia y/o la sociedad.

– El control hace referencia a los mecanismos que regulan el funcionamiento interno del sistema y sus relaciones con el medio ambiente. Su finalidad es la preservación del sistema como tal, lograda a través de equilibrar dos tendencias: la mantención y el cambio.

### **Funciones de la familia**

A todo lo anterior, subyacen como condición "sine qua non" las funciones propias e inherentes a la familia que, en términos de Ackerman (1977) dicen relación con: – necesidades básicas de supervivencia; – satisfacción de encuentro social; – desarrollo de una identidad personal; – formación de roles sexuales; – capacitación en roles y responsabilidades sociales; – cultivo del saber.

Cabe así destacar que, las funciones, estructuras y procesos familiares están vitalmente interrelacionadas.

### *Trastornos de aprendizaje*

Los niños con trastornos específicos del aprendizaje (T.A.) son aquellos niños que tienen dificultades para seguir un ritmo normal escolar y no presentan retardo mental, ni deficiencias sensoriales o motoras graves, ni deprivación sociocultural o trastornos emocionales como causa primaria de sus problemas escolares. Se relacionan con disfunciones en procesos psiconeurológicos básicos para el logro de determinados aprendizajes, disfunciones cuyo origen puede ser de tipo hereditario o adquirido. Junto a estas disfunciones "endógenas", cabe destacar que no hay duda de que la calidad de la interacción, ya sea social o familiar, afecta significativamente el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. A su vez, la presencia de un niño con dificultades de aprendizaje afecta la interacción y la estructura de su familia.

### **Atribuciones**

Respecto de los niños con T.A., cabe destacar que una de las atribuciones que ellos se asignan con gran frecuencia (Jacobsen, 1986) es la de falta de habilidad generalizada para asumir los fracasos y los éxitos.

Los niños con T.A. plantean la falta de esfuerzo y la falta de habilidad como causa explicativa de sus fracasos, lo que no es tan frecuente en los niños sin T.A., quienes se muestran más dispuestos a "aceptarse" con naturalidad. Es así que los niños con T.A. se ven limitados para llegar a una justa valoración de sí mismos; incluso reducen sus sentimientos de autoestima asociados con sus éxitos y/o buen rendimiento.

## **Familias de niños con dificultades de aprendizaje**

Según estudio de Furhmann, et als. (1985) las familias en que un hijo presenta T.A., comparadas con un grupo control de familias de niños sin T.A., presentan:

- un menor equilibrio intrapareja;
- un menor desarrollo interno del subsistema conyugal;
- una menor interacción parental en el subsistema hermanos;
- un mayor desarrollo interno del subsistema hermanos.

La familia del niño con T.A. en relación con la familia de niños sin problemas necesita más tiempo para tomar una decisión (Peck y Stackhouse, 1973) lo que estaría indicando una falta de habilidad para la resolución de problemas.

Aun cuando no se pretende considerar la presencia de un T.A., como una desventaja severa, de acuerdo a Mahoney y Powell (1988), el estilo de interacción de los padres de niños con handicap, tiende a ser más directivo y menos respondiente que aquel de los padres de niños sin handicap.

## **Situaciones de crisis**

Margalit (1982) señala que las familias con niños que presentan T.A., encaran varias crisis:

1. el shock inicial que ocurre con el diagnóstico;
2. la crisis de valores personales: el niño con T.A. resulta "inaceptable" para la jerarquía de valores de los padres;
3. la crisis de la realidad diaria, en el manejo de este niño.

La forma de resolver estas crisis de parte de la familia, comporta significativas consecuencias para ésta y el niño mismo.

Siguiendo las palabras de Mc Loughlin (1985) "la percepción y aceptación de las dificultades de aprendizaje de un niño, de parte de su familia determinan en forma importante el éxito de los programas de apoyo, incluyendo los programas educacionales".

Las percepciones de personas significativas incluyendo los padres y otros miembros de la familia afectan la motivación y el concepto de sí mismo, del niño con T.A.

Stone (1981) encontró que el concepto de sí mismo de los niños con T.A. estaba asociado con las expectativas de los padres y las actitudes de la familia; los niños con T.A. y con bajo concepto de sí mismos perciben a su familia con una visión negativa de ellos.

Respecto de la crisis de la realidad diaria en el manejo de este niño, diversos autores señalan que cuando un niño es visto como "especial", sea

cual fuere la razón para ello, existe un alto riesgo de instalar en él una conducta de "tirano".

El síndrome del niño tirano se relaciona en su aparición, con una serie de patrones de interacción familiar. Estos se caracterizan por un "continuo dar en el gusto" a los deseos del niño, de parte de todos los miembros de la familia, con lo que el niño se transforma en el miembro con más poder de ésta, desarrollando un sentido de total omnipotencia.

