

Caracterización sociodemográfica de niños con trastornos específicos del aprendizaje

Socio-demographic characterization of children with specific learning disorders



Edelmary de Lourdes **Muñoz Aveiga**
Cruz Birmania **Alcivar Ruiz**
Yelena Dolores **Solórzano Mendoza**
Yusel Iraklys **Salazar Guerra**
Linda Venesa **Franco Solórzano**
Bryan Javier **Moreira Cedeño**
Jersson Orley **Suarez García**



2027-1786.rip.11201

ID:

Foto: Shutterstock

Rip
112

Volumen 11 #2 ene-abr
10Años

Revista Iberoamericana de
Psicología

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517

Publicación Cuatrimestral

ID: 2027-1786.rip.11201

Title: Socio-demographic characterization of children with specific learning disorders

Título: Caracterización sociodemográfica de niños con trastornos específicos del aprendizaje

Alt Title / Título alternativo:

[es]: Caracterización sociodemográfica de niños con trastornos específicos del aprendizaje en la Ciudad de Manta, República del Ecuador

Author (s) / Autor (es):

Muñoz Aveiga , Alcivar Ruiz, Solórzano Mendoza, Salazar Guerra, Franco Solórzano , Moreira Cedeño , & Suarez García

Keywords / Palabras Clave:

[en]: socio-demographic characterization; dyslexia; dyscalculia; dysgraphia specific learning disorders

[es]: caracterización sociodemográfica; dislexia; discalculia; disgrafia; trastornos específicos del aprendizaje

Proyecto / Project:

Proyecto de Investigación "Estrategias de atención integral a niños con problemas del aprendizaje", ejecutado por el Grupo de Investigación en Neurociencias Cognitivas de la Facultad de Psicología de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Submitted: 2018-03-09

Accepted: 2018-05-25

Resumen

Una población de niños con trastornos específicos del aprendizaje fue caracterizada al nivel de sus variables sociodemográficas mediante un estudio cuantitativo-descriptivo-transversal. Participaron niños de cuarto a séptimo grado pertenecientes a tres unidades educativas de Manta, Ecuador. Los datos fueron obtenidos a partir de reportes docentes e informes de evaluación psicológica y desempeño escolar. Adicionalmente se emplearon pruebas de estadística descriptiva, con las cuales se encontró que el 13.2% de los niños presentó trastornos específicos del aprendizaje, con profundidad variable; el 14.3% mostró dificultades para el razonamiento matemático; el 37.8% manifestó dificultades para la lectura; el 19.4% reveló dificultades para la escritura; y el 28.6% expresó dificultades en más de un área académica. Estos resultados resaltan la relevancia del problema y señalan la necesidad de generar estrategias preventivas e interventivas dirigidas al abordaje de estas problemáticas.

Abstract

A population of children with specific learning disorders was characterized at the level of their socio-demographic variables by means of a quantitative-descriptive-transversal study. Children from fourth to seventh grade, belonging to three educational units in Manta, (Ecuador) participated. The data was obtained from teacher reports, psychological assessment reports and school performance reports. Additionally, descriptive statistics tests were used, with which it was found that 13.2% of the children presented specific learning disorders, with variable depth; 14.3% showed difficulties for mathematical reasoning; 37.8% reported reading difficulties; 19.4% revealed difficulties for writing; and 28.6% expressed difficulties in more than one academic area. These results highlight the relevance of the problem and indicate the need to generate preventive and intervention strategies aimed at tackling these problems.

Citar como:

Muñoz Aveiga , E. d., Alcivar Ruiz, C. B., Solórzano Mendoza, Y. D., Salazar Guerra, Y. I., Franco Solórzano , L. V., Moreira Cedeño , B. J., & Suarez García, J. O. (2018). Caracterización sociodemográfica de niños con trastornos específicos del aprendizaje . *Revista Iberoamericana de Psicología issn-l:2027-1786*, 11 (2), 1-8. Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1340-4465-2-SM>

Dra Edelmary de Lourdes **Muñoz Aveiga** , MSc

Psi

Research ID: [Q-6920-2018](https://orcid.org/0000-0001-5909-3430)

ORCID: [0000-0001-5909-3430](https://orcid.org/0000-0001-5909-3430)

Source | Filiacion:

Universidad Laica Eloy Alfaro

BIO:

City | Ciudad:

Manta [ec]

e-mail:

edelmary.munoz@uleam.edu.ec

Dra Cruz Birmania **Alcivar Ruiz**, MSc Psi

Research ID: [Q-6868-2018](https://orcid.org/0000-0001-6068-2347)

ORCID: [0000-0001-6068-2347](https://orcid.org/0000-0001-6068-2347)

Source | Filiacion:

Universidad Laica Eloy Alfaro

BIO:

City | Ciudad:

Manta [ec]

e-mail:

birmania.alcivar@uleam.edu.ec

Dra Yelena Dolores **Solórzano Mendoza**, MSc

Psi

Research ID: [Q-8273-2018](https://orcid.org/0000-0002-0379-2993)

ORCID: [0000-0002-0379-2993](https://orcid.org/0000-0002-0379-2993)

Source | Filiacion:

