

ARTÍCULO ORIGINAL

PERSONAS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y EMPLEO

People with learning and employment difficulties

Víctor Santiuste Bermejo

Académico de Número de la sección de Humanidades de la Real Academia de Doctores de España
santiust@ucm.es

RESUMEN

Todos los alumnos son educables, incluso los sujetos afectados por el síndrome de dificultades de aprendizaje (D.A.), que presentan características sociales y personales deficitarias en el área del lenguaje (dislexias, disortografías) en el área matemática (discalculias) y en el desarrollo social como miembro de un grupo escolar. La educación especial ha de caracterizarse por incluir a los niños afectados por D.A. en el desempeño normal de las tareas escolares, teniendo presente las excepciones que afectan a alumnos con trastornos más graves. A todos estos alumnos hay que tenerlos presentes en el desempeño educativo normal.

Procede, por consiguiente, planificar una organización escolar que incluya y atienda a todos los alumnos utilizando, si es necesario, adaptaciones curriculares y planes de educación individuales.

PALABRAS CLAVE: Educación especial, inclusividad educativa, dificultades de aprendizaje, adaptación curricular, planes de educación individualizados.

ABSTRACT

All students are educable, including those affected by learning disabilities (L.D.), who present social and personal deficits in the areas of language (dyslexia, dysorthography), mathematics (dyscalculia), and social development as members of a school group.

Special education must be characterized by including children with LD in the normal performance of school tasks, while acknowledging the exceptions that affect students with more severe disorders. All these students must be included in the regular educational process.

Therefore, it is necessary to plan a school organization that includes and supports all students, using, if necessary, curricular adaptations and individual education plans.

KEYWORDS: Special Education, Inclusive Education, Learning Difficulties, Curriculum Adaptation, Individualized Education Plans.

1. LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La tesis que sostiene que ningún niño debería ser considerado como ineducable se fundamenta en la teoría de que la educación es un bien social al que todas las personas tienen derecho.

Los fines de la educación tienen que ser iguales para todos, independientemente de la situación de ventaja o desventaja psicológica y social de los diferentes sujetos. Ciertamente que muchos de esos niños, por sus características personales y sociales, se encontrarán con serios obstáculos en su desarrollo y tendrán dificultades para conseguir los fines que plantea su proceso educativo y también es verdad que la administración educativa habrá de proporcionar los medios y las condiciones que les permitan avanzar, en la medida de sus posibilidades, en la dirección que marcan esos fines, incluyéndoles en ambientes educativos normalizados.

Esta nueva orientación de la educación especial denominada inclusiva ha supuesto alteraciones en muchos elementos del sistema educativo que recibe y atiende a todos los alumnos en aulas que no clasifican ni etiquetan a los alumnos en función de sus problemas para aprender y seguir, en la medida de las posibilidades de cada sujeto, un único enfoque instructivo y metodológico.

La inclusión de niños con dificultades de aprendizaje (D.A.) obliga a efectuar importantes modificaciones en la organización escolar, en la distribución de los espacios de aprendizaje, en el aumento del número de profesores de apoyo, así como una profunda renovación en la formación inicial y permanente del profesorado.

Un tratamiento escolar inclusivo exige desterrar la idea del alumno tipo para pensar en el sujeto considerado en su individualidad, trabajar con estructuras de organización heterogéneas, centrar la acción escolar en la escuela de los valores, única realmente integradora y, finalmente, adaptar los currículos de los niños con D.A. a través de las adaptaciones curriculares necesarias o proponiendo planes de educación individualizados.

2. REFERENCIAS HISTÓRICAS DEL SÍNDROME DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Los orígenes de este área de conocimiento y su posterior desarrollo han sido bien descritos por Kavale y Forness (1992), Hammill (1993), Wong (1996, 2004) y Santiuste (1998, 2005), entre otros autores.