Los diagnósticos o las etiquetas aplicadas a un niño, parecen producir tiranos con gran frecuencia. Hay un diagnóstico que aparece especialmente riesgoso en este sentido, cual es el de niño con déficit atencional o con T.A. En este último caso, los padres frecuentemente focalizan su preocupación sólo en los problemas que su hijo debe enfrentar a diario, dada su dificultad para leer o hacer tareas o realizar determinadas actividades. Desafortunadamente, los maestros suelen asumir la misma actitud que los padres.

Es crucial para prevenir el desarrollo de una conducta de tirano, que al diagnosticar a un niño se esté seguro que este diagnóstico no será usado como una excusa para su conducta.

### *Interacción social y conocimiento*

En la construcción del conocimiento la interacción social juega un rol fundamental. Es así como se analizan a continuación los aportes al respecto de Feuerstein y del C.R.E.S.A.S.

### **Aportes de Feuerstein**

Para los fines de este artículo se focalizan los aportes de Feuerstein (1980) en la función mediadora de la familia nuclear. El autor plantea que las diferentes manifestaciones de retraso cognitivo, entre los cuales se puede incluir los T.A. se deben enfocar desde el fenómeno de la deprivación cultural. Este término lo define operacionalmente como un estado de reducida modificabilidad cognitiva del individuo al ser expuesto en forma directa a una determinada estimulación. Las distintas expresiones de deprivación cultural tienen como elemento central la falta de experiencia de aprendizaje mediatizado (E.A.M.). Para aproximarse al concepto de EAM a continuación se describen brevemente los siguientes aspectos planteados por Feuerstein: concepto de E.A.M, y características de la E.A.M, determinantes distales y proximales del desarrollo cognitivo, barreras de la E.A.M.

– Concepto de experiencia de aprendizaje mediatizado (E.A.M.). El desarrollo de estructuras cognitivas en el organismo es producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y el ambiente: exposición directa a los estímulos y aprendizaje mediatizado. Cabe destacar aquí la estrecha relación de los planteamientos de Feuerstein y la teoría de sistemas, puesto que en ésta no se concibe un mensaje sin considerar simultáneamente al receptor y emisor de él.

Por el E.A.M. se entiende cómo los estímulos del ambiente son transformados por un agente "mediador", generalmente los padres, los hermanos y/o las personas cercanas al niño. Este mediador, orientado por sus interacciones, su cultura, su carga emotiva, selecciona y le organiza al niño los estímulos que lo rodean: se los encuadra, filtra y etiqueta. El niño adquiere así, patrones de conducta y estrategias de aprendizaje que se convierten en ingredientes importantes en su capacidad de ser modificado por la exposición directa a los estímulos. Es interesante ver la congruencia de este hecho con los resultados de la investigación de Furhmann (1986) en que las familias que contienen un niño con T.A., muestran una menor intervención del subsistema padres en el subsistema hijos, con una consecuente menor posibilidad de cumplir con el rol de mediador.

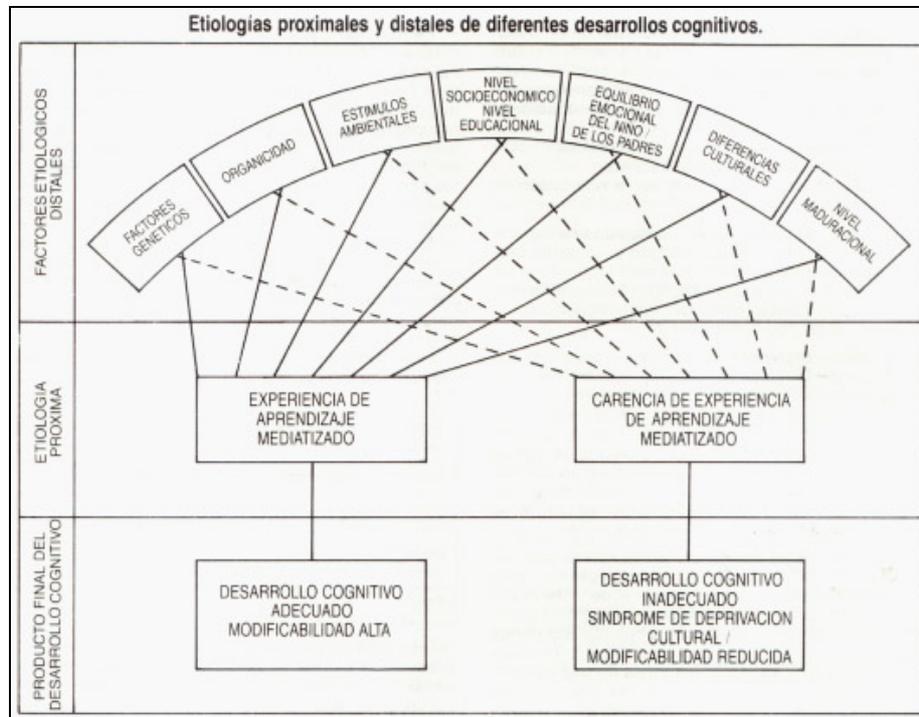
Así, como el enfoque piagetiano se puede conceptualizar con la fórmula estímulo, organismo, respuestas (E.O.R.), la teoría de la E.A.M. se puede expresar con la fórmula E.O.H.R., en la cual un factor humano (H) se interpone entre el estímulo y el organismo.

