**Título:** Caracterización sociodemográfica de niños con trastornos específicos del aprendizaje en la Ciudad de Manta, República del Ecuador.

**Title:** Sociodemographic characterization of child with specific learning disorder in Manta city, Ecuador Republic.

**Resumen**

Fue caracterizada sociodemográficamente una población de niños con trastornos específicos del aprendizaje mediante un estudio cuantitativo-descriptivo-transversal. Participaron niños de cuarto a séptimo grado pertenecientes a tres unidades educativas de Manta, Ecuador. Los datos se obtuvieron de reportes docentes e informes de evaluación psicológica y desempeño escolar. Se utilizaron pruebas de estadística descriptiva.Se obtuvo 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% mostró dificultades para la lectura. El 19.4% mostró dificultades para la escritura. El 28.6% mostró dificultades en más de un área académica. Estos resultados resaltan la transcendencia del problema.

**Palabras clave.** Caracterización sociodemográfica; Dificultades para el aprendizaje de la lectura; Dificultades para el aprendizaje de las matemáticas; Dificultades para el aprendizaje de la escritura; Trastornos específicos del aprendizaje.

**Abstract**

Was described the sociodemographic characteristic in the population of student with specific learning disorder by means of a quantitative-transversal-descriptive study, with the participation of a population of child from fourth grade to seventeen grade of elementary education that is student in three primary school of Manta City, Ecuador. The dates were obtained from the reports of teachers, and from informs of psychological evaluation. Was used test of descriptive statistic. Was obtained that 13.2% of child show specific learning disorder, with different levels of intensity. The 14.3% show learning disorder for mathematics. The 37.8% show learning disorder for reading. The 19.4% show learning disorder for writing. The 28.6% show global learning disorder. Wherever show de transcendence of problem for develop of education system.

**Key words.** Sociodemographic characterization; specific learning disorder for reading; specific learning disorder for mathematics; difficulties for writer learning; Specific learning disorder.

**Introducción**

Desde que a finales del siglo XIX se reportara en la literatura científica el caso de un estudiante con un rendimiento intelectual elevado, que al margen mostraba severas dificultades para el aprendizaje de la lectura, 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 sido crecientes (Arias, 2003; Bender, 2004; García-Nonell, Rigau-Ratera, y Artigas-Pallarés, 2006). Ello, incluso tomando en consideración cuanto ha aumentado el índice de escolarización a nivel internacional en los últimos 50 años.

Tal es así, que hoy día podría afirmarse categóricamente, que los problemas del aprendizaje son la causa principal del fracaso escolar (González, Jiménez, García, Díaz, Rodríguez, y Crespo, 2010; Snowling, 2003), y se han convertido en uno de los mayores retos que a nivel internacional tienen que enfrentar, en los diferentes niveles de la enseñanza general, los maestros, los psicólogos, los pedagogos, y las autoridades educativas.

Los problemas del aprendizaje escolar pueden ser explicados por múltiples factores. Las causas probables propuestas por los diferentes autores son variadas, y apelan a los más disímiles enfoques psicológicos o pedagógicos; al punto que algunos autores consideran que a las dificultades del aprendizaje pueden subyacer tantas causas como maneras distintas tienen estas de expresarse en cada caso particular (Eslava Cobos, Mejía de Eslava, Quintanar, y Solovieva, 2008; Johnson, 1995; Karande, 2005; Lagae, 2008; Soriano, Miranda, y Cuenca, 1999). Tales criterios no dejan de tener una veracidad irrebatible.

Sin embargo, al margen de la variedad de causas probables, las situaciones de mal manejo pedagógico (directrices educativas inadecuadas), y la presencia de escenarios desfavorecedores del desarrollo psicológico en el contexto familiar y/o escolar (situaciones o actitudes potencialmente generadoras de alteraciones psicológicas en los niños, acoso, maltrato), definitivamente se constituyen en los factores más significativos. Pues en muchos casos, es en ello donde reside la causa fundamental por la cual el niño no aprende; o incluso, son mediadores que exacerban otras causas del orden de lo cognitivo (León-Marín, Pérez-San Gregorio, Folk-Madrid, y Santamaría-Mena, 1993; Málaga Diéguez, y Arias Álvarez, 2010; Mateos-Mateos, y López-Guinea, 2011; Solovieva, 2014).