Universidad Laica Eloy Alfaro

BIO:

City | Ciudad:

Manta [ec]

e-mail:

yelena.solorzano@uleam.edu.ec

Caracterización sociodemográfica de niños con trastornos específicos del aprendizaje

Socio-demographic characterization of children with specific learning disorders

Edelmary de Lourdes **Muñoz Aveiga**

Cruz Birmania **Alcivar Ruiz**

Yelena Dolores **Solórzano Mendoza**

Yusel Iraklys **Salazar Guerra**

Linda Venesa **Franco Solórzano**

Bryan Javier **Moreira Cedeño**

Jersson Orley **Suarez García**

Introducción

Los reportes de estudios sobre las dificultades para el desarrollo de habilidades académicas en presencia de una capacidad intelectual conservada -o, como se le conoce actualmente, los problemas del aprendizaje escolar- han aumentado desde que a finales del siglo XIX fuera reportado en la literatura científica el caso de un estudiante con rendimiento intelectual elevado quien, al margen, mostraba severas dificultades para el aprendizaje de la lectura (Arias, 2003; Bender, 2004; García, Rigau, & Artigas, 2006). Lo anterior tomando en consideración el aumento del índice de escolarización a nivel internacional en los últimos 50 años.

Hoy día podría afirmarse de manera categórica que los problemas del aprendizaje son la causa principal del fracaso escolar (González, y otros, 2010; Snowling, 2005; Raymond-Speden, Tripp, Lawrence, & Holdaway, 2000); y que se han convertido en uno de los mayores retos que los maestros, psicólogos, pedagogos y autoridades educativas deben enfrentar a nivel internacional y en los diferentes niveles de la enseñanza general.

Los problemas del aprendizaje escolar pueden ser explicados por múltiples factores. Las causas probables propuestas por diferentes autores son variadas y apelan a los más disímiles enfoques psicológicos o pedagógicos, a tal punto que algunos autores consideran que las dificultades del aprendizaje subyacen a tantas causas como maneras distintas hay respecto a su expresión (Eslava, Mejía, Quintanar, & Solovieva, 2008; Johnson, 1995; Karande, 2005; Karande, 2005; Lagae, 2008; Mulas, 2015; Raymond-Speden, Tripp, Lawrence, & Holdaway, 2000; Soriano, Miranda, & Cuenca, 1999).

Sin embargo, al margen de la variedad de causas probables, el mal manejo pedagógico (directrices educativas inadecuadas) y la presencia de escenarios desfavorables para el desarrollo psicológico en el contexto familiar y/o escolar (situaciones o actitudes potencialmente

generadoras de alteraciones psicológicas en los niños, como el acoso, maltrato) constituyen definitivamente los factores más significativos (León-Marín, Pérez-San Gregorio, Folk-Madrid, & Santamaría-Mena, 1993; Reich, 2000); ya que, en muchos casos, ahí radica la causa fundamental por la cual el niño no aprende, o resultan ser mediadores que exacerban otras causas del orden de lo cognitivo (Málaga & Arias, 2010; Mateos & Guinea, 2011; Shaffer, y otros, 1996; Solovieva, 2014).

Cuando los trastornos del aprendizaje no pueden ser explicados por factores ambientales y, sobre todo, cuando se circunscriben a una habilidad académica específica mientras las otras habilidades académicas se conservan, probablemente se presenta lo que se denomina como trastorno específico del aprendizaje (McLaughlin, y otros, 2006; Oeseburg, Jansen, Dijkstra, Groothoff, & Reijneveld, 2010; Quintanar & Solovieva, 2005; Rigau-Ratera, García-Nonell, & Artigas-Pallarés, 2004; Vicari, y otros, 2005) De acuerdo con el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013), los trastornos específicos del aprendizaje son aquellos en los que la dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas no es explicada por discapacidades intelectuales, trastornos sensoriales no corregidos, trastornos mentales, neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas. En estos trastornos las aptitudes académicas afectadas están por debajo de lo esperado según la edad cronológica del niño e interfieren significativamente en su rendimiento académico.

Los trastornos específicos del aprendizaje se manifiestan ya sea en una lectura imprecisa o lenta de palabras, en dificultades para comprender el significado de lo que es leído, en dificultades con la ortografía, en dificultades con la expresión escrita, en dificultades para dominar el sentido numérico y el cálculo o en dificultades para el razonamiento matemático (American Psychiatric Association, 2013). La manera para ser analizados y su distinción de otros problemas del aprendizaje quedó delimitada en los criterios diagnósticos propuestos para estos

trastornos específicos en la International Classification of Mental and Behavioral Disorders ICD-10 (World Health Organization, 1992). En dicho manual los trastornos específicos del aprendizaje fueron codificados como F81: Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar y se incluyeron en el acápite F80-89: Trastornos del desarrollo psicológico. Asimismo, en el DSM-5 (American Psychiatric Association, 1995), en su versión revisada (el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (DSM-IV-R) (American Psychiatric Association, 2000) y en el Tratado de psiquiatría que los acompaña (Hales, Yudofsky, & Talbott, 2000), los trastornos específicos del aprendizaje fueron incluidos en la sección de Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia y fueron definidos como aquellos que interfieren significativamente en el desarrollo académico del niño, en tanto su rendimiento escolar, respecto al aprendizaje de la lectura, el cálculo o la escritura, está por debajo de lo esperado para su edad, escolarización y nivel intelectual.