– Características de la experiencia de aprendizaje mediatizado. La E.A.M. representa una interacción entre el niño y su ambiente. Esta interacción, está marcada por la necesidad cultural de cada generación, de moldear la estructura de la conducta de generaciones sucesivas, transmitiéndoles dimensiones del pasado, presente y futuro de su cultura. La transmisión de la cultura, a través de las generaciones, es principalmente una función de la familia nuclear, pero depende también de otras instituciones de la sociedad. Los rasgos distintivos de la E.A.M. son:

- la naturaleza trascendente de la interacción mediatizada: cuando una madre da instrucciones verbales que trascienden la función imperativa, incluyendo explicaciones y generalizaciones, sus efectos serán perceptibles en el enfoque de la realidad del niño;
- el rol del contenido en las interacciones mediatizadas: la E.A.M. no depende directamente del tipo o contenido del aprendizaje; para desarrollar una determinada estructura cognitiva subyacente, el niño debe aprender a secuenciar una serie de elementos en el espacio y en el tiempo, a disociar los medios del fin y a realizar un pensamiento anticipatorio;
- la transmisión verbal es la modalidad de mediación preferida con relación a los procesos mentales superiores; sin embargo, el gesto, la mímica y la conducta en general, pueden ser tan intensos, en tanto instrumentos de mediación, como el mismo lenguaje verbal.

– Determinantes distales y proximales del desarrollo cognitivo. Los factores etiológicos distales incluyen variables tales como organicidad, factores genéticos, niveles de estimulación ambiental, equilibrio emocional del niño o los padres y status socioeconómico. Si uno de estos factores es deficiente puede, pero no necesariamente, conducir a un desarrollo cognitivo inadecuado. Por otra parte, el delimitante proximal es una exposición reducida a una E.A.M. y su resultado es un retraso del rendimiento. La E.A.M.

constituye la expresión teórica de la creencia de reversibilidad de los procesos cognitivos deficientes bajo determinadas condiciones de intervención. La relación entre los determinantes distales y proximales del desarrollo cognitivo diferencial se presenta en el cuadro siguiente:



– Barreras de la E.A.M. Las barreras que se describen a continuación se refieren a la relación de la familia nuclear con otros sistemas sociales y con el funcionamiento en el interior de ella.

– Desligamiento del pasado: la falta de E.A.M. puede ocurrir en algunos grupos por motivos de tipo ideológico. Así es como el desligamiento del pasado puede ser producto directo de una ideología que se circunscribe al presente inmediato. Los padres hacen un esfuerzo consciente para darle a sus hijos plena libertad y autonomía de crecimiento. A menudo estos niños presentan un sentimiento de falta de eslabones y de incapacidad de relacionar sus experiencias de una manera fluida e integrada.

– Relación padre-hijo perturbada: cuando los lazos afectivos entre padre e hijos están ausentes o perturbados, el principio energizador de la E.A.M. se desvanece. Sin embargo, es un error creer que los lazos afectivos adecuados constituyen una condición suficiente para asegurar el desarrollo cognitivo. P.e., una relación madre-hijo puede ser muy intensa, pero no poseer un carácter de interacción mediadora por el exceso de proximidad psicológica; no proporciona la distancia necesaria para la diferenciación de los individuos.

– Barreras desde los padres: a menudo, si un niño de una familia que funciona normalmente tiene un rendimiento inferior al que se espera de él, se concluye prematuramente que debe existir un determinante endógeno. La confirmación de la base endógena de las deficiencias del niño sirve para

oscurecer el rol crítico de la relación entre ese niño y sus padres. Cuando a los padres se les proporciona el apoyo adecuado, ellos pueden reconocer sus reacciones aversivas hacia un determinado hijo en una temprana edad. Es probable que estos sentimientos, de parte de los padres, hayan producido una restricción en la relación y las interacciones se hayan limitado a lo que es estrictamente necesario.

– Barreras desde los hijos: por otra parte, debido a factores neuropsicológicos o a determinadas condiciones de salud, el niño puede presentar una disminución en su capacidad de responder a los intentos mediadores de sus padres. Tales reacciones pueden producir un sentimiento de no ser necesitados por su hijo, que a su vez los condiciona a reducir el cuidado hacia él.

### **Aportes del C.R.E.S.A.S.**

El equipo del C.R.E.S.A.S. (Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire) plantea como factor determinante en el acceso del aprendizaje, la interacción social.