No obstante, cuando los trastornos del aprendizaje no pueden ser explicados por estos factores ambientales, y sobre todo si se circunscriben a una habilidad académica específica, mientras las otras habilidades académicas se conservan, probablemente se esté en presencia de lo que se denomina como *trastorno específico del aprendizaje* (McLaughlin, Dyson, Nagle, Thurlow, Rouse, Hardman, Norwich, Burke, y Perlin, 2006; Quintanar-Rojas, L., y Solovieva, Y. (2005).

Según el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Quinta Edición*, DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), los trastornos específicos del aprendizaje son aquellos donde la dificultad en el aprendizaje, y en la utilización de las aptitudes académicas, no se explican 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 casos, las aptitudes académicas afectadas están por debajo de lo esperado para la edad cronológica del niño, e interfieren significativamente en su rendimiento académico.

Estos trastornos específicos del aprendizaje se presentan, ya sea en una lectura de palabras imprecisa o lenta, en dificultades para comprender el significado de lo que se lee, en dificultades ortográficas, 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).

Esta perspectiva de tratamiento de los trastornos específicos del aprendizaje, y su distinción de otras formas de problemas del aprendizaje, quedó bien delimitada en los criterios diagnósticos propuestos para este trastorno en la *International Classification of Mental and Behavioral Disorders ICD-10* (World Health Organization, 1992). En este 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.”* En el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV* (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, y 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 se definieron como aquellos que interfieren significativamente en el desarrollo académico del niño, porque su rendimiento escolar en el aprendizaje de la lectura, el cálculo o la escritura, está por debajo de lo esperado para su edad, escolarización y nivel intelectual.

En el DSM-5 se puede ver cómo evoluciona la definición diagnóstica de trastornos específicos del aprendizaje, y sobre todo como se enfoca mejor el origen orgánico del trastorno (American Psychiatric Association, 2013). En este manual, los trastornos específicos del aprendizaje se suponen como trastornos del neurodesarrollo, cuyas alteraciones cognitivas tienen un origen neurobiológico; y se considera fundamental la interacción entre factores genéticos, epigenéticos y ambientales, en la forma en que se afecta la capacidad del cerebro para percibir o procesar información verbal o no verbal.

Además, aquí ya se especifica el carácter persistente que tienen estos trastornos a lo largo del desarrollo; y su repercusión, no solo en el aprovechamiento escolar de otras áreas académicas, sino también en varias áreas del desempeño cotidiano del sujeto. Sobre todo, se enfatiza en sus niveles de prevalencia, y lo que ello significa.

Pues, según el DSM-5, la prevalencia del trastorno específico del aprendizaje es del 5% al 15% en los niños de edad escolar de diferentes lenguas y culturas (American Psychiatric Association, 2013). Algunos autores (Lagae, 2008; Málaga Diéguez, y Arias Álvarez, 2010), confirman que aproximadamente un 5% de los niños en edad escolar a escala global sufren trastornos específicos del aprendizaje. Otros autores (Magallón, y Narbona, 2009; McLaughlin, Dyson, Nagle, Thurlow, Rouse, Hardman, Norwich, Burke, y Perlin, 2006), refieren que, en Estados Unidos, por ejemplo, a mitad de la pasada década se estimaba que cerca del el 48% de las adecuaciones curriculares que se reportaban, eran por trastornos específicos del aprendizaje en una u otra área académica, y los problemas de la lectura eran cerca del 80% del total de casos reportados. En el Reino Unido la cifra de adecuaciones curriculares por trastornos específicos del aprendizaje se calculaba sobre aproximadamente el 20% de los estudiantes considerados con necesidades educativas especiales.

Como contraste con estos datos, en la literatura se reportan diversos estudios que de manera directa o indirecta muestran 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 vías de desarrollo (Bravo-Valdivieso, Milicic-Müller, Cuadro, Mejía, y Eslava, 2009; De los Reyes-Aragón, Lewis-Harb, Mendoza-Rebolledo, Neira-Meza, León-Jacobus, y Peña-Ortiz, 2008).