Tras consultar el DSM-5 también es posible percatarse de cómo ha evolucionado la definición diagnóstica de trastornos específicos del aprendizaje y, sobre todo, cómo el origen orgánico del trastorno (American Psychiatric Association, 2013) es mejor enfocado. En este manual los trastornos específicos del aprendizaje son concebidos como trastornos del neurodesarrollo, cuyas alteraciones cognitivas tienen un origen neurobiológico; además la interacción entre factores genéticos, epigenéticos y ambientales es considerada fundamental en la forma en que la capacidad del cerebro para percibir o procesar información verbal o no verbal es afectada. En dicho manual ya se especifica el carácter persistente que estos trastornos tienen a lo largo del desarrollo, así como su repercusión no solo en el aprovechamiento escolar de otras áreas académicas sino también en varias áreas del desempeño cotidiano del sujeto. Especialmente, enfatiza en sus niveles de prevalencia y lo que ello significa.

Según el DSM-5, la prevalencia del trastorno específico del aprendizaje es de 5% a 15% en niños de edad escolar de diferentes lenguas y culturas (American Psychiatric Association, 2013). Algunos autores Lagae (2008); Málaga & Arias (2010); Worling, Humphries, & Tannock (1999), confirman que aproximadamente un 5% de los niños en edad escolar, a escala global, sufren trastornos específicos del aprendizaje. Otros autores Colomé, Sans, López-Sala, & Boix (2009); Enumo & Paula (2007); Magallón & Narbona (2009), por ejemplo, mencionan que en Estados Unidos a mediados de la década pasada se estimaba que cerca del 48% de las adecuaciones curriculares reportadas eran por trastornos específicos del aprendizaje en una u otra área académica, y que los problemas de lectura correspondían alrededor del 80% del total de casos reportados. En el Reino Unido la cifra de adecuaciones curriculares por trastornos específicos del aprendizaje se calculaba aproximadamente sobre el 20% de los estudiantes considerados con necesidades educativas especiales (Cardo & Servera, 2008; McLaughlin, y otros, 2006).

En la literatura se encuentran diversos estudios que, de manera directa o indirecta, evidencian que los niveles de prevalencia de los trastornos específicos del aprendizaje son cada vez más elevados, tanto en países con sistemas educativos de primer mundo como en países pobres o en vía de desarrollo (Artigas-Pallarés, Rigau-Ratera, & García-Nonell, 2007; Bravo, Milicic, Cuadro, Mejía, & Eslava, 2009; De los Reyes, y otros, 2008). Sin embargo, las cifras reportadas no son del todo precisas y se observa una marcada tendencia a mostrar los niveles de prevalencia de las formas específicas de los trastornos en cuestión, sin hacer análisis globales (De los Reyes, y otros, 2008; García, Mayor, Santiago, & Zubiauz, 2014; Jiménez, Guzmán, Rodríguez, & Artilles, 2009; Liddell & Rasmussen, 2005).

En Latinoamérica la prevalencia de los trastornos del aprendizaje también es elevada, así lo demuestran estudios reportados desde México, Colombia o Brasil (Brocki & Bohlin, 2004; Sánchez & Pinto, 1995;

Talero, Espinosa, & Vélez, 2005; Zambrano-Sánchez, Martínez-Wbaldo, & Poblano, 2010). De hecho, un estudio presentado por Bravo, Milicic, Cuadro, Mejía, & Eslava (2009), legitima el carácter alarmante de los problemas del aprendizaje en todo Sudamérica, a pesar de no mostrar cifras precisas.

Si bien no se ahonda en el caso Ecuatoriano en el artículo de Bravo, Milicic, Cuadro, Mejía, & Eslava (2009) ni en otras publicaciones recientes, la situación en dicho país no es diferente, ya que en las unidades docentes (en los diferentes niveles educativos) hay demandas constantes de atención diferenciada y demandas de adecuación curricular para niños con estos trastornos.

La satisfacción de estas demandas se ha visto limitada, ante todo, por la ausencia de estudios exploratorios y descriptivos que identifiquen tanto las particularidades psicosociales de los niños con problemas del aprendizaje como las peculiaridades neurocognitivas que presentan los niños de la región quienes presentan esos problemas del aprendizaje. A partir de esto se podrían encaminar las distinciones necesarias, tanto para las adecuaciones curriculares, como para la intervención psicoeducativa en el desarrollo escolar de los niños afectados.

Por todo lo anterior resultó pertinente llevar a cabo el presente estudio, cuyo propósito fue caracterizar de manera sociodemográfica a la población total de niños de tres unidades educativas de la Ciudad de Manta quienes presentan trastornos específicos del aprendizaje. Este estudio constituye la primera fase de un macroproyecto en el que se caracterizará a estas poblaciones desde el punto de vista neurocognitivo.

