



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y
AUTORREGULACIÓN EN NIÑOS DE PRIMER CICLO:
UNA APROXIMACION ECOLÓGICA**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

LIZBETH ANDREA ANAYA PAZARÁN

JURADO DE EXAMEN DE GRADO

DIRECTORA: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

COMITE: DRA. MARÍA DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ

DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ

DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ

MTRA. LAURA MARÍA MARTÍNEZ BASURTO



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Resumen

Leer y escribir son competencias comunicativas necesarias para la participación social y el aprendizaje continuo. Los estudiantes con problemas de aprendizaje tienen dificultades para adquirir tales competencias, aun contando con el potencial suficiente para aprenderlas. Desde una perspectiva ecológica, estas dificultades se vinculan a la interacción que existe entre las características del estudiante y los contextos en los que se desarrolla a manera de factores de riesgo y factores protectores. Un estudio mixto de diseño concurrente, se realizó en una primaria pública en la ciudad de México, con el objetivo de determinar la efectividad de un programa de intervención dirigido a estudiantes con problemas de aprendizaje en la lectoescritura desde una perspectiva ecológica en tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación. La intervención abarcó el trabajo con 10 estudiantes ($M_{edad} = 7.1$ años) y actividades mensuales con padres; su propósito fue mejorar las competencias de comunicación escrita y lectura a partir de estrategias de autorregulación (Graham & Harris, 2009; Schunk & Zimmerman, 2007). Los resultados indican que los estudiantes consolidaron la lectoescritura, generaron textos con sentido comunicativo a través de la planeación, revisión y edición; realizaron inferencias y anticipaciones al leer y mejoraron sus sentimientos de eficacia para aprender; los padres participaron regularmente en las actividades y al igual que las docentes, validaron los resultados conseguidos. Tales mejoras mitigaron la presencia de factores de riesgo y promovieron la formación de factores protectores a nivel individual, escolar y familiar. En conclusión, la intervención demostró su efectividad y validez social.



Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo para realizar estudios de Maestría.

Dra. Lupita gracias por su guía, experiencia y cariño.

A la Dra. Pilar Roque por su dedicación en la revisión de este trabajo y sus aportes.

Agradezco al equipo docente de la Residencia en Educación Especial, particularmente a la Mtra. Laura Martínez por su colaboración en el escenario de prácticas.

Gracias a mi casa, la Universidad Nacional Autónoma de México por seguir abriéndome sus puertas para lograr un sueño más.

Gracias a mis compañeras y compañero de la residencia, por sus conocimientos y experiencias que engrandecieron mi aprendizaje.

Muchas gracias a la comunidad de la Escuela Primaria Félix F. Palavicini que nos abrió sus puertas y confió en nosotros.

A los pequeños que me permitieron aprender de ellos y se convirtieron en mis grandes maestros, gracias por compartir su corazón conmigo, por las risas y los abrazos, pero sobre todo, por enseñarme que son capaces de lograr más de lo que yo pensaba, con menos de lo que imaginaba, sólo necesitaron de alguien que los motivara a conseguirlo. Tuve el honor de ser ese alguien.

“Por mi raza, hablará el espíritu”

Orgullosamente, corazón azul y piel dorada





Dedicatorias

“Alguien me dijo que no podría cambiar el mundo, hoy le digo que, guiar a un niño a desarrollar su potencial cambia su mundo y el mío”

Para mis padres, por su apoyo incondicional y el inmenso amor que me demuestran. “Mi corredor sigue su marcha, el valor para seguir adelante lo aprendí de ustedes”

Para mis hermanos Miguel y Arturo, por su cariño, gracias por compartirnos su espacio a Rafa y a mí durante el tiempo que estuvimos en casa. “Los amo a los dos, son el mejor regalo que mis padres me han dado, nunca se rindan y cumplan todos sus sueños”

Para ti Rafael, por el amor que compartimos, gracias por tu respaldo, tu paciencia y tu confianza. “Hoy, esto es para los dos; mañana, para quien Dios nos de la dicha de ver crecer”

Para mis amores Det, Kiry y Cha.

Para las amistades que me dejó esta experiencia.

Para Marijo, Brandon, Romina, Vladi, Elba, Edrian y Alan.