A pesar de estos datos, las cifras reportadas no son del todo precisas, y se observa una marcada tendencia a mostrar los niveles prevalencia de las formas específicas de los trastornos específicos del aprendizaje, sin hacer análisis globales (De los Reyes-Aragón, Lewis-Harb, Mendoza-Rebolledo, Neira-Meza, León-Jacobus, y Peña-Ortiz, 2008; García-Mateos, Mayor-Cinca, Santiago-Herrero, y Zubiauz de Pedro, 2014; Jiménez, Guzmán, Rodríguez, y Artiles, 2009).

En Latinoamérica, la situación no es diferente. La prevalencia de los trastornos del aprendizaje es elevada. Estudios reportados desde México, Colombia o Brasil así lo demuestran (Sánchez-Escobedo, y Pinto-Sosa, 1995; Talero, Espinosa, y Vélez, 2005; Zambrano-Sánchez, Martínez-Wbaldo, y Poblano, 2010). Incluso, en un estudio presentado por Bravo-Valdivieso, Milicic-Müller, Cuadro, Mejía, y Eslava (2009), a pesar de no mostrarse cifras precisas, se legitima el carácter alarmante de los problemas del aprendizaje en todo Sudamérica.

En el Ecuador, aunque no se hacen especificaciones en este artículo de Bravo-Valdivieso, Milicic-Müller, Cuadro, Mejía, y Eslava (2009), o en otras publicaciones, al menos recientes, la situación no es diferente. Sin embargo, en las unidades docentes de los diferentes niveles educativos, hay demandas constantes de atención diferenciada y adecuación curricular para niños con esta condición.

La satisfacción de estas demandas se ha visto limitada, sobre todo, por la ausencia de estudios exploratorios y descriptivos que identifiquen las particularidades psicosociales de los niños con problemas del aprendizaje, y las peculiaridades neurocognitivas de esos problemas del aprendizaje en los niños de la región.

A partir de ello se podrían encaminar las distinciones necesarias, tanto para las adecuaciones curriculares, como para la intervención psicoeducativa en el desarrollo escolar de los niños afectados.

Es por ello que fue concebido el estudio que se informa en el presente manuscrito, el cual fue realizado con el propósito de caracterizar sociodemográficamente a la población total de niños con trastornos específicos del aprendizaje, de tres unidades educativas de la Ciudad de Manta. Este sería un primer momento de una investigación más amplia, donde se caracterizaría desde el punto de vista neurocognitivo a estas poblaciones.

**Metodología**

***Tipo de estudio y Participantes***

Como parte de las acciones planificadas por el 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 (en lo adelante ULEAM), se realizó un estudio cuantitativo de tipo descriptivo transversal, en el periodo comprendido en el mes de junio de 2017. En el mismo se contó con la participación de la población total de niños reportados con trastornos específicos del aprendizaje, de 4to a 7mo grado de básica, pertenecientes a las Unidades Educativas “*José Peralta*”, “*Israel*” y “*4 de noviembre*”, de la Ciudad de Manta, Provincia Manabí, República del Ecuador.

La Unidad Educativa “*José Peralta*”, registró un total de 325 estudiantes entre 4to y 7mo de básica, el 45.8% de sexo femenino, y el 54.1% de sexo masculino. La Unidad Educativa “*Israel*” registró una matrícula total de 220 estudiantes entre 4to y 7mo de básica, el 50.5% de sexo femenino, y el 49.5% de sexo masculino. La Unidad Educativa “*4 de noviembre*” registró una matrícula total de 202 estudiantes entre 4to y 7mo de básica, el 41.6% de sexo femenino, y el 58.4% de sexo masculino. Partiendo de estos datos, la población de referencia para el estudio estuvo conformada por un total de 747 niños, el 46.1% de sexo femenino, y el 53.9% de sexo masculino.

Para la selección de la población participante, se tomó en consideración al total de niños de 4to a 7mo grado de básica de estas Unidades Educativas, reportados con trastornos específicos del aprendizaje. Fueron excluidos los niños 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***

La selección de la población de estudio para la investigación, y la obtención de los datos sociodemográficos de cada participante, implicó la solicitud de autorización a los rectores de las Unidades Educativas antes referidas para el acceso a sus respectivas instituciones. Todo ello, amparado por los *Convenios Marcos* establecidos por la ULEAM con el Ministerio de Educación del Ecuador, y el Distrito de Educación Cantonal de Manta. En todo momento fueron observados los procedimientos establecidos por la ley ecuatoriana para regular el acceso con fines investigativos a instituciones educativas.