La interacción contribuye a la construcción del conocimiento, cuando provoca una actividad en los participantes. Esta actividad genera aprendizaje, si encuentra una realidad que le resista produciéndose una acomodación, una diferenciación de los esquemas, conocimientos y "saber-hacer" adquiridos.

El énfasis en las interacciones sociales según los autores, no desvaloriza las actividades individuales tales como la explicación, la creación, la lectura y la escritura.

Para originar aprendizajes nuevos, una interacción debe obligar a cuestionar las certezas, a sobrepasar las contradicciones, a negociar con los adversarios. Las interacciones educativas corresponden entonces a una clase bien definida de situaciones entre las cuales se pueden mencionar:

- la concertación de una acción colectiva;
- la coordinación de puntos de vista;
- una cooperación intelectual en la resolución de un problema difícil.

Estas situaciones tienen en común el exigir comunicaciones, negociación; obligan a los participantes a explicitar lo que para ellos está implícito, a sobreponerse a los conflictos cognitivos. Se podría considerar así la construcción del conocimiento como un proceso de "co-construcción".

El rol del profesor es fundamental para fijar que las reglas del juego permitan a las interacciones sociales tener valor educativo, especialmente para los niños con riesgo de fracaso escolar; estas reglas pueden ser explicitadas y negociadas. Una de las interacciones más educativas en un grupo es la que se refiere a la discusión de las reglas mismas del funcionamiento del grupo. Por analogía con lo que los lingüistas llaman "meta-comunicación" se podría hablar de "meta-interacción" y de sus reglas.

– El análisis de las observaciones de aprendizaje permitió al C.R.E.S.A.S. elaborar el concepto de “interacciones simétricas” en oposición al de “interacciones asimétricas”. En este enfoque se califica como relación simétrica el modo de comunicación donde cada uno de los participantes contribuye activamente a la tarea en común: las acciones de uno completan de alguna manera la de otros. Las interacciones simétricas entre los niños se explican, en parte, por las competencias similares. A su vez, las relaciones asimétricas reflejarían una estructura de autoridad que implica dominación-sumisión. En la sala de clases, donde el conocimiento se transmite en función de un programa, la naturaleza de la interacción adulto-niño puede aproximarse a este modelo, limitando la motivación y la participación activa de los alumnos.

Los resultados de las “investigaciones-acciones” del C.R.E.S.A.S. ponen en evidencia, que es posible transformar las relaciones asimétricas entre educadores y niños.

Las intervenciones de tipo educativo son indispensables, la diferencia estaría centrada en que la información y la explicación del educador se integran a los problemas que plantean los niños.

Este mismo enfoque de investigación-acción ha permitido afirmar que, cuando las acciones educativas se encuadran en una óptica constructivista e interaccionista, se está trabajando en pro de la pedagogía del éxito.

## **Investigaciones**

A continuación se presentan los resultados de investigaciones que constituyen intentos de descripciones de patrones típicos característicos de familias con niños con T.A., con relación a estructura familiar, adaptabilidad y cohesión familiar y comunicación familiar desviada.

### *Estructura familiar*

En relación con la estructura familiar se describen brevemente las investigaciones de Perosa (1981), y Fuhrmann et als. (1986).

– **Perosa** (1981) aplicó el modelo de familia psicósomática de Minuchin al funcionamiento de familias con niños con T.A. Este modelo plantea que una disfunción fisiológica primaria, como la diabetes o el asma, puede intensificarse en niños cuyas familias tengan patrones transaccionales de aglutinamientos, sobreprotección, rigidez y falta de resolución de conflicto. En estas familias, según informa Perosa, los padres tienden a ser desligados mientras que las madres son sobreprotectoras y aglutinadas con el niño.

– **Fuhrmann** et als. (1986) realizaron un estudio de la estructura familiar en 219 familias: de niños con dificultades escolares leves (84), de niños con T.A. (78) y de niños con deficiencia mental (57). Los resultados de estos grupos fueron contrastados con un grupo control de 86 familias de niños sin dificultades escolares. El cuadro que se presenta a continuación sintetiza los principales hallazgos respecto a los T. A.

Aspectos de la estructura familiar	trastorno específico aprendizaje T.A.
Intervención parental	menor p 0.000 en mala conducta
Intervención filial	menor p 0.04
Desarrollo subsistema padres	mayor p 0.04
Equilibrio intrapareja	menor p. 0.019

Estos autores evaluaron el desarrollo interno del subsistema padres en términos de actividades conjuntas como pareja (frecuencia de salir solos) y el equilibrio intrapareja en términos de importancia relativa de cada uno de los integrantes de ella. Ellos destacan los siguientes hechos:

- menor intervención de los padres en el subsistema hijos y menor intervención de los hijos en el subsistema padres; interesante hallazgo ya comentado antes;

- menor desarrollo interno del subsistema padres: esto apoya la perspectiva sistémica, ya que, sin considerar la mutua interrelación entre subsistema padres y subsistema hijos no se entendería esta situación. Algo similar vemos con relación al equilibrio intrapareja.

