

## Aprendizaje, Dificultades e Intersubjetividad

### Learning, Difficulties and Intersubjectivity

Ángeles Castro Masó

AGCPSM Hospital 12 de Octubre de Madrid, España

**Resumen.** En este trabajo pretendemos realizar una reflexión acerca del aprendizaje y sus dificultades en las primeras etapas de la escolaridad, poniendo el acento en las implicaciones que pueden tener para el niño desde el punto de vista de la intersubjetividad.

Así mismo, se enfatiza en la necesidad de disponer de modelos comprensivos para el diagnóstico y la intervención.

*Palabras Clave:* Aprendizaje, relación, desarrollo.

**Abstract.** In this paper we reflect on the process of learning and the difficulties found in the first stages of school education, placing the emphasis in its possible implications in children from the point of view of the intersubjectivity. Furthermore, we have brought out the need of using comprehensive models that allow a correct diagnosis and intervention.

*Keywords:* Learning, betweenship, development.

Las dificultades en el aprendizaje tal y como las conceptualizamos en la actualidad, han sido de interés social muy recientemente. No olvidemos que las primeras descripciones se encuentran a finales del S. XIX y relacionadas con los problemas detectados en algunos niños para el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo. (Muñoz, Pestun, Carballo, Muñoz de Juana y Mendoza, 2002).

No es de extrañar ese tardío interés por los aprendizajes escolares. Han tenido que pasar muchos siglos para desprender la escritura de su carácter mágico y convertirse en un bien de derecho para todos los ciudadanos en las sociedades civilizadas.

Resulta difícil establecer una línea divisoria clara entre lo que podemos denominar un proceso de aprendizaje normal, el representar alguna dificultad o llegar a ser considerado un trastorno.

En este trabajo enfocaremos los problemas del aprendizaje desde una perspectiva relacional, teniendo en cuenta los aspectos emocionales que pueden jugar un papel decisivo en dichas dificultades y no tanto desde su clasificación por grado de dificultad o nivel de rendimiento alcanzado.

#### La identificación de problemas

La identificación de problemas o alteraciones en funciones que se consideraban propias del desarrollo normal en los niños ha llevado a la aparición en la literatura de una gran diversidad de términos: dislexia, alexia, ceguera para las palabras, disgrafía, discalculia, etc...

---

La correspondencia sobre este artículo debe enviarse al e-mail: [acastromaso@gmail.com](mailto:acastromaso@gmail.com)

En la actualidad se clasifican las dificultades del aprendizaje en base a: su origen primario (déficits intelectuales o sensoriales, problemas neurológicos...), a trastornos específicos (lectura, escritura, lenguaje,...) y a dificultades derivadas del entorno sociocultural. (Ruiz, Nicolau y García (2010).

En términos más generales hablamos de la existencia de trastornos del aprendizaje en los niños, cuando se produce un rendimiento escolar inferior al esperado por edad cronológica, nivel educativo y capacidad intelectual. (Jensen et al. 2005).

Reconociendo los grandes avances en la identificación de los procesos cerebrales y psicológicos implicados en el aprendizaje, así como la investigación llevada a cabo en psicopedagogía para el desarrollo de modelos de intervención, aún así, actualmente no disponemos de una única definición consensuada y precisa acerca de las dificultades en el aprendizaje de los niños ni de su etiología.

Partimos de los principios del desarrollo para entender la multiplicidad de los procesos implicados en el aprendizaje.

Aprender representa el paradigma de la relación del sujeto con el medio, y de ahí su objetivo primordial: desarrollar la capacidad y eficacia adaptativas. De hecho, la transcripción social que se hace de esa función adaptativa la encontramos en el valor que se otorga al aprendizaje escolar en los niños. El éxito escolar se convierte en una especie de garantía para el futuro, al asociar dicho éxito con mayores probabilidades de logro en la vida y mayor capacidad para afrontar los retos de la existencia.

Ya las investigaciones clásicas en psicología evolutiva proponían modelos de desarrollo cognitivo y emocional en el niño para describir el escalonamiento en el que acontecían los progresos madurativos a lo largo de la infancia. Así, las sucesivas adquisiciones iban conformando los pilares necesarios sobre los que ir sustentando las nuevas, de manera que, si por diferentes motivos no se lograban esas adquisiciones, el desarrollo posterior se vería afectado.