Una vez recepcionada y aprobada la solicitud de acceso a las Unidades Educativas por sus rectores, estos últimos impusieron a los profesionales encargados de los Departamentos de Consejería Estudiantil (en lo adelante DECE) para que facilitaran a los investigadores la información solicitada. Este procedimiento inicial no implicó la solicitud de consentimiento informado de los padres de los niños participantes, porque en ninguno de los casos se trabajó directamente con los niños, ni se registraron datos personales de identidad.

Inicialmente los profesionales responsables de los DECE en cada Unidad Educativa proporcionaron a los investigadores toda la relación de niños reportados por sus docentes por problemas de rendimiento académico, y del aprendizaje.

A partir de esta relación de niños, de los reportes docentes de cada caso, y de los informes de evaluación psicológica y del desempeño escolar realizado por los profesionales del DECE, fueron identificados los niños cuyos problemas de rendimiento académico se correspondían con trastornos específicos del aprendizaje, asumiendo para ello 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 con trastornos específicos del aprendizaje, se procedió a la aplicación del Modelo para el Registro de Datos Sociodemográficos del Estudiante. En este modelo se tomaron en consideración las variables: edad, género, año escolar, problema específico del aprendizaje, etnia, zona de residencia (parroquia), estructura familiar, nivel escolar y ocupación de los padres, nivel socioeconómico, y nivel escolar de los docentes a cargo del niño.

***Métodos y procedimientos para el procesamiento estadístico***

El análisis de datos y el procesamiento estadístico se realizó con el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 22.0). Primeramente, se construyó una base de datos con las variables consideradas en el estudio. Luego se ingresaron los datos registrados de cada caso estudiado.

El procesamiento de estos datos implicó la utilización de *Pruebas de estadística descriptiva* para variables independientes, como distribuciones de frecuencias absolutas y relativas, y *medidas de tendencia central y de dispersión*, como media, rango, y desviación estándar. Con esto se logró caracterizar desde el punto de vista sociodemográfico a la población participante.

**Resultados**

La población general de niños de 4to a 7mo grado de básica de las Unidades Educativas estudiadas, fue de 747 niños, el 53.9% de sexo masculino, y el 46.1% de sexo femenino.

A partir de esta población general fue identificado un total de 98 niños con trastornos específicos del aprendizaje, el 67.3% de sexo masculino, y el 32.7% de sexo femenino. De estos, el 38.8% (38 niños) pertenece a la Unidad Educativa “4 de Noviembre”, el 22.4% (22 niños) a la Unidad Educativa “José Peralta”, y el 38.8% (38 niños) a la Unidad Educativa “Israel”.

El total de niños con trastornos específicos del aprendizaje, representa el 13.2% de la población general de niños de 4to a 7mo grado de básica de las Unidades Educativas estudiadas. En la Unidad Educativa “4 de Noviembre”, se registra un 13.2% de niños con trastornos específicos del aprendizaje, de 4to a 7mo grado de básica. En Unidad Educativa “José Peralta”, la proporción de niños con trastornos específicos del aprendizaje de 4to a 7mo grado de básica, es del 6.8%. En tanto en la Unidad Educativa “Israel”, se registra un 17.3% de niños con trastornos específicos del aprendizaje, de 4to a 7mo grado de básica.

Los trastornos específicos del aprendizaje fueron registrados tomando en consideración el área académica afectada, y el nivel de gravedad de las alteraciones. En el 14.3% de los niños se registraron dificultades específicas para el razonamiento matemático, y el dominio del sentido numérico. En el 37.8% fueron registradas dificultades específicas para la lectura, ya sea en la precisión y rapidez, como en la comprensión de los significados. En el 19.4% fueron registradas dificultades específicas para la expresión escrita. En tanto, en un 28.6% se registraron 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.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabla 1.** Distribución de frecuencias en relación a la gravedad de las dificultades del aprendizaje registradas en la población total de participantes. | | | | | | | | |
| **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 |
|  | | | | | | | | |

En la *Tabla 2* se muestra la distribución de frecuencias absolutas y relativas y gravedad de las dificultades del aprendizaje registradas en cada una de las unidades educativas donde se implementó el estudio.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabla 2.** Distribución de frecuencias de las 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 |
|  | | | | | | | | |

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

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Tabla 3.** Distribución de 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 |
|  | | | |

En el 67.3% de los participantes se registró sexo masculino y el 32.7%, sexo 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 con 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 fue blanco, el 2.1% registró etnia afroecuatoriana, en tanto el 81.7% registró mestizaje.