Contenido

Resumen	i
Agradecimientos	ii
Dedicatorias	iii
Tablas y figuras	vii
Introducción	ix
Educación Especial	
Definición	1
Categorías de atención	2
La educación especial en el contexto internacional	4
El enfoque de educación inclusiva	4
La educación especial en México	6
Precedentes	6
Organización actual	7
Pendientes nacionales en educación especial	17
Problemas de aprendizaje	
Antecedentes	21
Definición	22
Caracterización	25
Los problemas de aprendizaje desde un enfoque ecológico	29
El aprendizaje de la lectoescritura: instrucción basada en autorregulación	
Leer y escribir competencias comunicativas	36
Autorregulación	40
Modelos instruccionales que promueven al autorregulación	42
Desarrollo de estrategias de autorregulación (SRSD)	42
Modelo cognitivo social del desarrollo de la autorregulación	45
Método	
Objetivo general	55
Tipo de estudio	55
Diseño	55
Contexto	55
Escenario	56
Fase 1. Detección y diagnóstico	56
Etapa 1. Evaluación exploratoria	56
Objetivo	56
Participantes	56
Instrumentos	56



Procedimiento	57
Resultados	57
Etapa 2. Evaluación diagnóstica	58
Objetivo	58
Participantes	58
Instrumentos	59
Procedimiento	60
Resultados	61
Discusión	67
Fase 2. Intervención	
Objetivo	69
Participantes	69
Instrumentos	69
Procedimiento	71
Resultados	77
Etapa 1.	77
Bloque I. Aprendiendo juntos	78
Bloque II. Escritura	78
Unidad 1. Habilidades básicas de lectoescritura	
Etapa 2.	80
Bloque II. Escritura, Unidad 2. Autorregulación	80
Bloque III. Lectura	90
Programa individualizado	91
Discusión	93
Fase 3. Evaluación post intervención	
Objetivo	97
Participantes	97
Instrumentos	98
Procedimiento	99
Resultados	100
Percepciones de los participantes con respecto a sus avances y del programa	107
Percepción de los padres sobre los cambios en sus hijos	110
Percepciones de los docentes sobre los cambios en sus alumnos	111
Discusión y conclusiones	114
Referencias	119



Apéndices

A. Programa de intervención para atender las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura	127
B. Programa para desarrollar la conciencia fonémica y la asociación fonemagrafía	140
C. Recursos utilizados en los programas de intervención	149
D. Cuestionario de validación ecológica para docentes	153
E. Cuestionario de evaluación del programa para el alumno	154
F. Cuestionario de satisfacción con el programa para padres	155



Tablas y Figuras

Tablas.

1. Cambio en la cantidad de servicios de educación especial del año 2006 al 2010	13
2. Población atendida en educación especial antes de la adopción del enfoque de inclusión	14
3. Población atendida por los servicios de educación especial al adoptar el enfoque de inclusión	15
4. Características de los estudiantes con problemas de aprendizaje	26
5. Dificultades de aprendizaje e intervención en diferentes momentos escolares	28
6. Etapas de desarrollo de la escritura	38
7. Etapas del desarrollo de estrategias de autorregulación, modelo SRDS	44
8. Etapas del desarrollo de la autorregulación, el modelo cognitivo social	47
9. Características del contexto familiar de la muestra de estudiantes con problemas de aprendizaje	58
10. Puntuaciones de CI de los alumnos con dificultades en el aprendizaje en la lectoescritura	61
11. Desempeño en lectoescritura de los alumnos en riesgo de presentar problemas de aprendizaje	64
12. Errores en detectados en escritura	65
13. Factores asociados a los problemas de aprendizaje en un grupo de estudiantes de primer ciclo	66
14. Resultados del Bloque I. Aprendiendo juntos	77
15. Resultados de la primera etapa de intervención	80
16. Resultados del Bloque III. Lectura	90
17. Atributos del programa de intervención para estudiantes con problemas de aprendizaje en la lectoescritura.	96
18. Puntuaciones de CI de los estudiantes antes y después de participar en el programa de intervención	100
19. Cambios en los factores asociados a los problemas de aprendizaje en los estudiantes después de la intervención	112
A 1. Programa de intervención para estudiantes con problemas de aprendizaje en la lectoescritura	129
A 2. Actividades para padres	138
B 1. Programa para desarrollar la conciencia fonémica y la asociación fonema-grafia	145

Figuras.