En términos generales, se admite la existencia de cuatro fases de desarrollo del concepto de dificultades de aprendizaje. Sus antecedentes se encuentran en la descripción de los

trastornos afásicos (Jakobson, Luria), de la ceguera verbal (Hinshelwood) y en las deficiencias en los procesos perceptivos (Goldstein). La segunda fase de su desarrollo supone el estudio de las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva neurológica, a partir del concepto de disfunción cerebral mínima enunciado por Clements (1966). La tercera fase de estudio lo constituye el desarrollo psicológico y educativo efectuado por S. Kirk. Finalmente, el enfoque psicolingüístico enunciado por V. Santiuste (2005) establece las causas de las D.A. en las disfunciones del lenguaje fundamentadas en la teoría de la gramática generativa y transformacional y desarrollos posteriores (Chomsky et al.,1979), el biologismo propuesto por E. Lenneberg (1967), la perspectiva genética desarrollada por A. Martín Municio (1984) y M. de Salas (2004) y el instintivismo (S.Pinker,1995). Desde otra perspectiva, Jiménez (1999) recoge una explicación social y política desarrollada por Sleeter y Cole que consideran las D.A. como un concepto vacío causado por los problemas económicos y organizativos de la institución escolar.

Sin embargo, los sujetos afectados por el síndrome D.A. presentan problemas de aprendizaje específicos y distintos a los que provienen de las disfunciones sensoriales, el retraso mental o los problemas familiares, culturales y escolares. Son un grupo diverso de estudiantes que tienen un nivel de inteligencia normal pero que presentan graves dificultades para comprender y producir el lenguaje hablado, escrito y lógico- matemático coincidentes con la dislexia. Otros sujetos presentan dificultades de aprendizaje asociadas a la inatención, la impulsividad y a la excesiva actividad o hiperactividad (Stephens, 1988). La conducta que observan estos sujetos en el aula es la de hablar, moverse continuamente, la desatención y la desorganización en las tareas escolares. La interpretación neurológica de este síndrome se ha hecho a partir del estudio del funcionamiento del lóbulo frontal del cerebro. K. Rubia (1999) ha demostrado que se produce un funcionamiento irregular del lóbulo frontal al que denomina hipofrontalidad.

En 1947, el psicólogo español E. Mira y López publicó el libro “El niño que no aprende”, señalando entre las causas de la incapacidad para aprender las alteraciones cerebrales, las causas psíquicas, el déficit de integración motriz, la precocidad de la alteración correctora y la carencia de especialización de los maestros. Mira y López enuncia, además, uno de los campos de especialización de las dificultades, la etapa adolescente, que serán propugnados por los más modernos enfoques del síndrome (Wong, 2004).

El concepto de “dificultades de aprendizaje”, tiene su nacimiento oficial veinte años después de las investigaciones de Mira y López, el 6 de abril de 1963 en una conferencia celebrada en la ciudad de Chicago (EEUU) para tratar de explicar la situación de los niños “que presentan problemas que no les permiten ajustarse a su vida normal en el hogar o aprender en la escuela utilizando los métodos ordinarios”. Samuel Kirk, denominado el “padre de las dificultades de aprendizaje”, fue un gran propulsor de la educación especial desde la

universidades de Chicago y de Tucson (EEUU) que mereció el reconocimiento internacional y que, además de aportar la primera definición del síndrome, acuñó y estableció un enfoque psicolingüístico con referencia a sus orígenes neurológicos y lingüísticos y a los principios de exclusión (inteligencia y capacidades sensorio-perceptivas dentro de los límites de normalidad) así como una de las pruebas de medición más importantes de las dificultades lingüísticas, el test I.T.P.A. (Test de Illinois de Capacidades Psicolingüísticas).

3. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

El concepto de dificultades de aprendizaje es un concepto confuso. A pesar del notable conjunto de estudios que han aparecido intentando su esclarecimiento, no existe un acuerdo pleno sobre lo que se debería calificar como dificultad en el aprendizaje escolar sino que, por el contrario, hay sólo definiciones descriptivas y reducciones del síndrome dificultades de aprendizaje a la individualidad de cada sujeto que la padece.

La referencia científica internacional viene dada por la definición del DSM-IV y del Comité Conjunto para las Dificultades de Aprendizaje (N.J.C.L.D.) norteamericano. La primera definición se debe a S. Kirk (1962) para quien las dificultades de aprendizaje constituyen “un trastorno de los procesos del habla, de la lectura, la escritura y la aritmética resultado de una posible disfunción cerebral”.

El precitado Comité Conjunto define las dificultades de aprendizaje como “un concepto heterogéneo, que se caracteriza por mostrar problemas significativos en el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo; las dificultades son intrínsecas al sujeto aunque puedan coexistir con otros problemas”. Las aportaciones más específicas por reseñar son que las dificultades de aprendizaje se deben a trastornos intrínsecos al individuo que pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. Además, coexisten con problemas de conductas de autorregulación, de percepción y de interacción social.