En la *Tabla 4* se muestra ladistribución 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 Noviembre | | José Peralta | | Israel | | Total | |
| **No** | **%** | **No** | **%** | **No** | **%** | **No** | **%** |
| Sexo | 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 |
| Escolaridad | 4to básica | 15 | 15.3 | 4 | 4.1 | 6 | 6.1 | 25 | 25.5 |
| 5to básica | 6 | 6.1 | 5 | 5.1 | 5 | 5.1 | 16 | 16.3 |
| 6to básica | 5 | 5.1 | 3 | 3.1 | 14 | 14.2 | 22 | 22.4 |
| 7mo básica | 12 | 12.2 | 10 | 10.2 | 13 | 13.3 | 35 | 35.7 |
| Zona de residencia | Manta | 33 | 33.6 | 9 | 9.1 | 22 | 22.4 | 64 | 65.3 |
| 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 | 20.4 | 27 | 27.5 | 81 | 82.7 |
| Afroecuatoriana | 2 | 2.1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2.1 |
|  | | | | | | | | | |

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, en el 36.7% segundo nivel, en tanto en el 20.4% se registró primer nivel de escolaridad. En el caso de los padres, se registró el cuarto nivel 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 Noviembre | | José Peralta | | Israel | | Total | |
| **No** | **%** | **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 |
| 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 |
| Nivel socioeconómico | 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 |
| 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 |

En la *Tabla 5* se muestra ladistribución 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 estudio que se reporta en el presente manuscrito, fue realizado con el propósito fundamental de registrar y caracterizar sociodemográficamente a la población total de niños con trastornos específicos del aprendizaje, de tres unidades educativas ubicadas en la Ciudad de Manta, provincia, Manabí, República del Ecuador.

A este propósito subyacieron otras dos intenciones. La primera intención se centró en identificar los niveles de prevalencia de los problemas del aprendizaje en la región. Ello con el objetivo de trascender el nivel especulativo, y disponer de datos empíricos precisos que permitan demostrar la trascendencia del problema que se aborda, y la necesidad de hacer una parada científica, para responder a una demanda de la práctica social, en la que por una parte se deben involucrar las autoridades académicas, y por otra parte, se deben implicar diferentes disciplinas del conocimiento, al margen de posicionamientos teóricos y epistemológicos.

La segunda intención fue crear un precedente de estudios de problemas del aprendizaje en esta región, que sirva como plataforma, para que, a partir de los resultados obtenidos, se pueda perfilar el diseño de investigaciones en el futuro próximo mediato, donde se profundice en aquellos aspectos relevantes de los problemas del aprendizaje; trascendiendo posturas clínicas o pedagógicas tradicionales, para patentizar la pertinencia de una perspectiva más orientada al análisis neurocognitivo y neuroeducativo.

Los resultados obtenidos son sumamente interesantes; sobre todo si se toman en consideración, las limitaciones para rediagnosticar a cada uno de los casos reportados, evaluados y diagnosticados por los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de las Unidades Educativas estudiadas. Estas dificultades condicionaron que solamente fueran registrados como trastornos específicos del aprendizaje, aquellos niños identificados por el DECE, donde se pudieron verificar con precisión y objetividad, 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).

Estas limitaciones para el registro conducen a asumir que los trastornos específicos del aprendizaje están siendo infradiagnosticados, y que probablemente el número de casos reales es superior al que finalmente se logró registrar durante la implementación del estudio. Un elemento que apoya esta conclusión, es el hecho de que varios de los docentes de las Unidades Educativas, refieren la presencia de otros casos que, o aún no han sido evaluados, o se han estado abordando desde una postura más centrada en aspectos socioambientales, porque son niños que están inmersos en situaciones familiares que bien podrían ser las causas de sus problemas de rendimiento académico.