Sin embargo, la linealidad en la que se concebía la sucesión ordenada de eventos en los primeros modelos evolutivos no ofrecía una visión global e integradora del desarrollo. Desde luego no resulta nada fácil explicar el complejo entramado a través del cual el niño incorpora la información que proviene del exterior para convertirla en conocimiento propio.

### Variables implicadas en el aprendizaje

Si nos detenemos a revisar la cantidad de variables implicadas en el aprendizaje escolar concluiremos que éste no puede ser estudiado más que como un proceso integral en el que están comprometidas todas las dimensiones del individuo, es decir, aspectos neurocognitivos, emocionales, relacionales y conductuales.

El aprendizaje por tanto es el resultado de la confluencia e interdependencia de múltiples factores tratándose de un fenómeno multidimensional y complejo.

Es cierto que, para abordar un fenómeno de esa complejidad es necesario acotar áreas de estudio. Esto implicará necesariamente seleccionar y primar un foco sobre otros pero teniendo en cuenta que,

cualquier punto de vista siempre supondrá un enfoque parcial que necesitará de otras perspectivas para conseguir una visión real del fenómeno. Se evitará de ese modo que se desvirtúe una realidad tan compleja como inabordable desde una única disciplina. Recordemos que este tema compete a profesionales de los ámbitos sanitario, educativo y social, tanto en su trabajo directo con los niños y las familias, como en la vertiente del estudio y la investigación.

Dentro del interés suscitado por los problemas en el aprendizaje y en aras a su identificación, es importante diferenciar bien entre modelos que proponen la descripción del fenómeno de otros dirigidos a su comprensión. Dichos modelos no deberían ser necesariamente excluyentes, entendiendo que su incompatibilidad obedece quizás al empeño en mantener la primacía de unos sobre otros.

Tradicionalmente se han dividido en dos grandes grupos las variables implicadas en el aprendizaje escolar: externas e internas.

Esta división bidimensional, y aplicable casi a cualquier fenómeno humano, ha servido como primer acercamiento para la identificación de las causas de los problemas que los niños pueden presentar en la escuela.

Siendo una clasificación consensuada, su carácter descriptivo no contempla el interjuego existente entre elementos de distinta categoría.

Entre las variables externas se han descrito: las condiciones sociofamiliares y grupo social, y las características de la institución educativa, e incluso política. Desde nuestra perspectiva pensamos que el papel que desempeñan los gobiernos y sus políticas en el terreno de la salud y la educación, determina los modos y condiciones para acceder a ellas y también sus obstáculos.

Entre las variables internas se han contemplado por ejemplo, los rasgos y aptitudes de los sujetos (obtenidos a través de estudios psicométricos sobre la inteligencia), las derivadas de las aportaciones de la psicología del desarrollo, de la psicología clínica, la psiquiatría y las provenientes de la investigación en neurociencia.

Respecto a los estudios sobre inteligencia, aptitudes, etc...tradicionalmente y de forma estandarizada se han venido utilizando instrumentos que determinaban la posición del sujeto en relación a su grupo de edad en el ejercicio de determinadas funciones.

A partir de esta distribución en campana, en torno al 60 % de los sujetos se sitúan (desviación típica arriba o abajo) “en la normalidad”. Pero decidir “lo normal” solo en términos estadísticos implica un prejuicio de base, al ser considerado el resto como “no normal”, con lo que esto implica de deficitario en algunos casos y en otros patológico. Sabemos de la potencia de estas denominaciones, y sus desafortunados efectos cuando no están rigurosamente contrastadas y bien utilizadas.

Esta perspectiva, cuyo único criterio de clasificación es estadístico, cumple con el objetivo de situar al sujeto en una posición respecto a su grupo de edad en determinadas variables, lo cual es muy útil como elemento descriptivo, pero se muestra a todas luces insuficiente para comprender y abordar la multidimensionalidad implícita en procesos como los relacionados con el aprendizaje.

Actualmente no hay discusión sobre el peso que tienen las variables relativas a las condiciones sociofamiliares en los procesos de aprendizaje en los niños pequeños. Empíricamente se viene demostrando desde hace décadas que las variables socioculturales influyen directamente sobre la evolución del aprendizaje en los niños.

Tampoco hay discusión sobre las importantes aportaciones que han venido del campo de la neurociencia con la descripción y estudio de procesos cerebrales implicados en el aprendizaje, tales como la memoria, atención y procesamiento de la información.