1. Estructura del ambiente ecológico en el que se desarrollan los aprendices	31
2. Factores protectores en los distintos sistemas de desarrollo de los estudiantes que promueven el aprendizaje escolar	35



3. Ejemplo del método de enseñanza de la lectura de Elkonin	49
4. Variables individuales involucradas en el aprendizaje de la lectura y escritura	52
5. Relación entre las variables individuales y las variables del entorno involucradas en el aprendizaje de la lectura y escritura	53
6. Puntuaciones medias del grupo de candidatos a intervención por problemas de aprendizaje en la escala verbal	62
7. Puntuaciones medias del grupo de candidatos a intervención por problemas de aprendizaje en las subescalas de ejecución	63
8. Proceso de intervención	76
9. Discriminación fonética de los fonemas revisados en el bloque de habilidades básicas de lectoescritura	78
10. Asociación fonema grafía de las letras revisadas en el bloque de habilidades básicas de lectoescritura	79
11. Proporción de palabras y espacios adecuadamente marcados en las actividades escritas de Alberto	81
12. Proporción de palabras y espacios adecuadamente marcados en las actividades escritas de Bruno	83
13. Proporción de palabras y espacios adecuadamente marcados en las actividades escritas de Víctor	84
14. Proporción de palabras y espacios adecuadamente marcados en las actividades escritas de Mónica	85
15. Proporción de palabras y espacios adecuadamente marcados en las actividades escritas de Edgar	88
16. Comparación entre las puntuaciones medias del grupo (n = 5) en la escala verbal del WISC-R español antes y después de la intervención	101
17. Comparación entre las puntuaciones medias del grupo (n = 5) en la escala de ejecución del WISC-R español antes y después de la intervención	102
18. Diferencias en la producción escrita de Alberto (nombre ficticio) entre la fase diagnóstica y al final de la intervención	103
19. Diferencias en la producción escrita de Bruno (nombre ficticio) entre la fase diagnóstica y al final de la intervención	103
20. Diferencias en la producción escrita de Edgar (nombre ficticio) entre la fase diagnóstica y al final de la intervención	104
21. Diferencias en la producción escrita de Mónica (nombre ficticio) entre la fase diagnóstica y al final de la intervención	104
22. Diferencias en la producción escrita de Romelia (nombre ficticio) entre la fase diagnóstica y al final de la intervención	105
C 1. Tablero, alfabeto móvil y círculos	149
C 2. Ejemplo de apoyo visual	149



“Es posible que la capacidad del niño para aprender a leer... no dependa menos de cómo se le enseña que de la existencia y la naturaleza de los lazos que unen la escuela y el hogar”

(Bronfenbrenner, 1987, p. 24)

La educación especial es una disciplina científica “multidimensional y multiparadigmática” (Acle, 2006, p. 12) que tiene por objetivo elaborar y validar técnicas de instrucción diseñadas particularmente para atender los requerimientos educativos de quienes, por alguna razón, no pueden acceder al conocimiento o realizar una tarea de la misma forma que la mayoría, previo diagnóstico de sus necesidades. De acuerdo con Gargiulo (2003) estas necesidades surgen de diferencias funcionales en las características físicas, sensoriales, cognitivas, conductuales e incluso culturales de los individuos. En este sentido, las características de las personas que requieren de una educación especial se clasifican para establecer criterios y favorecer la comunicación entre profesionales (Adelman, 1992 en Acle, 2006). Las técnicas utilizadas en educación especial deben estar sustentadas por métodos de investigación científica confiables, válidos y de uso exclusivo de la educación especial (Cook, Tankersley & Harjusola-Webb, 2008).

En México, actualmente, los servicios de educación especial se enfocan en atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes con y sin discapacidad bajo el enfoque de inclusión propuesto en la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para Atender las Necesidades Especiales de Educación (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization¹– Ministry of Education and Science Spain, 1994) la cual promueve que, las personas con discapacidad y aquellas que muestran dificultades para acceder a la educación cuenten con servicios educativos de calidad que permitan su integración social. No obstante, con la adopción del enfoque de inclusión, algunas categorías que eran reconocidas por los servicios de educación especial dejaron de serlo, tal es el caso de la categoría problemas de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006). Lo anterior pone en riesgo la detección temprana de estudiantes con esta problemática y la atención oportuna de sus necesidades.