Por su parte, B. Osman (1988) ha propuesto los caracteres básicos de un sujeto con dificultades de aprendizaje:

- a. Tienen una capacidad intelectual normal o superior obtenida en pruebas estandarizadas.
- b. Su rendimiento escolar es insuficiente presentando deficiencias en áreas instrumentales básicas: lectura, escritura, cálculo y lenguaje.
- c. Presentan trastornos en procesos cognitivos de percepción, atención y memoria.
- d. Tienen trastornos de personalidad, desarrollo psicomotor y maduración.

La Learning Disabilities Association norteamericana (L.D.A.) considera que el estudio de las dificultades de aprendizaje está en relación directa con la cualificación de los sistemas de enseñanza-aprendizaje. El tratamiento y la corrección de las D.A. incluye una aproximación pluridimensional a los factores educativos, fisiológicos y médicos de cada sujeto tomado individualmente. Los síntomas que se detectan más frecuentemente en un sujeto con dificultades de aprendizaje están relacionados con problemas de procesamiento cognitivo (atención, memoria, pensamiento), con discapacidad de coordinación, con problemas en la lectura, escritura y cálculo y, en general, con conductas inapropiadas, ilógicas e impulsivas. Los niños afectados por D.A. presentan problemas familiares, problemas con sus compañeros y amigos y graves problemas de autoconcepto y autoestima.

Otras definiciones destacables son la propuesta por Bateman (1965), la Agencia norteamericana de educación (USOE) y el Comité norteamericano para las dificultades de aprendizaje (I.C.L.D.). Santiuste (2005, página 111) ha propuesto la siguiente definición: “las dificultades de aprendizaje están constituidas por un conjunto de deficiencias cuyo origen es, probablemente, una disfunción cerebral mínima y que se manifiesta primariamente en problemas en el ámbito lingüístico y en defectos de procesamiento en los principales factores cognitivos (atención, percepción, memoria, inteligencia y pensamiento) y, derivadamente, en el ámbito de las principales disciplinas instrumentales (lectura, escritura, matemática) y secundariamente en las diversas áreas curriculares (ciencias experimentales, ciencias sociales, segundo idioma). Cursan, además, con problemas de personalidad, autoconcepto y sociabilidad y permanecen a lo largo de todo el ciclo vital del sujeto”.

Esta definición describe y contempla los factores que hemos descrito anteriormente, neurológicos, biológicos y genéticos con una referencia causal a los problemas de lenguaje en las diferentes áreas curriculares. Además, a efectos de los procesos de investigación en esta área de conocimiento, la afectación de las dificultades de aprendizaje a la totalidad del ciclo vital.

En resumen, estableceremos como principios de esta concepción de las dificultades de aprendizaje, los siguientes:

- La referencia a factores intrínsecos (neurológicos, biológicos y genéticos).
- La referencia a factores de desarrollo cognitivo.
- La especificidad de los trastornos lingüísticos como fundamento.
- La ocurrencia a lo largo del ciclo vital.
- La concurrencia con problemas de conducta.
- La no esencialidad conceptual de los factores de personalidad, autoconcepto y motivación. (Santiuste, *op. cit.*).

En síntesis, las “dificultades de aprendizaje” son un concepto plurivalente. Por una parte, describe cualquiera de los problemas de aprendizaje que un sujeto afectado por alguna clase de déficit pueda tener (ceguera, sordera, parálisis cerebral...) y, por otra parte, supone un enfoque específico que representa a los sujetos afectados por el síndrome de dificultades de aprendizaje (Kirk, *op. cit.*) que conlleva un diagnóstico y un tratamiento específico considerándolo parte de la educación especial. Las D.A. no provienen de los resultados de déficit concretos psicológicos perceptivos o motores, ni de los factores ambientales, sino de factores intrínsecos de origen neurológico, disfunción cerebral mínima (d.c.m.) o déficit de procesamiento de las capacidades cognitivas.

Debido a esta imprecisión conceptual, se ha optado por definir primeramente lo que no es dificultad de aprendizaje y para ello se han establecido unos "criterios de exclusión" que permiten eliminar así a los sujetos que presentan síntomas genéricos de falta de adaptación, rendimiento o fracaso escolar causados por deficiencias intelectivas o por incapacidades físicas o neurológicas.