Metodología

Tipo de estudio y Participantes

El presente estudio cuantitativo de tipo descriptivo transversal (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) fue realizado durante el mes de junio de 2017, como parte de las acciones planificadas en el Proyecto de Investigación Estrategias de atención integral a niños con problemas del aprendizaje llevado a cabo por el Grupo de Investigación en Neurociencias Cognitivas de la Facultad de Psicología de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (en adelante ULEAM por sus siglas). Para su desarrollo se contó con la participación de la población total de niñas y niños estudiantes de 4° a 7° grado de básica de las Unidades Educativas José Peralta, Israel y 4 de noviembre, de la Ciudad de Manta, Provincia Manabí, República del Ecuador, de quienes se sospechaba presentaban trastornos específicos del aprendizaje.

Para el momento del estudio, la Unidad Educativa José Peralta registraba un total de 325 estudiantes entre 4° y 7° de básica, 45.8% de ellos de género femenino y 54.1% de género masculino; la Unidad Educativa Israel registraba una matrícula total de 220 estudiantes entre 4° y 7° de básica, 50.5% de ellos de género femenino y 49.5% de género masculino; por último, la Unidad Educativa 4 de noviembre registraba una matrícula total de 202 estudiantes entre 4° y 7° de básica, 41.6% de ellos de género femenino y 58.4% de género masculino. Partiendo de estos datos, la población de referencia para el estudio estuvo conformada por un total de 747 niños, 46.1% de ellos género femenino y el 53.9% de género masculino.

El criterio de selección de la población participante era ser estudiante de 4° a 7° grado de básica en alguna de estas Unidades Educativas, de quien además se sospechara la presencia de trastornos específicos del aprendizaje. En consonancia con lo anterior, fueron excluidos los niños y niñas con discapacidad intelectual y discapacidades sensoriales y motoras que interfieren en el aprendizaje escolar común (discapacidad visual, aditiva, y motora de las extremidades superiores).

Métodos y procedimientos para la recolección de datos

Con el fin de acceder a las Unidades Educativas, seleccionar la población del estudio y obtener los datos sociodemográficos de cada participante, fue solicitada la autorización de los rectores de dichas Unidades Educativas. Lo anterior amparado por los Convenios Marcos establecidos por la ULEAM con el Ministerio de Educación del Ecuador y el Distrito de Educación Cantonal de Manta. Es preciso mencionar que en todo momento fueron tenidos en cuenta los procedimientos que regulan el acceso con fines investigativos a instituciones educativas y que, dado que el presente estudio no implicaba trabajar directamente con los/las niños/as, ni registrar sus datos personales, no resultó necesario el consentimiento informado de sus padres.

Una vez los rectores aprobaron la solicitud de acceso a las Unidades Educativas, encomendaron a los profesionales de los Departamentos de Consejería Estudiantil (en adelante DECE por sus siglas) facilitar a los investigadores toda información requerida respecto a niños/as reportados, por parte de sus docentes, por problemas de rendimiento académico y del aprendizaje. Los/las niños/as cuyos problemas de rendimiento académico se correspondían con trastornos específicos del aprendizaje, fueron identificados. Lo anterior a partir de reportes docentes, informes de evaluación psicológica y de desempeño escolar realizados por los profesionales del DECE, y considerando los criterios diagnósticos presentados en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su 5ta edición (DSM-5).

Una vez identificados los niños y niñas con sospecha de trastornos específicos del aprendizaje, se procedió a la aplicación del Modelo para el Registro de Datos Sociodemográficos del Estudiante (elaborado por los investigadores para fines del estudio). En este modelo se tomaron en consideración las variables: edad; género; año escolar que está cursando; problema específico del aprendizaje; etnia; zona de residencia (parroquia); estructura familiar; nivel de escolaridad y ocupación de los padres; nivel socioeconómico; y nivel de escolaridad de los docentes a cargo del niño o niña.

Métodos y procedimientos para el procesamiento estadístico

En primera instancia, la base de datos fue creada con las variables consideradas en el estudio. Luego, fueron ingresados los datos recabados a partir de cada caso estudiado. El análisis de datos y el procesamiento estadístico fueron llevados a cabo mediante el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 22.0). Dicho procesamiento implicó la utilización de Pruebas de estadística descriptiva para variables independientes, como distribuciones de frecuencias absolutas y relativas; medidas de tendencia central y de dispersión (como media, rango y desviación estándar). Gracias a lo anterior fue posible caracterizar a la población participante desde el punto de vista sociodemográfico.

Resultados

La población general fue de 747 estudiantes (53.9% de género masculino y 46.1% de género femenino), quienes cursaban desde 4° a 7° grado de básica, en las Unidades Educativas ya mencionadas. La edad promedio registrada en población total de participantes fue de 9.18 años, con una desviación estándar de 1.425, en un rango de edad de 7 a 13 años. A partir de esta población general, fueron identificados un total de 98 niñas/os con sospecha de trastornos específicos del aprendizaje (67.3% de género masculino, y 32.7% de género femenino). De estos 98, el 38.8% (38 niñas y niños) pertenece a la Unidad Educativa 4 de noviembre; el 22.4% (22 niñas y niños) pertenece a la Unidad Educativa José Peralta; y el 38.8% (38 niñas y niños) pertenece a la Unidad Educativa Israel.