#### *Adaptabilidad - cohesión familiar*

Desde la perspectiva de la adaptabilidad y la cohesión familiar se describe la investigación de Amerikaner y Omizo (1984) y la de Jain y Zimmerman (1984).

- Amerikaner y Omizo (1984) exploraron las similitudes y diferencias del nivel de funcionamiento familiar de niños con T.A. comparados con niños con Trastornos Emocionales (T.E.) y con niños normales (N.).

Trabajaron con una muestra de 180 padres correspondientes a 90 niños de un colegio de clase media: 30 niños con T.A. 30 niños con T.E. y 30 niños sin problemas, cuyas edades fluctuaban entre 5 y 14 años. Se les solicitó a estos padres que completaran, en forma individual en sus hogares un cuestionario denominado FACES (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale). Se presentan en Cuadros 1 y 2 las respuestas correspondientes a los padres y a las madres.

Cuadro N° 1								
Número de padres de niños con T.A., T.E. y N., en los criterios de Adaptabilidad y Cohesión según FACES.								
ADAPTABILIDAD				COHESION				
Rígida	Estruc- turada	Flexi- ble	Caótica	Desliga- da	Sepa- rada	Conec- tada	Agluti- nada	
T.A.	0	0	0	30	16	12	2	0
T.E.	0	0	0	30	20	9	1	0
N.	1	5	21	3	0	1	0	29

Cuadro N° 2								
Número de madres de niños con T.A., T.E. y N., en los criterios de Adaptabilidad y Cohesión según FACES.								
ADAPTABILIDAD				COHESION				
Rígida	Estruc- turada	Flexi- ble	Caótica	Desliga- da	Sepa- rada	Conec- tada	Agluti- nada	
T.A.	0	0	1	29	1	10	17	2
T.E.	0	0	0	29	7	20	2	0
N.	0	8	20	2	0	0	0	30

Al discutir los resultados obtenidos, los autores concluyen que en la muestra estudiada las interacciones en el interior de las familias de niños con T.A. son significativamente diferentes de aquellas de las familias con niños sin problemas. A su vez, estas interacciones de niños con T.A. son muy similares a las interacciones familiares de niños con T.E. con la excepción de las madres de niños con T.A. comparadas con las madres de niños con T.E. Las madres de niños con T.A. perciben con menos frecuencia a sus familiares en la dirección desligada y con mayor frecuencia en la dirección "conectada" de la Escala de Cohesión.

– Jain y Zimmerman (1984) trataron de identificar las variables en las familias con niños con T.A. que facilitan su adaptación. Compararon cinco familias con niños con T.A. bien adaptados y cinco familias con niños con T.A. y problemas secundarios. Los resultados destacan cuatro variables que diferencian y caracterizan a las familias con niños bien adaptados.

- Cohesión de la unidad familiar dada por límites claros entre los subsistemas familiares y por una fuerte coalición parental. El apoyo recíproco entre los esposos resulta evidente.
- Aceptación del T.A. en el niño expresado por un reconocimiento abierto de sus dificultades; la falta de habilidad no se generaliza a la totalidad del niño.
- Apoyo al niño con T.A. evidenciado por los esfuerzos de los padres para desarrollar en ellos otras habilidades; así, la autoimagen del niño no depende totalmente de su rendimiento escolar.
- Compensación activa de las áreas deficitarias en el niño y simultáneamente, límites claros de las expectativas de los padres en relación con las dificultades académicas o sociales de sus hijos.

## *Comunicación familiar desviada*

A continuación se presenta la investigación de Ditton y Green (1987) basada en los conceptos propuestos por Singer (1973) de comunicación desviada.

– Ditton y Green (1987) realizan una comparación entre padres de niños con T.A. y padres de niños de rendimiento normal, en relación con la frecuencia de comunicación desviada (C.D.). En C.D. se incluyen las particularidades del lenguaje que pueden opacar la comprensión de la comunicación o dejar al que escucha confundido con relación al punto donde focalizar su atención. Los autores utilizan las siguientes categorías de C.D., propuestas por Singer (1973), para analizar la comunicación de los padres de niños esquizofrénicos en función de sus respuestas a las láminas del test de Rorschach.

### **Puntaje de categorías de comunicación desviada (Singer, 1973).**

#### **A. Problemas concomitantes**

1. Cambios sin relación de una idea a otra, a menudo en la misma frase, que dejan confundido al que escucha.
2. Ideas que se empiezan y se interrumpen bruscamente sin explicación.
3. Percepciones que cambian a medida que los padres las describen.
4. Afirmaciones de lo que la mancha no es.
5. Ideas que se dan y que luego se desvanecen.
6. Cláusulas "si" donde se califican las ideas con condiciones que no están presentes (p.e.: si Ud. lo pudiera ver de la manera que yo lo veo, sería un gato).
7. Expresión de ideas en forma interrogativa.