Sin embargo la división interno-externo obedece a una necesidad de filiación de los diferentes factores inicialmente necesaria para el estudio y análisis del fenómeno, pero no responde a la realidad intersubjetiva que encontramos en procesos como el aprendizaje en las primeras etapas del desarrollo.

Sabemos que es en la interactividad entre las diferentes y múltiples variables donde realmente se organiza la estructura mental que permite el aprendizaje, y que éste además irá modificando y modelando dicha estructura a lo largo del desarrollo.

Según el neurocientífico Javier de Felipe (2013) y siguiendo la línea iniciada por Ramón y Cajal, es la plasticidad la característica que permite al cerebro perfeccionar sus funcionalidades. Múltiples estudios sobre activación cerebral han mostrado cómo “la cultura cambia el cerebro, nuestro procesamiento de la información y, por ello, nuestra interpretación del mundo que nos rodea, lo que refleja la importancia de la cultura y educación en el desarrollo humano”.

En palabras del psiquiatra infantil A. Lasa (2007) “Las investigaciones neurobiológicas actuales sobre la organización cerebral temprana confirman que el bebé humano nace programado genéticamente para entrar en relación desde el nacimiento y también que la influencia de esta relación con el entorno social, afectivo y corporal, activa y reordena la expresión –fenotípica– de las potencialidades innatas – genotípicas–, con lo que el programa genético determinante del desarrollo psíquico y cerebral queda abierto a los fenómenos –epigenéticos– de espiral relacional interactiva, de los que es inseparable”.

### Modelo explicativo

Estos trabajos antes mencionados y muchos otros, nos llevan a plantear que las funciones cerebrales claramente comprometidas y estudiadas en el aprendizaje también están sometidas a la interactividad propia de un sujeto en desarrollo donde la interacción con el entorno va formando el entramado experiencial sobre el que se

organizará la actividad cognitiva interdependiente de emociones y conducta.

Partimos por tanto de un modelo de comprensión donde no es posible pensar el aprendizaje sin interacción, dado que ésta es intrínseca al mismo. No hay aprendizaje sin comunicación y por tanto sin vínculo.

La memoria se va construyendo inicialmente a partir de la estimulación sensorial y su correlato emocional, es una información rigurosamente experiencial que pone en evidencia la dimensión de dependencia del niño respecto al medio.

La maduración adquirida permitirá al niño ir incorporando otros contenidos organizados a través del lenguaje y se dará así una significación más elaborada a lo que previamente eran solo sensaciones y emociones. El lenguaje, en cuanto a registro simbólico permitirá al niño apropiarse de contenidos e imágenes, que irán conformando una determinada organización psíquica siempre que un vínculo afectivo le provea de significación.

El dominio sobre ese registro simbólico facilitará o dificultará el acceso a formas de aprendizaje “socializadas” como serán los contenidos que la escuela propone en los primeros años de escolarización. Como sabemos, dichos contenidos van dirigidos inicialmente a desarrollar y afianzar las primeras incursiones ya realizadas en el sistema simbólico que supone el lenguaje y no solo a través de la lengua hablada si no también de la lengua escrita y su interpretación en la lectura.

Tanto lectura como escritura se entienden como procedimientos básicos dentro del universo de la comunicación, y comparten cualidades similares, sin embargo se ha demostrado que la escritura presenta mayor complejidad en su aprendizaje y es más difícil de adquirir que la lectura. (Muñoz et al., 2002)

El aprendizaje escolar representa un logro proveniente del deseo natural de apropiación y dominio del niño sobre lo que le rodea (aprehender-poseer), y por otro y en los primeros años de forma nuclear, por esa dimensión de dependencia mencionada. También va dirigido a otros que muestran satisfacción (en condiciones normales de crianza) por esos avances ratificando así su valor. De esa forma, se va invirtiendo el aprendizaje de valor narcisista, permitiendo que vehiculice elementos que van contribuyendo a configurar la imagen de sí mismo del niño, con atribuciones cuya continuidad será una de las características fundamentales en la constitución de la identidad.

El aprendizaje en el niño representa por un lado un objetivo inherente a su desarrollo pero a su vez conserva la impronta de la significación dada por otro antes de que llegue a constituirse como propio más adelante.