Así pues, el total de niñas y niños con sospecha de trastornos específicos del aprendizaje representa el 13.2% de la población general de niños y niñas estudiantes de 4° a 7° grado de básica de las Unidades Educativas estudiadas. De manera desagregada, en la Unidad Educativa 4 de noviembre se registró un 13.2% de niñas y niños con sospecha de trastornos específicos del aprendizaje; en la Unidad Educativa José Peralta éste porcentaje fue de 6.8%; y en la Unidad Educativa Israel, 17.3%.

Los trastornos específicos del aprendizaje fueron registrados tomando en consideración el área académica afectada y el nivel de gravedad de las alteraciones. El 14.3% de los niños/as reveló dificultades específicas para el razonamiento matemático y el dominio del sentido numérico; el 37.8% dificultades específicas para la lectura (ya fuera en la precisión y rapidez, como en la comprensión de los significados); el 19.4% dificultades específicas para la expresión escrita; y el 28.6% dificultades en más de un área académica (incluyendo matemáticas, lectura y escritura indistintamente). En la Tabla 1 se muestra la gravedad de las dificultades del aprendizaje registradas en la población total de participantes.

En la Tabla 2 se muestra la distribución de frecuencias absolutas y relativas, así como la gravedad de las dificultades del aprendizaje registradas en cada una de las Unidades Educativas.

En la Tabla 3 se muestra la distribución de edad promedio, rango de edad y su desviación estándar por Unidades Educativas.

Tabla 1. Gravedad de las dificultades del aprendizaje

Dificultades del aprendizaje	Total		Leve		Moderada		Profunda	
	No	%	No	%	No	%	No	%
Matemáticas	14	14.3	9	9.1	5	5.1	0	0
Lectura	37	37.8	24	24.5	13	13.3	0	0
Escritura	19	19.4	16	16.3	3	3.1	0	0
Mixtas	28	28.6	19	19.4	4	4.1	5	5.1
Total	98	100.0	68	69.4	25	25.5	5	5.1

Fuente. Elaboración propia

Tabla 2. Dificultades del aprendizaje registradas por Unidades Docentes.

Dificultades del aprendizaje	4 de Noviembre		José Peralta		Israel		Total	
	No	%	No	%	No	%	No	%
Matemáticas	4	4.1	5	5.1	5	5.1	14	14.3
Lectura	15	15.3	8	8.1	14	14.2	37	37.8
Escritura	3	3.1	3	3.1	13	13.2	19	19.4
Mixtas	16	16.3	6	6.1	6	6.1	28	28.6
Total	38	38.8	22	22.4	38	38.8	98	100.0

Fuente. Elaboración propia

Tabla 3. Edad promedio, rango de edad y su desviación estándar de los niños con trastornos específicos del aprendizaje por Unidades Educativas

Unidad Educativa	Edad promedio	Rango de edad	Desviación estándar
4 de Noviembre	9.61	7-13	1.586
José Peralta	9.64	7-12	1.465
Israel	10.03	7-12	1.219
Población total	9.18	7-13	1.425

Fuente. Elaboración propia

En el 67.3% de los participantes se registró género masculino y el 32.7%, género femenino. El 25.5% de los niños participantes registró 4to grado de básica, el 16.3% 5to grado, el 22.4% 6to grado y el 35.7% 7mo grado. El 95.9% de los niños y niñas con sospecha de trastornos específicos del aprendizaje registrados, reside en el Cantón Manta, de la Provincia Manabí, mientras el 4.1% reside en el Cantón Montecristi de esta provincia. De los residentes en el Cantón Manta, el 98.9% habita la ciudad del mismo nombre, mientras el 1.1% es de la zona rural del cantón, específicamente en la parroquia Santa Marianita. De los habitantes del área urbana, el 65.3% reside en la parroquia Manta, el 12.2% en la parroquia Los Esteros, el 1.1% en la parroquia San Mateo, el 5.1% en la parroquia Eloy Alfaro, y el 11.2% en la parroquia Tarqui. No se registran participantes que residan en la parroquia rural San Lorenzo. El origen étnico registrado por el 15.3% de los niños y niñas fue blanco, el 2.1% registró etnia afroecuatoriana, en tanto el 81.7% registró mestizaje.

En la Tabla 4 se muestra la distribución de niños con trastornos específicos del aprendizaje por Unidades Educativas, según sexo, escolaridad, zona de residencia y origen étnico.