#### **B. Problemas de referencia**

1. Instrucciones que dejan perplejidad respecto de la materia tratada.
2. Descripciones que son tan vagas que el que habla podría estar tratando casi cualquier tema.
3. Cambios en el tiempo, género y número al presentar una sola idea.
4. Comentarios que indican que la idea viene de otros.
5. Descripciones que son demasiado cortas para ser útiles.
6. Uso de la jerga técnica que probablemente no está en el vocabulario del niño.

#### **C. Anomalías del lenguaje**

1. Frases corrientes que se usan en forma extraña.
2. Oraciones con un orden peculiar de las palabras.
3. Utilización de palabras que son creadas o que tienen un significado privado.
4. Juego con palabras –rimas, repetición–, de modo que el que escucha se distrae de las tareas asignadas.
5. Uso de las mismas palabras o frases en forma repetitiva y muy próxima.

#### D. Interrupciones

1. Preguntas o comentarios extraños.
2. Humor o risa que en este contexto resulta ser una distracción.
3. Saltos de una idea a otra sin dar al niño indicadores adecuados de las razones de estos saltos.
4. Pausas largas, especialmente cuando ocurren en la mitad de una oración.
5. Cambios bruscos en la velocidad del habla al interior de una oración o de una idea.

#### E. Secuencias contradictorias y arbitrarias

1. Comentarios que contradicen una información previa.
2. Afirmaciones que niegan lo dicho anteriormente.
3. Lógica peculiar o razonamiento no deductivo.
4. Fusión de dos ideas que debieran estar separadas.

Es así entonces que Ditton y Green (1987), sobre esta base plantean su investigación:

**Muestra:** 60 estudiantes de enseñanza media, 30 con T.A. y 30 con rendimiento promedio (R.P.). Ambos grupos se parearon en relación al C.I., al nivel socioeconómico, al nivel ocupacional de los padres y a la configuración familiar.

**Procedimientos:** a) el padre que se ocupa preferentemente del niño se ubica en una oficina donde hay un teléfono, una mesa, una grabadora y una silla. El hijo se ubica en una oficina cercana sin contacto visual con el padre;  
b) se le presentaron al padre cuatro láminas del test de Rorschach dispuestas en forma de un cuadrado y una quinta lámina se ubica sobre el cuadrado; al niño se le entrega otra serie con las mismas cinco láminas y se disponen en forma desordenada sobre la mesa;  
c) la tarea del padre consiste en darle al niño la información necesaria, para que ubique sus cinco láminas tal como él las tiene sobre su mesa;  
d) se le explica al padre que el niño no puede hacer preguntas y que no hay tiempo límite.

**Hipótesis de trabajo:** los padres de niños con T.A. tienen una mayor frecuencia de C.D. cuando le enseñan a sus hijos una tarea determinada, en relación a los padres de estudiantes de rendimiento promedio.

**Resultados:** la transcripción de las instrucciones dadas por los padres a sus hijos, fueron evaluadas con las categorías de Singer desconociendo si correspondían o no a un padre de niño con T.A. Una vez agrupadas en las categorías C.D. alta o C.D. baja, se pudo comprobar la siguiente distribución de acuerdo con la realidad del niño con trastorno de aprendizaje o con rendimiento promedio.

Clasificación de la transcripción y ubicación de aprendizaje del niño		
	T.A.	R.P.
C.D. alta	26	7
C.D. baja	4	23

Los resultados demuestran que la situación de un niño con T.A. está fuertemente relacionada con un alto puntaje de comunicación desviada del padre al dar una instrucción a su hijo en una situación experimental. Es probable entonces que los niños con T.A. tengan dificultades en el colegio en parte porque no han aprendido en el interior de su familia a orientarse hacia la tarea, a mantenerse focalizados en ella.

### **Criterios de evaluación e intervención**

Se plantean a continuación algunos intentos de integrar el enfoque sistémico en la evaluación e intervención frente a los trastornos de aprendizaje.

El objetivo de la evaluación en los T.A. va más allá de la investigación de los factores que contribuyen a la disfunción psiconeurológica en el niño, extendiéndose a la evaluación de sus competencias y sus recursos dentro del sistema familiar y escolar.

En el criterio de evaluación sistémica, los datos obtenidos no son adecuados para discutir la "causalidad" de los trastornos de aprendizaje. Ellos más bien sirven para incluir el concepto de intersección "sistema familiar-escolar" en los procesos de conceptualización, evaluación e intervención de los problemas de aprendizaje.

#### *En el sistema familiar*

En relación con la evaluación familiar cabe destacar que la inclusión de la familia como una unidad en el Proceso de evaluación, es particularmente efectiva en la participación y realización de las decisiones frente al problema de aprendizaje del niño.