Podemos, pues, considerar cuatro criterios de exclusión:

- a. El cociente intelectual. En las dificultades de aprendizaje no todos los niños que rinden poco en la escuela tienen un cociente intelectual bajo; por el contrario se produce una tendencia a la normalidad combinada con unos rendimientos escolares anormales.
- b. Las deficiencias sensorio-motoras. No se incluyen en el grupo de sujetos con D.A. a los afectados por deficiencias sensoriales (audición y visión). Tampoco los que tienen deficiencias motoras, exceptuando la disfunción cerebral mínima.
- c. Las deficiencias de adquisición del lenguaje: los sujetos que manifiestan síntomas de D.A. tienen alteraciones intrínsecas en el desarrollo del lenguaje que se denominan trastorno específico del lenguaje.
- d. Los trastornos afectivos constituyen otro de los ámbitos que correlacionan con las existencia de dificultades de aprendizaje. Sin embargo, autores como Brueckner (1978) o Monedero y Agüero (1986) establecen una línea divisoria bastante clara entre las D.A. y la admisión de algún desequilibrio de la personalidad de los sujetos con dificultades de aprendizaje; es decir, que los trastornos emocionales son consecuencia y no causa de sus dificultades de aprendizaje (Kavale y Forness, *op. cit.*).

Un enfoque alternativo, dentro del paradigma psicológico conductista, lo constituye la definición operativa de las dificultades de aprendizaje. Esta definición operativa debe utilizar elementos objetivos, homogéneos y criterios intraindividuales. Según Ross (1977), sólo si es usado un método de enseñanza apropiado y se ha mantenido una relación educativa válida se puede decir que existe una dificultad para el aprendizaje cuando un sujeto no rinde suficientemente en sus tareas escolares.

Por eso, sólo se aplica un formula operativa de dificultades de aprendizaje en la medida en que se ha comprobado que el sistema educativo es el adecuado. Siguiendo a este autor tendríamos que en la definición operativa se considera el Rendimiento Potencial (R.P.) que es el que un sujeto muestra cuando las condiciones del proceso son óptimas. Por otra parte, el Rendimiento Real (R.R.) es una medida objetiva del Rendimiento Escolar (R.E.) tomada a partir de la aplicación de un test pedagógico que es una *"medida intermedia entre un examen objetivo y un test de capacidad, con contenidos pedagógicos pero con una forma de respuesta, con una evaluación objetiva y con una construcción realizadas mediante técnicas psicológicas"*. Los resultados del test pueden expresarse como un cociente de rendimiento o bien como una edad o grado de rendimiento. Con estos tests es posible una estimación objetiva, directa o intraindividual del R.E.

El rendimiento potencial se mide aplicando tests de inteligencia para obtener el cociente de inteligencia. Hay deficiencias en el aprendizaje cuando el rendimiento real es inferior al rendimiento potencial.

Desde la perspectiva neurológica, la disfunción cerebral mínima se utiliza como sinónimo de dificultad de aprendizaje. Pero existen diferencias entre ambos conceptos: el síndrome d.c.m. está producido por un mínimo daño cerebral o por un retraso madurativo. En su forma completa se muestra con muchos signos neurológicos menores "softs signs": trastornos de lateralidad, alteraciones en el encefalograma, déficit perceptivos visuales, auditivos y en la percepción somestésica, trastornos en los reflejos y trastorno del lenguaje oral que producen problemas en el aprendizaje.

4. CAUSAS DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Brueckner (1978) describe una concepción multifactorial en la que tienen cabida cinco tipos de factores:

1. Factores cognitivos y verbales. Entre los factores cognitivos han de reseñarse la percepción, la atención y la memoria. Se han efectuado numerosos trabajos que expresan la correlación que hay entre alteraciones de los registros sensoriales y las dificultades de aprendizaje y lo mismo cabe decir respecto a los distintos almacenes de memoria. Por otra parte, las alteraciones de la percepción, atención y memoria son uno de los síntomas que aparecen continuamente en los niños afectados por D.A. Por lo que respecta a los factores verbales las dificultades que presentan estos niños son de expresión oral y de construcción sintáctica, de lectura, de escritura generando una gran dificultad de comunicación oral y escrita.
2. Factores emocionales y de personalidad.