Los estudiantes con problemas de aprendizaje, a pesar de tener la capacidad potencial para aprender, no pueden adquirir las habilidades de lectoescritura y matemáticas con la misma facilidad, estilo o ritmo que sus compañeros de grado y continuamente se enfrentan a situaciones de fracaso al intentar aprenderlas. Desde una perspectiva ecológica los problemas de aprendizaje se vinculan a la interacción que existe entre las características del niño y los contextos en los que se desarrolla (Shea & Bauer, 2000). Aunque un niño muestre problemas de aprendizaje, las consecuencias dependerán de los factores del entorno que facilitan o limitan su progreso. Las condiciones negativas o potencialmente adversas que impiden o amenazan el aprendizaje pueden considerarse factores de riesgo mientras que las características del niño o del ambiente que mitigan el

¹ UNESCO



impacto de estas condiciones son factores protectores (Henderson & Milstein, 2005). La detección de estos factores, favorecerá intervenciones oportunas que reduzcan la posibilidad de que el problema se presente o su impacto sea mayor y evitar el fracaso.

En 1990, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial (BM) reconocieron a la escritura y la lectura como necesidades básicas de aprendizaje, puesto que son esenciales “para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo de su país, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (p. 3).

Particularmente en México, de acuerdo con la SEP, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y el Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura (2008) escribir y leer permiten el acceso a la información, el conocimiento y la cultura, mejoran el desarrollo humano y la calidad de vida, son un medio de participación social y por lo tanto instrumentos para la disminución de desigualdades sociales

Así, en el actual Programa Nacional de Español para primer año de primaria se destaca la importancia de la escritura y la lectura como competencias comunicativas que involucran “el saber hacer (habilidad) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2009, p. 11). Por lo tanto, se promueve que, la enseñanza de estas competencias involucre la asociación de fonemas y grafías, los aspectos semánticos y sintácticos, el conocimiento de diversos tipos de textos, la comprensión lectora, así como el uso del aprendizaje autorregulado.

Particularmente, la instrucción basada en estrategias de autorregulación ha demostrado un impacto importante en niños con problemas de aprendizaje en escritura, lectura y otras dificultades relacionadas (Graham & Harris, 2009). El aprendizaje autorregulado beneficia el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, mediante estrategias de planeación, monitoreo, revisión y evaluación; los estudiantes se sienten motivados a aprender porque participan activamente en el proceso y perciben los errores como oportunidades para mejorar (Paris & Ayres, 1994).

Dada la importancia de adquirir la lectoescritura y considerando que la SEP (2006) dejó de registrar y atender de forma directa a alumnos con problemas en el aprendizaje de dichas habilidades, el presente estudio tuvo por objetivo determinar la efectividad de un programa de intervención dirigido a estudiantes con problemas de aprendizaje en la lectoescritura a partir de una perspectiva ecológica. Para lo cual, se siguió un modelo de instrucción basado en estrategias de autorregulación, previa detección y evaluación de las necesidades educativas de los alumnos en un escenario escolar.

En los siguientes apartados se describe el panorama de la educación especial en el contexto internacional y su organización nacional, después se describe teóricamente la



categoría Problemas de Aprendizaje y su situación en México, así como, su comprensión desde un enfoque ecológico para continuar con la reseña de los modelos de intervención en estrategias de autorregulación. Posteriormente se señala el método a través del cual se diagnosticó a los alumnos con problemas de aprendizaje, el diseño del programa y finalmente los resultados conseguidos.



Educación Especial

Los seres humanos necesitan conocer y comprender el ambiente social y cultural en el que viven para poder desarrollarse y participar activamente en él. De acuerdo con Torres (1999) la educación formal es el proceso a través del cual se transmiten sistemáticamente los saberes necesarios para tal fin; la escuela es la institución encargada de dicho proceso.

La escuela como institución social funciona bajo un sistema de ideas políticas, económicas y culturales predominantes en cada sociedad. Para Sacristán y Pérez (2002) la función educativa de la escuela actualmente debe preparar a los alumnos para pensar y actuar de manera crítica y democrática, atendiendo y respetando la diversidad individual y cultural. Para Torres (1999) “partir de la diversidad individual para alcanzar metas de participación social en igualdad de condiciones” (p. 21) es uno de los problemas de la educación en el último siglo.

El valor de la diversidad es el principio fundamental de la educación hoy en día; de tal manera que, para promover el desarrollo y la participación social de todas las personas a pesar de sus diferencias, es necesario contar con opciones educativas que respondan a las características de los destinatarios, respaldadas por un proceso sistemático que evidencie su funcionalidad. En este sentido, la educación especial tiene lugar en la organización de la educación formal.