Por lo tanto, habría que evaluar los siguientes aspectos:

- La participación de cada uno de los miembros de la familia, en cuanto a la toma de conciencia del problema y los intentos de solución frente a él. En este mismo sentido evaluar los logros que la familia percibe haber alcanzado en estas acciones; percepción que puede o no ser concordante entre los distintos miembros de la familia, lo que va a dar un índice del grado de acuerdo frente al T.A.

- Junto a la evaluación de los "acuerdos internos" de la familia frente al T.A. ha de evaluarse también la actitud de ésta frente a las intervenciones y acciones ajenas a ella; es decir, el balance entre las acciones internas y la búsqueda de ayuda en instancias externas a ella, tales como neurólogos, psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos.

– El grado de focalización es otro de los aspectos a evaluar. En las familias existen formas de enfrentar el TA, que van desde el no darle importancia, a sentir que es “el problema” de la familia; de la subfocalización a la sobrefocalización. La subfocalización implica que si el niño precisa una ayuda específica, queda privado de ésta disminuyendo así sus posibilidades de desarrollo y aumentando su sensación de minusvalía; debe actuar por ensayo y error, al no contar con los apoyos necesarios. A su vez, la sobrefocalización implica limitar las posibilidades del niño de aprender de sus errores y de alternar igualmente con sus pares. Exige asimismo una significativa asignación de tiempo y energías por parte de uno de los dos padres, lo que no siempre éstos sienten “retribuido” satisfactoriamente. Ello es concordante con el hallazgo recientemente presentado en las Segundas Jornadas de Terapia Familiar (enero, 1989) por Furhmann et als.: la cercanía emocional se relaciona inversamente con el tiempo libre compartido por padres e hijos. Es decir, a mayor tiempo compartido en forma exclusiva y excluyente, menor cercanía; resultado que probablemente no sea el deseado por estos padres que “sobreprotegen a sus hijos”. Por otra parte se vio que, en aquellas familias donde los padres realizan funciones que pueden ser desempeñadas por sus hijos hay mayor distancia emocional entre ellos y sus hijos y además, una mayor distancia entre los hermanos. La sobreinvolucración conlleva también una menor posibilidad de preocuparse de las necesidades de la pareja, lo que va en detrimento de la relación misma de pareja. Ello aparece destacado en la investigación antes citada (Furhmann, et als. 1987) en que se asocia una distancia afectiva mayor, entre los miembros de la pareja, a la presencia de un T.A., en la familia.

– La evaluación familiar habrá de considerar también el grado en que los miembros de la familia visualizan diferentes características del niño con T.A. ya sean éstas positivas o negativas y si remarcan excesivamente un extremo de esta escala. Es decir, si ven sólo lo positivo del niño y se oponen o niegan lo que del niño se diga de negativo, o bien si destacan sólo lo negativo, con lo cual reducen la autoconfianza del niño.

#### *En el sistema escolar*

En relación con la evaluación escolar el foco de atención está dado por las interacciones del niño con T.A., con su medio escolar.

A ninguno que haya trabajado con niños que presentan T.A., escapan las exigencias que este niño impone: paciencia, tolerancia a la frustración, tolerancia a los ruidos y a las interrupciones, flexibilidad de los profesores. No es de extrañar por tanto, que la presencia de un niño con T.A., tenga un importante efecto no sólo sobre las interacciones familiares (como se ha señalado), sino también en las interacciones escolares.

Resulta interesante pues, incluir en la evaluación escolar aspectos como los ya planteados para el contexto familiar:

- acciones realizadas para abordar el T.A.;
- acuerdo o desacuerdo entre los miembros de la comunidad escolar acerca de la forma de llevar a cabo estas acciones;

- analizar en qué medida la escuela confía en sus propios recursos y cómo utiliza la información y sugerencias de la familia y de los especialistas.
- cómo integra a la familia en el quehacer educativo;
- en qué medida subfocaliza o sobrefocaliza en el problema del niño;
- en qué medida ve equilibradamente los aspectos positivos y negativos del niño con T.A.

Entendida la evaluación como un elemento facilitador para la intervención cabe recordar, en el nivel del sistema escolar, que los miembros de este sistema deberán cuidar de no acentuar desbalances detectados en la evaluación. Esto significa que, si detectan que los miembros de la familia no concuerdan en la forma de abordar el problema del niño, el educador podrá prevenir dificultades al no acentuar estos desacuerdos tomando posiciones en favor o contra de los implicados.

Al respecto, cabe señalar que los autores Neifert y Gayton (1973) plantean que una de las razones por las cuales el colegio puede fracasar al intervenir con las familias de niños con T.A. es que uno de los padres acepta el trastorno, pero el otro lo niega y se desliga.