Sin embargo, y a pesar de ello, los valores de prevalencia de trastornos específicos del aprendizaje en estas Unidades Educativas, ya sea de cada una de ellas por separado, como de todas en forma general, es elevado. Pues, tal como se muestra en los resultados, se registra un 13.2% del total de niños de 4to a 7mo grado, con trastornos específicos del aprendizaje.

Esta cifra, si bien está dentro del rango del 5% al 15%, tal como se plantea en el DSM-5, (American Psychiatric Association, 2013), dista del 5% aproximado que se refiere en la literatura, a partir de estudios similares de incidencia y prevalencia en poblaciones específicas (Lagae, 2008; Málaga Diéguez, y Arias Álvarez, 2010). Esto se hace más trascendente si se toma en consideración el infradiagnóstico que se refería anteriormente. Incluso, en una de las unidades educativas, está por encima del 15%, ubicándose por encima inclusive del 17%, lo cual es alarmante en extremo.

Con este primer resultado se ha logrado el propósito de disponer de los datos empíricos precisos, que van a permitir demostrar, sobre todo a las autoridades académicas, la transcendencia del problema, y la necesidad inmediata de tomar cartas en un asunto que afecta de manera directa o indirecta el desarrollo de la educación en la región.

En relación a las áreas académicas donde se han registrado los trastornos específicos del aprendizaje, si bien las cifras siguen siendo alarmantes de modo general, al interno se observa una distribución de las formas específicas del trastorno, similar a lo registrado en otras investigaciones, sobre todo en Latinoamérica (Bravo-Valdivieso, Milicic-Müller, Cuadro, Mejía, y Eslava, 2009). Lo mismo se evidencia, por ejemplo, en los trastornos específicos del aprendizaje de la lectura, los cuales se registran en más del 30% de la población de niños con trastornos del aprendizaje; tal como se refiere de otros estudios (De los Reyes-Aragón, Lewis-Harb, Mendoza-Rebolledo, Neira-Meza, León-Jacobus, y Peña-Ortiz, 2008; García-Mateos, Mayor-Cinca, Santiago-Herrero, y Zubiauz de Pedro, 2014; Jiménez, Guzmán, Rodríguez, y Artiles, 2009).

En el caso de las dificultades específicas para el razonamiento matemático, y el dominio del sentido numérico, también las cifras son similares a otros estudios (León-Marín, Pérez-SanGregorio, Folk-Madrid, y Santamaría-Mena, 1993). Lo mismo sucede con las dificultades para la comprensión de los significados y para la expresión escrita (De los Reyes-Aragón, Lewis-Harb, Mendoza-Rebolledo, Neira-Meza, León-Jacobus, y Peña-Ortiz, 2008; García-Mateos, Mayor-Cinca, Santiago-Herrero, y Zubiauz de Pedro, 2014; Jiménez, Guzmán, Rodríguez, y Artiles, 2009).

En relación a los restantes indicadores considerados para la caracterización sociodemográfica de los trastornos específicos del aprendizaje, se observa una marcada variabilidad interindividual, que de alguna forma conduce a asumir que no hay una 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.

No obstante, se considera pertinente ampliar el estudio a otras Unidades Educativas, de modo que no solo se pueda tener una mejor representación del fenómeno a escala local, sino que además permita obtener datos suficientes como para poder hacer correlaciones precisas entre las formas de trastornos específicos del aprendizaje, y otras variables sociodemográficas, sobre todo, el nivel escolar, y el estatus socioeconómico. Con esto se podrían aportar datos relevantes para valorar la influencia de estos factores en el aprendizaje y el desarrollo intelectual de los niños.

De modo general, las intenciones con las cuales se concibió este estudio han sido satisfechas. Esta investigación marca el inicio de una línea de trabajo sobre los problemas del aprendizaje en la región, y sus resultados permiten marcar las tendencias de estudio más trascendentes en este contexto.

**Referencias Bibliográficas**

American Psychiatric Association (1995). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV. Washington, DC: APA.