La educación especial, a través de su historia, se ha servido de distintas formas de entender las diferencias. Al principio, éstas eran explicadas por un enfoque médico bajo parámetros de salud-enfermedad. Posteriormente, la psicología y la educación establecieron criterios de normalidad-anormalidad al crear pruebas estandarizadas de inteligencia, (Gargiulo, 2003). Actualmente, la diversidad es comprendida como un recurso social de valía para el desarrollo humano y de las naciones (UNESCO –Ministry of Education and Science Spain, 1994).

Definición

La educación especial se define por su carácter científico, la diversidad de personas a quien se dirige y su ubicación en la organización de los sistemas educativos. De acuerdo con Acle (2006) se apoya en diversos paradigmas teóricos, utiliza métodos y técnicas variadas para el diagnóstico e intervención, lo que la convierte en una disciplina multidimensional y multiparadigmática:

El campo de la educación especial surge ante la presencia de las diferencias individuales que se manifiestan desde la niñez...una diferencia estará constituida por una marcada discrepancia en la ejecución de cualquier tipo de tarea en relación con la ejecución de la mayoría, lo cual se relaciona y establece a partir de lo que se considera aceptado o no en un determinado contexto cultural y social. (p. 24)



Por otra parte, para Gargiulo (2003) la educación especial es un “programa instruccional diseñado para satisfacer las necesidades únicas de aprendizaje de los individuos y puede requerir del uso de materiales, equipo, servicios y/o estrategias de enseñanza especializados” (p.9). Sin embargo, la definición del autor se enfoca en el producto de la educación especial y no enfatiza su carácter científico.

Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera (2003) afirmaron que la educación especial conforma “un conjunto de sectores que, desde un enfoque interdisciplinario, procuran buscar diversas soluciones a los problemas de aprendizaje y adaptación que presentan los sujetos afectados por una o varias deficiencias... a través de tratamientos específicos” (p. 377).

A partir de las definiciones anteriores se puede decir que, la educación especial tiene el propósito de elaborar y validar técnicas de instrucción diseñadas particularmente para atender los requerimientos educativos de quienes, por alguna razón, no pueden acceder al conocimiento o realizar una tarea de la misma forma que la mayoría, previo diagnóstico de sus necesidades. Para Cook, Tankersley y Harjusola-Webb (2008) las prácticas educativas especiales deben estar basadas en evidencia científica considerando las necesidades específicas de los destinatarios, las fortalezas profesionales de los educadores especiales para utilizar dicha práctica, el contexto cultural del destinatario y las condiciones escolares que puedan hacer factible su uso y el monitoreo del progreso.

Por lo tanto, se puede decir que la principal característica de la educación especial, radica en las situaciones en las que interviene con recursos instruccionales especialmente diseñados en función de las características de las personas a las que se dirige y basados en evidencia científica. La educación especial se destina principalmente a aquellas personas que no pueden acceder de la misma manera que la mayoría, al conocimiento y a las competencias sociales que beneficien su desarrollo y participación en la sociedad en la que viven. De acuerdo con Gargiulo (2003) estas diferencias pueden deberse a características físicas, sensoriales, cognitivas, conductuales e incluso culturales de los individuos.

Categorías de atención

La población que requiere de educación especial es diversa, en función de sus necesidades y características. En un principio, la educación especial se dirigía a las personas con discapacidades visibles, principalmente ciegas, sordas o con discapacidad intelectual; la atención que recibían era de tipo asistencial bajo un enfoque médico rehabilitatorio centrado en el déficit o enfermedad y se concebía a la discapacidad como una característica inherente a la persona. Los cambios en la manera de entender la discapacidad y el aprendizaje humano, han originado nuevos conceptos y enfoques de intervención en el área. Actualmente, en educación especial se considera a una gran variedad de personas cuyas características es necesario diferenciar para brindarles una



adecuada atención, no sólo correctiva, sino preventiva, estas características pueden estar relacionadas con deficiencias en las funciones sensoriales, motoras o psicológicas que pueden limitar el desempeño normal de sus actividades o su participación en la vida social (Egea & Sarabia, 2001).

El actual concepto de discapacidad propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010) comprende las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación entendidas como:

- ✚ *Deficiencias*: problemas que afectan a una estructura o función corporal.
- ✚ Anteriormente Egea y Sarabia (2001) también incluían las funciones psicológicas.
- ✚ *Limitaciones de la actividad*: dificultades para ejecutar acciones o tareas (en este caso leer y escribir).
- ✚ *Restricciones de la participación*: problemas para participar en situaciones vitales.