Asimismo, en una familia que desconfía de sus recursos y peregrina de un especialista a otro, el educador podrá destacar las fuerzas de esta familia y utilizarlas en indicaciones concretas de colaboración y participación. En una familia que vive exclusivamente en función del niño problema, el educador podrá apoyar un distanciamiento o reducción en la protección del niño, mostrando la importancia en el aprendizaje, del efecto de los propios errores.

Por último, el educador pondrá especial atención en resaltar los aspectos fuertes del niño y mostrar con cuidado las debilidades, en aquellas familias que sólo perciben los aspectos positivos.

Lo hasta aquí señalado, corresponde a estrategias generales de evaluación e intervención, las que tienen un rol eminentemente preventivo. Los aspectos familiares no respondientes a estas estrategias generales, han de ser asumidos por los especialistas en Terapia Familiar.

## Referencias bibliográficas

- Ackerman, M. (1977) **Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares**. Buenos Aires, Horme.
- Amerikaner, M. J.; M. M. Omizo (1984) "Family Interaction and Learning Disabilities." En **Journal of Learning Disabilities**, Vol. 17, **9**, 540-43.
- Bender, W. (1987) "Secondary Personality and Behavioral Problems in Adolescents with Learning Disabilities." En **Journal of learning disabilities**, Vol. 20, **5**, 280-85.
- Bravo V., Luis (1980) El niño con trastornos de aprendizaje. **El niño con dificultades para aprender**. Santiago, Galdoc.

- Ditton, P.; Fl. Green y M. Thaler (1987) "Communication Deviances: A Comparison Between Parents of Learning Disabled and Normally Achieving Students." En **Family Process**, **126**, 75-87.
- Feuerstein, R. (1980) **Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability**. Glenview, Illinois, Scott, Foresman and Company.
- Fish, M. y S. Jain (1985) "A System Approach in Working with Learning Disabled Children: Implication for the School." En **Journal of Learning Disabilities**. Vol. 18, **10**, 592-95.
- Fuhrmann, I; V. Armengol y C. Davila (1986) "Aplicación del estudio de la estructura familiar al análisis de familias que contienen niños con dificultades emocionales, niños con trastornos específicos del aprendizaje y niños con deficiencia mental." Escrito presentado en las **Primeras Jornadas de Terapia Familiar**, Santiago, Chile.
- Fuhrmann, I y V. Armengol (1988) "Análisis sistémico de la familia chilena." En **Revista de Educación**, **160**, Santiago, Chile, 52-56.
- Fuhrmann, I; S. Quiroga y Salas (1989) "Por el mismo camino." Trabajo presentado en las **Segundas Jornadas de Terapia Familiar**. Santiago, Chile.
- Jacobsen, B.; B. Lowery y J. Cette(1986) "Attribution of Learning Disabled Children." En **Journal of Educational Psychology**, Vol. 78, **1**.
- Jain, S. y B. J. Zimmerman (1984) "The Learning Disabled Child and the Family." (Manuscrito citado en el artículo de Fish y Jain.)
- Mahoney, G.y K. Robenalt (1986) "A Comparison of Conversational Patterns Between Mothers and their Down Syndrome and Normal Infants." En **Journal of the Division for early Childhood**, **10**, 172-180.
- Mc Loughlin, J. A; Frances Clark; Q. R. Manch y J. Petrosko (1987) "A Comparison of Parent-child Perceptions of Student Learning Disabilities." En **Journal of Learning Disabilities**, Vol. 20, **6**.
- Margalit, M. (1982) "Learning Disabled Children and their Families: Strategies of Extension and Adaptation of Family Therapy." En **Journal of Learning Disabilities**, Vol. 15, **19**.
- Neifert, J. E. y W. Gayton (1973) "Parents and Home Program Approach in the Remediation of Learning Disabilities." En **Journal of Learning Disabilities**, Vol. 6, 85-89.
- Odom, A.; P. Yoder y G. Hill (1988) "Developmental Intervention for Infants with Handicaps: Purposes and Programs." En **Journal of Special Education**, Vol. 22, **1**.
- Peck, B.; T. Stackhouse (1973) "Reading Problems and Family Dynamics." En **Journal of Learning Disabilities**, Vol. 6, 506-511.
- Perosa, L. M.; S. L. Perosa (1981) "The School Counsellor's Use of Structural Family Therapy with Learning Disabled Students." En **The School Counsellor**, 140-46.
- Roney Anderson, Marcia (1980) "Is There a Tyrant in the House?" En **Journal of Learning Disabilities**, Vol. 13, **7**.
- Stone, B. A. (1981) "Self Concept of Learning Disabled Children." Disertación doctoral no publicada. Universidad de California del Sur, Los Angeles.
- Valencia, R.; R. W. Henderson y R. J. Rankin (1985) "Family Status, Family Constellation and Home Environmental Variables as Predictors of Cognitive Performance of Mexican American Children." En **Journal of Educational Psychology**, Vol. 77, **3**.
- Watzlawick, P. (1973) **Teoría de la comunicación humana**. Tiempo Contemporáneo.