3. Factores socioculturales.

4. Factores biológicos.

Dentro de este conjunto de factores ha de considerarse especialmente la evaluación del sistema nervioso. La interpretación neuropsicológica de las dificultades de aprendizaje tiene su apoyo científico en la neurolingüística (Luria, 1976) y la cartografía cerebral. El apoyo experimental lo encontró en los estudios sobre el cerebro de adultos que habían padecido el síndrome de D.A.; la hipótesis experimental ha sido la consideración de las D.A. como consecuencia de una disfunción o de una lesión cerebral que producen una falta de organización o unas deficiencias de la corteza asociativa. El niño con D.A. presenta deficiencias en sus funciones neuropsicológicas (lenguaje, organización visoespacial). Se suele hablar de déficit instrumental para nombrar a esas deficiencias neurológicas. El déficit instrumental es la expresión del estado funcional del sistema nervioso central; por lo tanto, es posible afirmar, desde este enfoque, que existirán tantas dificultades de aprendizaje como déficit instrumentales se hayan podido precisar.

Los intentos de medida y de localización de estos déficit son complicados, pero hoy contamos con la batería neuropsicológica de Rourke (1981) y con la propuesta de C. Monedero (1984) de una batería neuropsicológica para niños con dificultades de aprendizaje escolar. También con la prueba neuropsicológica de Luria adaptada al español por Manga y Ramos (1991). La perspectiva neurológica que describen estos autores se basa en las capacidades o instrumentos neuropsicológicos que a partir de su desarrollo madurativo son capaces o no de realizar determinadas conductas.

Una batería neuropsicológica aplicable a niños con D.A. ha de contener los siguientes apartados:

- Prueba de inteligencia.
- -Prueba de lenguaje receptivo.
- Prueba del lenguaje expresivo.
- Pruebas visomotoras.
- Pruebas de reconocimiento táctil.
- Pruebas de coordinación motora.
- Pruebas de predominio lateral.
- Pruebas de nivel de contenidos pedagógicos e instructivos.
- Pruebas de nivel instrumental: lectura escritura y cálculo.

5. LOS ADULTOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Los estudios e investigaciones más recientes sobre las D.A. contemplan tres áreas de investigación del síndrome de D.A.: en la etapa infantil, en la adolescencia y en la adultez (Wong, 2004). Estas últimas investigaciones se han venido efectuando en sociedades que han admitido científicamente la existencia del síndrome dificultades de aprendizaje incorporándolo al ámbito de la educación especial.

Como especificamos anteriormente las dificultades de aprendizaje se producen a lo largo de todo el ciclo vital de los afectados. En las D.A. no solamente importa ayudar a los estudiantes para su adaptación a la vida escolar, sino también en su relación con los sistemas sociales que les afectarán en su vida adulta; por ejemplo, la obtención de un título, la orientación en su carrera de acuerdo con sus intereses, la posibilidad de encontrar trabajo, independizarse de sus padres, establecer unas relaciones sociales positivas y crear un estilo de vida saludable desarrollando valores y fines personales y asumiendo el papel de ciudadanía que le corresponda en su comunidad.

Los estudios sobre adultos con D.A. están en sus prolegómenos. Sin embargo, a partir de los trabajos de J.P. Gerber (2001) en los Estados Unidos y en Canadá, se comienza a estudiar el asunto en profundidad. En España carecemos de información y de investigaciones longitudinales, pero del análisis de los sujetos afectados en la edad infantil y en la adolescencia podemos inferir que los resultados podrían ser similares a los que aportan los trabajos hechos por el mencionado autor americano. Respecto a estudios sobre la edad adulta se ha planteado una primera investigación de la situación universitaria de estudiantes de la especialidad de pedagogía afectados por dislexia (V. Santiuste y A. Díez Riaza, UCM 2011).

En 1990, el Acta Americana para los Sujetos con Dificultades de Aprendizaje extendió su protección contra las posibles discriminaciones de los puestos de trabajo efectuadas en la administración pública (Lerner, 2003).