Del éxito en este terreno hacemos depender por tanto, aspectos que van ligados a la constitución de la propia imagen en cuanto a su valía y aprobación por otros.

Miñano y Castejón (2008) realizaron una investigación partiendo de un modelo cognitivo, sobre las variables con mayor poder predictivo sobre el aprendizaje, encontrando que la capacidad (inteligencia/aptitudes) difiere en su valor predictivo en función del área en la que se trabaje, encontrando además, y esto es realmente interesante, que el mayor peso sobre otras variables en la predicción del aprendizaje venía dado por la capacidad intelectual junto a la variable autoconcepto.

El constructo autoconcepto desde una óptica cognitiva o el narcisismo psicoanalítico si engloba aspectos estructurales de la personalidad, solo pueden ser constituidos en la relación con otros y la investigación demuestra su valor sobre la actividad y logros intelectuales.

Ahora bien, vayamos inicialmente al niño que por cuestiones relativas a su desarrollo madurativo o por otro tipo de obstáculos o sucesos acaecidos en su vida, aún no es capaz de vehiculizar a través del lenguaje, deseos, imágenes, estados..., en este caso es muy probable que en el niño primen en la relación que establece con otros, el componente emocional y su correlato conductual, es decir, la rabietta y el llanto frente a la frustración, ante lo no admisible o comprensible.

También, la sobredemanda regresiva de satisfacción aparecerá marcada por la experiencia subjetiva de necesidad. Ni que decir tiene, que estas dificultades correlacionarán más pronto que tarde con las dificultades en la adquisición del nivel más elaborado de comunicación humana que representa el lenguaje escrito.

Me gustaría resaltar en este punto algo que en ocasiones es ignorado o minusvalorado, que es el sufrimiento que representa para un niño la dificultad para comunicarse, o sea para comprender y ser comprendido. El desbordamiento emocional y conductual, pulsional en definitiva, pone en evidencia la carencia de recursos en el niño que permitan la integración de las funciones básicas en su desarrollo psíquico que garantizan la capacidad adaptativa: cognición, emoción y conducta.

Existe tanto riesgo en abordar estas situaciones como expresiones puramente conductuales o en términos de rendimiento, como en entender la etiología desde la monocausalidad, llámese neurobiológica o social. Los modelos de comprensión excluyentes dan lugar como consecuencia, a intervenciones donde se trabaja sobre mecanismos fundamentalmente correctores y sin correlato vivencial por parte del niño.

Sabemos que muchas de las dificultades que aparecen en los primeros años de escolarización proceden de adquisiciones tardías o bloqueadas en el ámbito del lenguaje. En este sentido resultan especialmente interesantes los resultados de algunas investigaciones sobre la pragmática del lenguaje y que han puesto de manifiesto el continuo en el que se sitúan síntomas correspondientes a diagnósticos de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Trastorno del Espectro Autista. (Vaquerizo, Estévez-Díaz y Díaz-Maillo, 2006).

Las alteraciones en el ámbito de la comunicación a través del lenguaje dificultan en gran medida la integración de funciones y forman parte de los cuadros más graves en la psicopatología de la primera infancia.

La experiencia clínica aporta una valiosa información sobre la interdependencia de variables emocionales y el aprendizaje en los niños.

Es conocido en clínica infantil que las funciones relacionadas con el aprendizaje a menudo se encuentran afectadas por la presencia de cuadros psicopatológicos. Estas serían alteraciones en otro registro fundamentalmente emocional que conllevan algún tipo de merma o alteración en diferentes áreas del funcionamiento. Una de éstas áreas especialmente sensibles al malestar psicológico y a la presencia de psicopatología en los niños, es el aprendizaje.

Podemos ver el correlato que existe entre emociones y dificultades en el aprendizaje cuando nos encontramos con cuadros psicopatológicos como depresión o ansiedad, o cuando podemos identificar claramente un factor desencadenante como ocurre en el caso de experiencias identificables por su impacto emocional: experiencias traumáticas, pérdidas, separaciones, grandes cambios.... Está demostrado el efecto directo de estas experiencias sobre las funciones cognitivas, fundamentalmente sobre el mantenimiento de la atención. Son cuadros que se entienden como reactivos y cuya “resolución” en los niños sabemos que no depende solo de variables temporales, sino que en ellos juega un papel primordial la calidad de la relación con las figuras afectivas que puedan proveer de la necesaria protección, contención y significación a esa experiencia. La vivencia de desamparo tras acontecimientos como los descritos anteriormente aumenta la probabilidad de cronificación del cuadro psicopatológico, dificultando no solo la elaboración emocional de la experiencia. En la clínica observamos en muchos de estos casos un fracaso mantenido a lo largo del tiempo en el ámbito académico.