Tabla 4. Distribución de niños con trastornos específicos del aprendizaje por Unidades Educativas, según sexo, escolaridad, zona de residencia, etnia y estructura familiar

Variables Sociodemográficas	Categorías	4 de		José Peralta		Israel		Total	
		No	%	No	%	No	%	No	%
Género	Masculino	26	26.1	16	16.1	24	24.1	66	66.3
	Femenino	12	12.2	6	6.1	14	14.3	32	32.7
	4to básica	15	15.3	4	4.1	6	6.1	25	25.5
Escolaridad	5to básica			5	5.1	5	5.1	16	16.3
	6								
	6.1								
	6to básica	5	5.1	3	3.1	14	14.2	22	22.4
	7mo básica	12	12.2	10		13	13.3	35	35.7
	Manta	33	33.6	9	9.1	22	22.4	64	65.3
Zona de residencia	Los Esteros	4	4.1	5	5.1	3	3.1	12	12.2
	San Mateo	0	0	1	1.1	0	0	1	1.1
	Eloy Alfaro	0	0	1	1.1	4	4.1	5	5.1
	Tarqui	1	1.1	5	5.1	5	5.1	11	11.2
	Santa Marianita	0	0	1	1.1	0	0	1	1.1
	Montecristi	0	0	0	0	4	4.1	4	4.1
Etnia	Blanca	2	2.1	2	2.1	11	11.2	15	15.3
	Mestiza	34	34.7	20		27	27.5	81	82.7
		2	2.1	0	0	0	0	2	2.1

Fuente. Elaboración propia

En el análisis de la estructura familiar de los participantes, se observa que el 68.4% convive con ambos padres y uno o más hermanos, el 10.2% convive con la madre y uno o más hermanos, el 3.1% con la madre, el padrastro y hermanos, el 10.2% con la madre, hermanos y otros parientes, el 3.1% con el padre y uno o más hermanos, el 1.1% con el padre, la madrastra y hermanos, el 2.1% con el padre, hermanos y otros parientes, y el 2.1% convive con los abuelos, hermanos y otros parientes.

El nivel socioeconómico del 30.6% de los participantes es alto, el 35.7% registra nivel socioeconómico medio, mientras en 33.7% registra nivel socioeconómico bajo.

El 18.4% de las madres son profesionales, el 13.3% son comerciantes, el 44.9% son ejecutivas del hogar (amas de casa), el 6.1% son funcionarias públicas, el 6.1% empleadas privadas, el 1.1% empleadas domésticas, el 6.1% registra oficios propios, en tanto el 4.1% de las madres registran ser estudiantes universitarias.

Los padres profesionales ascienden al 25.5%, el 15.3% de los padres son comerciantes, el 12.2% son empleados privados, el 7.1% son empleados públicos, el 17.3% registran un oficio propio, el 11.2% son choferes profesionales, el 9.2% son pescadores, y el 2.1% son estudiantes universitarios.

En el 42.9% de las madres se registró tercer nivel de escolaridad (formación universitaria a nivel de grado), en el 36.7% segundo nivel (escolaridad secundaria), en tanto en el 20.4% se registró primer nivel de escolaridad (escolaridad básica o primaria). En el caso de los padres, se registró el cuarto nivel (formación universitaria de postgrado) en el 3.1% de los casos, el 38.8% registró segundo nivel, el 37.8% segundo nivel, mientras el 20.4% registró solo un primer nivel de escolaridad.

Tabla 5. Distribución de participantes por Unidades Educativas, según estructura familiar, nivel socioeconómico, ocupación de la madre, ocupación del padre, nivel escolar de la madre, y nivel escolar del padre.

Variables Sociodemográficas	Categorías	4 de		José Peralta		Israel		Total	
		%	No	%	No	%	No	%	
Estructura familiar	Ambos padres	19	19.4	17	17.3	31	31.6	67	68.4
	Madre soltera	6	6.1	2	2.1	2	2.1	10	10.2
	Madre y padrastro	1	1.1	0	0	2	2.1	3	3.1
	Madre y otros	6	6.1	2	2.1	2	2.1	10	10.2
	Padre soltero	2	2.1	0	0	1	1.1	3	3.1
	Padre y madrastra	1	1.1	0	0	0	0	1	1.1
Nivel socioeconómico	Padre y otros	2	2.1	0	0	0	0	2	2.1
	Abuelos	1	1.1	1	1.1	0	0	2	2.1
	Alto	1	1.1	7	7.1	22	22.4	30	30.6
	Medio	11	11.2	9	9.1	15	15.3	35	35.7
	Bajo	26	26.5	6	6.1	1	1.1	33	33.7

Ocupación de la madre	Profesional	2	2.1	2	2.1	14	14.2	18	18.4
	Comerciante	5	5.1	0	0	8	8.1	13	13.3
	Ejecutiva del hogar	26	26.5	11	11.2	7	7.1	44	44.9
	Empleada privada	1	1.1	1	1.1	4	4.1	6	6.1
	Empleada pública	0	0	2	2.1	4	4.1	6	6.1
	Empleada doméstica	0	0	1	1.1	0	0	1	1.1
	Oficio propio	4	4.1	1	1.1	1	1.1	6	6.1
	Estudiante	0	0	4	4.1	0	0	4	4.1
Ocupación del padre	Profesional	1	1.1	6	6.1	18	18.3	25	25.5
	Comerciante	9	9.1	2	2.1	4	4.1	15	15.3
	Empleado privado	5	5.1	1	1.1	5	5.1	12	12.2
	Empleado público	1	1.1	0	0	5	5.1	7	7.1
	Oficio propio	12	12.2	3	3.1	2	2.1	17	17.3
	Chofer	4	4.1	3	3.1	4	4.1	11	11.2
	Pescador	6	6.1	3	3.1	0	0	9	9.2
	Estudiante	0	0	2	2.1	0	0	2	2.1
Nivel escolar de la madre	Primer nivel	16	16.3	4	4.1	0	0	20	20.4
	Segundo nivel	17	17.3	10	10.2	9	9.1	36	36.7
	Tercer nivel	5	5.1	8	8.1	29	29.5	42	42.9
	Cuarto nivel	0	0	0	0	0	0	0	0
Nivel escolar del padre	Primer nivel	17	17.3	2	2.1	1	1.1	20	20.4
	Segundo nivel	17	17.3	9	9.1	11	11.2	37	37.7
	Tercer nivel	4	4.1	10	10.2	24	24.4	38	38.8
	Cuarto nivel	0	0	1	1.1	2	2.1	3	3.1