El empleo de los adultos con D.A. al igual que los sujetos con deficiencias se ve afectado por el clima económico general de un país. En tiempos de prosperidad económica los adultos-D.A. encuentran, con relativa facilidad un empleo, pero en tiempos de crisis tienen mayor riesgo de perderlo. Esta situación condiciona el hecho de que permanezcan en el hogar paterno al no tener independencia económica hasta que encuentran, por lo general, empleos de baja cualificación. Los adultos-D.A., sin embargo, podrían desempeñar puestos de trabajo de más cualificación ya que suelen tener un potencial aceptable para cumplir satisfactoriamente empleos específicos aunque carezcan de la autoconfianza y la autoestima de los sujetos sin dificultades de aprendizaje; esta situación hace que tiendan a desempeñar

empleos que requieren menos capacidades que los adultos sin D.A., en un alto porcentaje (entre un 20 y un 80 por ciento). Los estudios más actuales sitúan a los adultos-D.A. en el sector servicios, en artesanía y en oficios manuales. Los estudios de Raskind, Goldberg, Higgins y Herman (1999), hechos con población adulta procedente del Centro M. Frostig de tratamiento de alumnos con dificultades de aprendizaje, hallaron que solamente el 14% de adultos jóvenes con dificultades de aprendizaje, entre 18 y 25 años, tenía un empleo a tiempo completo y un 47% estaba sin empleo. Diez años después seguían con un empleo fijo el 47%, pero el 41% estaba sin empleo.

El éxito en el empleo ha sido relacionado con el uso de estrategias eficaces de compensación (tiempo adicional, ayudas de un mentor), participación en programas de transición y mejoría de las capacidades verbales. Además, es preciso el tratamiento de los problemas de estrés, ansiedad, depresión y frustración producidos por los sentimientos de fracaso y desesperanza. Los trabajos de Still, Shessel y Reif (1999) muestran los problemas de aislamiento social, estrés, ansiedad, autoconcepto negativo, vergüenza, depresión y angustia que afectan a los sujetos adultos con dificultades de aprendizaje.

6. TIPOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE ADULTOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Raskind (*op. cit.*), sobre una muestra de 41 exalumnos del Centro Frostig seguidos hasta los cuarenta años en los puestos de trabajo, el desempleo y los títulos obtenidos comparando el éxito (N=21) y el fracaso (N=20), establece los predictores de éxito. Los déficit académicos y de procesamiento persisten en los adultos-D.A., por ejemplo en problemas de lectura o de expresión oral, de escritura, toma de apuntes, expresión escrita, problemas con la segunda lengua (L2) y el uso de estrategias de estudio. Shessel y Reif (*op. cit.*) han investigado las dificultades de los adultos-D.A. en la realización de acciones necesarias en la vida real (rellenar documentos, leer documentos legales, gestiones bancarias o recordar los términos de una conversación).

Gerber (1990) ha investigado con un grupo de adultos-D.A. (de 23 a 71 años) si los problemas que tenían en su juventud habían empeorado. La respuesta es positiva. Los factores estudiados son: la capacidad de escucha, de habla, de lectura, de escritura, de cálculo, de percepción visual y auditiva, de coordinación, de impulsividad, de distracción, de hiperactividad y de atención.

Estimamos, por lo tanto, que se hace necesario el planteamiento de investigaciones de índole longitudinal en España que expliquen los fracasos de las personas adultas con dificultades de aprendizaje en la vida profesional. Este estudio longitudinal debe hacerse a partir de la adolescencia y con un seguimiento de su vida futura en el mundo del trabajo a

partir de los cuales se podrían proponer respuestas para la mejoría de su calidad de vida con intervenciones de mentores que puedan ayudar en la elección y desarrollo de la vida de estas personas y con la aplicación de tratamientos consistentes en los diferentes mecanismos de compensación que se han mencionado.

Otra importante vía de investigación es el estudio de los niveles de angustia, ansiedad, depresión, frustración, sentimientos de fracaso y carencia de ayuda (Adelman, 1992).

7. FACTORES DE APOYO PARA LOS ADULTOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

El problema básico en los adultos-D.A. no reside en la dificultad que tienen, en sí misma considerada, sino en la imposibilidad de enfrentarla y superarla y de aprender a vivir con ella, estableciendo una autodefensa, que es la primera forma de mejora. Es importante que el adulto-D.A. comience a superar su dificultad explicando a otros sus problemas de aprendizaje y pidiendo ayuda. Gerber (2001) estima que el éxito de estos sujetos puede llegar si recuperan un buen autoconcepto, una buena autodefensa y una gran autodeterminación. También adquiriendo actitudes de perseverancia, de actividad y de estabilidad emocional. Desde una perspectiva sociológica sería importante el establecimiento de unas relaciones positivas con los demás compañeros, el apoyo familiar, el soporte social de la comunidad, las amistades, el compromiso con las actividades sociales y el planteamiento de fines adecuados a sus capacidades.