En jóvenes y adultos con biografías traumáticas se observa como el mantenimiento de dificultades en el terreno del aprendizaje y el fracaso académico asociado, se generalizan y se constituyen como fracaso personal sosteniendo una autoimagen devaluada y extendida a otros ámbitos de su vida.

### En la Clínica

En la clínica infantil encontramos un término interesante en los diagnósticos descriptivos, el de la llamada comorbilidad que en ocasiones parece obedecer a la presencia de síntomas aparentemente de distinto orden y que al no poder agruparse en una única categoría cerrada, lleva a sumar diferentes categorías para catalogar así todo el espectro de manifestaciones. Las dificultades del aprendizaje a menudo forman parte de una gran variedad de cuadros psicopatológicos.

Pongamos un ejemplo, no es infrecuente la consulta en torno a un niño de 7-8 años, inquieto, que no mantiene la atención, parece no escuchar, dicen a menudo los padres, se muestra desobediente e irritable, tiene dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, se opone a realizar las tareas en casa, hay que estar con él o no las hace, llega a memorizar algunos contenidos en casa pero cuando llega al colegio se le olvidan....

Es uno de los ejemplos típicos que suele venir calificado cuando no ya “diagnosticado” de TDAH por profesionales no clínicos, pero en el que encontramos también con frecuencia signos de otro tipo, ya sean de tipo afectivo, ansiedad, miedos, alteraciones del sueño....

Cuando se realiza una historia clínica extensa sobre el niño y esto incluye necesariamente dinámicas familiares en las que el niño está inmerso, sorprendentemente encontramos muchas otras posibilidades para la

comprensión de las manifestaciones reseñadas, para su diagnóstico (si existiese realmente psicopatología), y para decidir sobre la forma de intervención más adecuada.

Desde luego no se trata de negar la existencia de cuadros psicopatológicos, ni de arremeter contra diagnósticos, aunque sí contra la arbitrariedad y ligereza en su uso. El riesgo de valorar sistemáticamente comportamientos que presentan alguna dificultad en el desarrollo del niño como patológicos no permite contemplar muchas de las situaciones que los niños presentan desde la normalidad. Lo normal en el desarrollo no está carente de dificultad, conflicto o frustración.

Otro escenario en el que el aprendizaje representa mucho más que adquisición de conocimientos, lo encontramos en los casos de niños perfeccionistas, inseguros, hipersensibles y muy temerosos frente a sus errores y posibles críticas o enfados por parte de los adultos. Suelen ser niños muy valorados por su responsabilidad y por sus conductas, en ocasiones de carácter adultomorfo, que suelen ser muy reforzadas por el entorno. Sin embargo, cuando el aprendizaje, las notas, la evaluación o comentario del profesor se convierten en el único indicador de valía para el niño, y además en el único medio de satisfacer al adulto, el niño puede sentirse sometido a responder a un ideal inalcanzable que producirá un efecto ansiógeno sobre su actividad. En niños mayores y adolescentes de estas características con frecuencia encontramos cuadros de ansiedad ligados al temor al fracaso en los exámenes, que llegan en ocasiones incluso a inhabilitarles para su actividad académica.

### Conclusiones

Siguiendo en esta línea de reflexión acerca del carácter relacional del aprendizaje me gustaría señalar otros elementos de interés y que encontramos dentro de lo que podemos llamar avatares del crecimiento y que afectan también, como no puede ser de otra manera al aprendizaje en las primeras etapas de la escolaridad.

Los movimientos dirigidos a la autonomía y adaptación en los primeros años de escolarización vienen dados fundamentalmente por el abandono de patrones regresivos y de sus correspondientes mecanismos omnipotentes, es decir por la aceptación y limitación de la realidad en relación a sus deseos. Este salto cualitativo en el establecimiento de nuevos vínculos, conlleva la aceptación de un grupo (la escuela) diferente en estructura y dinámica al familiar y por tanto, será necesaria la discriminación respecto a aquel para situarse eficazmente y desarrollar capacidades adaptativas en un entorno diferente.