Fuente. Elaboración propia

En la Tabla 5 se muestra la distribución de participantes por unidades educativas, según estructura familiar, nivel socioeconómico, ocupación de la madre, ocupación del padre, nivel escolar de la madre y nivel escolar del padre.

Discusión

El presente estudio fue llevado a cabo con el propósito fundamental de registrar y caracterizar, de manera sociodemográfica, a la población total de niños y niñas con sospecha de trastornos específicos del aprendizaje, estudiantes de tres Unidades Educativas ubicadas en la Ciudad de Manta (provincia Manabí, de la República del Ecuador).

A este propósito subyacieron otras dos intenciones: la primera enfocada en identificar los niveles de prevalencia de los problemas del aprendizaje en la región. Lo anterior con el objetivo de trascender el nivel especulativo y disponer de datos empíricos precisos que permitieran demostrar la relevancia del problema abordado y la necesidad de responder a una demanda de práctica social en la que, por una parte, se involucrasen autoridades académicas y, por otra, diferentes disciplinas del conocimiento, al margen de posicionamientos teóricos y epistemológicos. La segunda intención fue sentar un precedente de estudios sobre problemas del aprendizaje en esta región, que sirviera como plataforma para que, a partir de los resultados obtenidos, se pueda perfilar el diseño de investigaciones en un futuro próximo (unas que profundicen aquellos aspectos relevantes de los problemas del aprendizaje, que trasciendan posturas clínicas o pedagógicas tradicionales, reiterando la pertinencia de una perspectiva más

orientada al análisis neurocognitivo y neuroeducativo).

Los resultados obtenidos son sumamente interesantes, sobre todo si son tomadas en consideración las limitaciones para diagnosticar cada uno de los casos reportados y valorados por los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de las Unidades Educativas estudiadas. Estas limitaciones condicionaron y/o restringieron ciertos aspectos del estudio, por ejemplo solamente fueron registrados como “con sospecha de trastornos específicos del aprendizaje” aquellos casos identificados por el DECE en los que se pudo verificar, con algún nivel de precisión, los criterios diagnósticos para este tipo de trastorno propuestos por el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Quinta Edición, DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). Limitaciones como ésta conducen a pensar que los trastornos específicos del aprendizaje fueron diagnosticados de manera pobre o deficiente en el contexto escolar específico del presente estudio, y que, probablemente, el número de casos reales es superior al que finalmente fue registrado. Un hecho que apoya esta conclusión es que varios docentes comunicaron la existencia de otros casos que aún no han sido valorados por los profesionales del DECE, o que han sido abordados desde una postura centrada en aspectos socioambientales (en tanto son casos de niños/as inmersos en situaciones familiares particulares y difíciles, y éstas últimas bien podrían ser la causa de sus problemas de rendimiento académico).

Sin embargo, los valores de prevalencia de sospecha de trastornos específicos del aprendizaje en estas Unidades Educativas (por separado y todas en general) es elevado. Tal como muestran los resultados, hay sospecha de trastornos específicos del aprendizaje en el 13.2% del total de niños/as estudiantes de 4° a 7° grado. Si bien esta cifra está dentro del rango del 5% al 15% (tal como plantea el DSM-5, (American Psychiatric Association, 2013)), dista del 5% aproximado al que se refiere en la literatura, a partir de estudios similares de incidencia y prevalencia en poblaciones específicas (Lagae, 2008; Málaga & Arias, 2010; Rogalski, Johnson, Weintraub, & Mesulam, 2008). Además, en una de las unidades educativas, éste porcentaje está por encima del 15%, ubicándose por encima del 17%, lo cual es extremadamente alarmante. Los datos anteriores cobran mayor relevancia si es tomada en consideración la posibilidad, anteriormente mencionada, de un diagnóstico pobre o deficiente.

Estos resultados constituyen los datos empíricos precisos que van a permitir demostrar -sobre todo a las autoridades académicas- la relevancia del problema y la necesidad inmediata de tomar cartas en éste asunto que afecta de manera directa, o indirecta, el desarrollo de la educación en la región.