Los programas de intervención que se proponen son los siguientes:

1. Los planes de transición. Incluir programas de acceso al trabajo en los últimos cursos de escolaridad.
2. Planes específicos en los currículos universitarios: administración de presupuestos, uso de ordenadores, experiencia de trabajo.
3. Uso de tecnología compensatoria para ayuda a la lectura, escritura y matemática.
4. Entrenamiento en estrategias de aprendizaje.
5. Intervención en contextos vocacionales y emocionales y de la vida diaria.
6. Promoción de las capacidades que conduzcan al éxito.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Adelman, P. B. (1992) y Vogel, S. A. (1998). Adults with learning disabilities. En B. Wong (ed.), *Learning about learning disabilities*, (pp. 657-701). Toronto: Academic Press.

2. Bateman, B. (1965). Learning Disabilities: Yesterday, Today and Tomorrow. *Exceptional Children*, 31, 167-177.
3. Brueckner, L. (1978). *My Diagnosis and Treatment of Learning Difficulties*. New York: Appleton.
4. Chomsky, N. et al. (1979). *La teoría estándar extendida*. Madrid: Cátedra.
5. Clements, S. (1966). *Minimal brain dysfunction in children*. NINDS Monograph, 3, Washington: US Public Health Service Publication.
6. Gerber, P. J. (1994). Researching adults with LD from an adult-developmental perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 6-9.
7. Gerber, P.J. (2001). Learning Disabilities: A life-span approach. En D. P. Hallahan y B.K. Keogh (eds.) *Research and global perspectives in learning disabilities* (pp. 167-180). New York: Erlbaum.
8. Hammill, D. D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 295-310.
9. Jiménez, J. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
10. Kavale, K.A. y Forness, S.R. (1992). History, definition and diagnosis. En N.N. Singh y E.L. Beale (Eds.). *Learning disabilities. Nature, theory and treatment* (pp. 3-43). Springer-Verlag. New York.
11. Kirk, S. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
12. Lenneberg, E. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial (trad. esp., 1975)
13. Lerner, J. W. (2003). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. Houghton Mifflin . Boston.
14. Luria, A. (1976). *Cerebro y lenguaje*. Barcelona: Fontanella.
15. Manga, D. y Ramos, F. (1991). *Neuropsicología de la edad escolar. Aplicaciones de la teoría de A. R. Luria a niños a través de la batería LURIA-DNI*. Madrid: Visor.
16. Martín Municio, A. (1984). *Biología del habla y del lenguaje*. Discurso de ingreso en la Real Academia Española de la Lengua.
17. Mira y López, E. (1947). *El niño que no aprende*. Buenos Aires: Kapelusz.
18. Monedero, C. y Agüero, J. (1986). Diagnóstico neuropsicológico de las dificultades de aprendizaje escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41, (3), 425-461.
19. Osman, B. (1988). *Problemas de aprendizaje*. México: Trillas.
20. Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.
21. Raskind, M. H., Goldberg, R. J., Higgins, E. L., y Herman, K. L. (1999). Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities: Results from a twenty-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14 (1), 35-49.
22. Ross, A. (1977). *Psychological Aspects of Learning Disabilities and Reading Disorders*. New York: McGraw-Hill.
23. Rubia, K. (1999). *La hipofrontalidad en el síndrome T.D.A.H*. Ponencia Cursos de El Escorial. U.C.M.
24. Salas, M. (2003). *Genética y Lenguaje*. Discurso de ingreso en la Real Academia Española de la Lengua.
25. Santiuste, V. y Beltrán, J. (1998). Dificultades de aprendizaje. Madrid. Síntesis.
26. Santiuste, V.(2000).Biología, lenguaje y dificultades de aprendizaje. *Revista de Educación*. M.E.C. Número 321, 199-213.

27. Santiuste, V. y González Pérez, J. (2005). *Dificultades de aprendizaje: Intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.
28. Shessel, I. y Reif, H.B. (1999). Experiences of adults with learning disabilities: Positive and negative impacts and outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 22 (4), 305-316.
29. Stephens, T. M. (1988). Teaching Social Behavior. *Directive Teacher*, 3, 4-10
30. Wong, B. (1996). *The ABCs of Learning Disabilities*. New York: Academic Press.
31. Wong, B. (2004). *Learning about Learning Disabilities*. New York: Academic Press.