Mencionábamos anteriormente el valor narcisista que supone la aprobación y validación recibida por parte de las figuras más significativas para el niño, sin embargo también encontramos que ese refuerzo en ocasiones no adquiere el valor motivacional suficiente o aparenta no ser excesivamente importante para el niño.

En muchos niños en sus primeros años de escolaridad encontramos conductas frente a las tareas escolares que en ocasiones nos recuerdan a las escenas de los niños con problemas de alimentación, inapetentes o hiperselectivos, en los que cualquier actividad escolar se convierte en un conflicto. Parecen colisionar así, los deseos e interés de los padres y profesores por un lado, con el oposicionismo que enmascara casi siempre demandas regresivas, por otro. En estos casos conviene explorar otras áreas no directamente asociadas al aprendizaje escolar y que con mucha probabilidad estarán también afectadas por ese patrón de dependencia emocional que obstaculiza el avance madurativo.

Sin embargo es importante diferenciar situaciones cargadas de cierta “manipulación” en los afectos, de situaciones en las que la vivencia de incapacidad e impotencia por parte del niño para la consecución de logros escolares le aboca a la búsqueda desesperada de soporte en la relación.

La ecuación “no hago bien las tareas=mis padres se enfadan=no gusto a mis padres=no me quieren (justificando todo el silogismo), es tremendamente repetida en los casos de fracaso escolar en las primeras etapas. Cuando el niño se identifica como insuficiente para satisfacer las demandas de sus padres, y no se le provee de las herramientas necesarias que le validen en el vínculo afectivo, se producirán distorsiones en la imagen de sí mismo y en la autovaloración de sus capacidades.

Dependiendo de la calidad de sus vínculos y de otros rasgos en su personalidad, primarán en el niño sometido a una excesiva frustración, en unos casos emociones como la rabia y el descontrol conductual, o tristeza y culpa en otros, asociados primero a esas experiencias y generalizados después a otras de diferente índole.

Desde luego, no hemos hecho referencia a todas las posibles situaciones en las que podemos observar la interdependencia de factores emocionales y aprendizaje, nuestro propósito era el de señalar junto a otras perspectivas de estudio y análisis de los problemas de aprendizaje, la vertiente relacional que subyace al proceso de crecimiento y adquisiciones propio de la infancia incluyendo en éstos los aprendizajes escolares.

En psicología clínica tratamos de comprender los síntomas en la dinámica intersubjetiva porque ese es el espacio hacia donde deben dirigirse las estrategias terapéuticas, y un diagnóstico preciso solo será efectivo si contempla e incluye en su formulación tanto las cualidades de los vínculos como la repercusión experiencial en el niño de su dificultad o trastorno.

### Referencias

- De Felipe, J. (Noviembre, 2013). *El cerebro humano: una perspectiva científica y filosófica*. Conferencia presentada en la IX Conferencia Conmemorativa de la Fundación Carmen y Severo Ochoa, Madrid.
- Jensen, J. y Breiger, D. (2005). Learning disorders. En Cheng, K., Myers, K.M. (Eds), *Child and adolescent psychiatry. The essentials* (pp. 281-296). Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.
- Lasa, A. (2007). El TDAH en el momento actual: controversias, divergencias y convergencias. *Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente*, M 2, 9-16.
- Miñano, P. y Castejón, J. L., (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XI, (28). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/article4.pdf>
- Muñoz, J., Pestun, M., Carballo, G., Muñoz de Juana, J. M. y Mendoza, E. (2002). Trastornos del aprendizaje. En Caballo, V. E. y Simón López, M. A. *Manual de Psicología clínica infantil y del adolescente: Trastornos específicos*, (pp.159-182). Madrid: Pirámide.
- Ruiz, P. M., Nicolau, R. y García, M. (2010). *Trastornos específicos del aprendizaje*. En C. Soutullo y M. J. Mardomingo, *Manual de Psiquiatría del Niño y del Adolescente* (pp. 207-218). Madrid: Panamericana.
- Vaquerizo, J., Estévez-Díaz, F. y Díaz-Mailló, I. (2006). Revisión del modelo de alerta en intervención psicolingüística en el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología*, 42, (supl), 53-61.

Manuscrito recibido: 18/05/2014

Revisión recibida: 19/10/2014

Manuscrito aceptado: 22/10/2014