En cuanto a las áreas académicas en que se manifiestan los trastornos específicos del aprendizaje, se observa una distribución de las formas específicas del trastorno, similar a lo registrado en otras investigaciones en Latinoamérica (Bravo, Milicic, Cuadro, Mejía, & Eslava, 2009). Por ejemplo, los trastornos específicos del aprendizaje de la lectura se registran en más del 30% de la población de niños/as con trastornos del aprendizaje, tal como revelan otros estudios (Anderson, 2002; De los Reyes, y otros, 2008; García, Mayor, Santiago, & Zubiauz, 2014; Hawke, Olson, Willcutt, Wadsworth, & DeFries, 2009; Jiménez, Guzmán, Rodríguez, & Artiles, 2009). Las cifras también son similares a las de otros estudios (León-Marín, Pérez-San Gregorio, Folk-Madrid, & Santamaría-Mena, 1993; Ziegler, Stoeger, & Vialle, 2012) en el caso de las dificultades específicas para el razonamiento matemático y el dominio del sentido numérico. Lo mismo sucede con las dificultades para la comprensión de los significados y para la expresión escrita (De los Reyes, y otros, 2008; García, Mayor, Santiago, & Zubiauz, 2014; Jiménez, Guzmán, Rodríguez, & Artiles, 2009; Lewis, Hitch, J., & Walker, 1994; Sastre-Riba, 2014; Vicari, Marotta, Menghini, Molinari, & Petrosini, 2003).

Sobre los indicadores restantes considerados para la caracterización sociodemográfica de los trastornos específicos del aprendizaje, fue posible observar una marcada variabilidad interindividual que de alguna forma lleva a asumir que no existe correlación directa entre los trastornos identificados y aspectos sociales o demográficos (como el nivel de escolaridad de los padres, la zona de residencia, o el nivel socioeconómico).

Conclusiones

Esta investigación marca el inicio de una línea de trabajo sobre problemas del aprendizaje en la región en cuestión.

Los resultados obtenidos son interesantes, a pesar de las limitaciones enfrentadas desde el punto de vista práctico (en especial, la carencia de especialistas con la formación necesaria para llevar a cabo las evaluaciones y diagnósticos pertinentes). Estas limitaciones han llevado, incluso, a considerar que los trastornos específicos del aprendizaje están siendo mal, o deficientemente, diagnosticados en la región, lo cual contrasta con la situación a nivel internacional, cuya literatura reporta un sobre diagnóstico. Es preciso mencionar que otras limitaciones materiales, de organización y coordinación, afectaron los resultados de una u otra forma, sin embargo, no merecen su mención aquí.

A pesar de lo anterior, se considera que el estudio logró cumplir el objetivo de abrir paso a nuevos estudios sobre problemas del aprendizaje en la región y de llamar la atención de diferentes autoridades al respecto. También se considera pertinente ampliar el estudio de modo que abarque otras Unidades Educativas, para tener una mejor representación del fenómeno a escala local, y permitir la obtención de datos suficientes para poder establecer correlaciones precisas entre las formas de los trastornos específicos del aprendizaje y otras variables sociodemográficas (sobre todo el nivel escolar y el estatus socioeconómico). Con lo anterior sería posible aportar datos relevantes para valorar la influencia de estos factores en el aprendizaje y en el desarrollo intelectual de los niños y niñas.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5*. Washington, DC: APA.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function during childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 72-82.
- Bravo, L., Milicic, N., Cuadro, A., Mejía, L., & Eslava, J. (2009). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de sudamérica. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 203-218.
- De los Reyes, C., Lewis, S., Mendoza, C., Neira, D., León, A., & Peña, D. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22, 37-49.
- García, M., Mayor, M., Santiago, J., & Zubiauz, B. (2014). Prevalencia de las patologías del habla, del lenguaje y de la comunicación. Un estudio a lo largo del ciclo vital. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34, 163-170.
- Hawke, J., Olson, R., Willcutt, E., Wadsworth, S., & DeFries, J. (2009). Gender ratios for reading difficulties. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 15(3), 239-242.
- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C., & Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78-85.

- Lagae, L. (2008). Learning Disabilities: Definitions, Epidemiology, Diagnosis and Intervention Strategies. *Pediatric Clinical of North America*, 55(6), 1259-1268.
- León-Marín, M., Pérez-San Gregorio, M., Folk-Madrid, A., & Santamaría-Mena, M. (1993). Trastornos de las habilidades académicas. Relación de las mismas con pautas de interacción familiar. *Psicothema*, 5(1), 33-34.
- Lewis, C., Hitch, G., J., G., & Walker, P. (1994). Prevalence of specific arithmetic difficulties and specific reading difficulties in 9- to 10-year old boys and girls. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines. Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 35(2), 283-292.
- Málaga, I., & Arias, J. (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. *Boletín Pediátrico*, 50, 43-47.
- Rogalski, E., Johnson, N., Weintraub, S., & Mesulam, M. (2008). Increased frequency of learning disability in patients with primary progressive aphasia and their first-degree relatives. *Archives of Neurology*, 65(2), 244-248.
- Sastre-Riba, S. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad intelectual: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Revista de Neurología*, 58, 89-98.
- Vicari, S., Marotta, L., Menghini, D., Molinari, M., & Petrosini, L. (2003). Implicit learning deficit in children with developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 108-114.
- Ziegler, A., Stoeger, H., & Vialle, W. (2012). Giftedness and gifted education: the need for a paradigm change. *Gifted Child Quarterly*, 194-197.