American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV-TR. Washington, DC: APA.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5TM. Washington, DC: APA.

Arias, J. (2003). Dificultades de aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá.

Bender, W. (2004). Learning Disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies. Unites States: Pearson, Allyn and Bacon.

Bravo-Valdivieso, L., Milicic-Müller, N., Cuadro, A., Mejía, L., y Eslava, J. (2009). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de sudamérica. Ciencias Psicológicas, III, 2, 203-218.

De los Reyes-Aragón, C., Lewis-Harb, S., Mendoza-Rebolledo, C., Neira-Meza, D., León-Jacobus, A., y Peña-Ortiz, 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.

Eslava Cobos, J., Mejía de Eslava, L., Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2008). Los trastornos del Aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas. Bogotá: Editorial Magisterio.

García-Mateos, M., Mayor-Cinca, M.A., Santiago-Herrero, J., y Zubiauz de Pedro, 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.

García-Nonell, C., Rigau-Ratera, E., y Artigas-Pallarés, J. (2006). Perfil neurocognitivo del trastorno de aprendizaje no verbal. Revista de Neurología, 43, 268-74.

González, D., Jiménez, J. E., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., y Crespo, P. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. European Journal of Education and Psychology, 3(2), 317-327.

Hales, R.E., Yudofsky, S.C. y Talbott, J.A. (2000). Tratado de Psiquiatría. Barcelona: Masson.

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, 25(1), 78-85.

Johnson, D. (1995). An overview of learning disabilities: psychoeducational perspectives. Journal of Child Neurology, 10, Suplem1, 2-5.

Karande, S. (2005). Specific learning disability: the invisible handicap. Indian Pediatrics, 42, 17, 315-9.

Lagae, L. (2008). Learning Disabilities: Definitions, Epidemiology, Diagnosis and Intervention Strategies. Pediatric Clinical of North America, 55, 1259-1268.

León-Marín, M.R., Pérez-San Gregorio, M.A., Folk-Madrid, A., y Santamaría-Mena, M. (1993). Trastornos de las habilidades académicas. Relación de las mismas con pautas de interacción familiar. Psicothema, 5 (1), 33-34.

Magallón, S., y Narbona, J. (2009). Detección y estudios específicos en el trastorno de aprendizaje procesal. Revista de Neurología, 48, Supl. 2, S71-S76.

Málaga Diéguez, I., y Arias Álvarez, J. (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. Boletín Pediátrico, 50, 43-47.

Mateos-Mateos, R., y López-Guinea, C. (2011). Dificultades de aprendizaje. Problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico. Revista Educación Inclusiva, Vol. 4, Nº. 1, 103-111.

McLaughlin, M.J., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow, M., Rouse, M., Hardman, M., Norwich, B., Burke, P., y Perlin, M. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities. The Journal of Special Education, 40, 46-58.

Quintanar-Rojas, L., y Solovieva, Y. (2005). Análisis neuropsicológico de los problemas en el aprendizaje escolar. Revista Internacional del Magisterio, 15, 26-30.

Sánchez-Escobedo, P.A., y Pinto-Sosa, P.E. (1995). Incidencia de los problemas que afectan a los niños de primaria en Yucatán, México. Educación y Ciencia, 4 (12), 31-41.

Solovieva, Y. (2014). Intervención neuropsicológica infantil: diversidad de posibilidades. Revista Chilena de Neuropsicología, 9, 46-48.

Soriano, M., Miranda, A., y Cuenca, I. (1999). Intervención psicopedagógica en las dificultades del aprendizaje escolar. Revista de Neurología, 28, Supl. 2, S94-S100.

Snowling, M.J. (2003). Specific learning difficulties. Psychiatry 2003, 4, 110-113.

Talero, C., Espinosa, A., y Vélez, A. (2005). Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá. Acta Neurológica Colombiana, 21, 280-288.

World Health Organization (1992). The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders. Geneva: World Health Organization.

Zambrano-Sánchez, E., Martínez-Wbaldo, M.C., y Poblano, A. (2010). Frecuencia de factores de riesgo para problemas de aprendizaje en preescolares de bajo nivel socioeconómico en la Ciudad de México. Revista Latinoamericana Enfermagem, 18(5), 07-24.