De esta manera, se describe la situación de las personas con discapacidad en relación a su funcionamiento corporal y social como indicador de salud, se considera a los factores contextuales y su impacto facilitador o de barrera sobre la persona con discapacidad. De tal manera que, la discapacidad refleja la relación entre las características individuales de la persona (deficiencias) y las del ambiente en el que ésta vive (limitaciones y restricciones). La discapacidad desde una perspectiva ecológica es producto de la “interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006, p. 1).

Es importante mencionar que las deficiencias no siempre conllevarán a una limitación de la actividad o restricción de la participación, así como las limitaciones y restricciones no necesariamente se deben a una deficiencia (Egea & Sarabia, 2001). Por ejemplo, algunas limitaciones para aprender a leer o escribir pueden deberse a métodos de enseñanza ineficientes, estilos y ritmos de aprendizaje distintos a los de la mayoría o a condiciones socioeconómicas que impiden que los niños acudan regularmente a la escuela y no necesariamente, a deficiencias en las funciones psicológicas implicados en el aprendizaje. En consecuencia, los requerimientos educativos de atención particular que pueden surgir de una discapacidad o de dificultades para aprender relacionadas con otras condiciones, se llaman necesidades educativas especiales (UNESCO – Ministry of Education and Science Spain, 1994).

Posterior a 1994, Booth, Anisow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO – Centro de Estudios de Inclusión Educativa, 2000) consideraron que el término necesidades educativas especiales, desviaba la atención de las dificultades que podía experimentar cualquier alumno y no necesariamente aquellos con deficiencias; además reforzaba la creencia de los docentes, de que los alumnos con necesidades educativas especiales requerían de una atención que era responsabilidad única de un especialista. Los autores



propusieron entonces el termino *barreras para el aprendizaje y la participación*, las cuales fueron concebidas como las dificultades que experimentaba cualquier alumno con o sin discapacidad, en cualquier momento de su aprendizaje y “surgían de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (p. 8).

Ambos conceptos, necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje guardan una estrecha relación con las condiciones bajo las cuales, una persona es candidata a los servicios de educación especial. Por consiguiente, se puede decir que la educación especial se dirige tanto a personas con discapacidad como sin ella, pero, con necesidades educativas y de participación social particulares que requieren de una instrucción especial para aprender. Por tal motivo, el diagnóstico diferencial es esencial para determinar las distintas necesidades educativas de los usuarios; para hacerlo, es indispensable la categorización de sus características. Así en la literatura en el campo de la educación especial se reconocen las siguientes categorías de atención (Gargiulo, 2003):

- ✚ Discapacidad intelectual
- ✚ Discapacidad visual (ciegos y débiles visuales)
- ✚ Discapacidad auditiva (sordos e hipoacúsicos)
- ✚ Discapacidad múltiple
- ✚ Discapacidades motoras y de salud
- ✚ Autismo
- ✚ Problemas de lenguaje
- ✚ Personas con potencial sobresaliente
- ✚ Problemas de aprendizaje
- ✚ Problemas de conducta y emocionales

De acuerdo con la organización de la educación especial de cada país las categorías pueden diferir en nombre e incluso su reconocimiento como categoría de atención (López-Torrijo, 2009).

La educación especial en el contexto internacional

El enfoque de educación inclusiva.

Desde los cambios en la concepción de la discapacidad, surgieron políticas internacionales a favor del reconocimiento de los derechos de las personas con esta condición, en especial el derecho a la educación. Fue la ONU quién por primera vez en 1983, sugirió que los servicios especializados de educación se ofrecieran en un medio natural que permitiera la integración social de las personas, especialmente de los niños con discapacidad:



[Es necesario] adoptar políticas que reconozcan los derechos de los impedidos [personas con discapacidad] a la igualdad de oportunidades de educación con los demás. La educación de los impedidos debe, en la medida de lo posible, efectuarse dentro del sistema escolar general...las leyes relativas a educación obligatoria deben incluir a los niños de todos los niveles de incapacidad, inclusive los más gravemente incapacitados. (p. 34)

A partir de entonces, surgieron diversas iniciativas para promover y reconocer el derecho de las personas con discapacidad y sin ella, a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje como el principal medio de participación social. Esto derivó en un cambio en las políticas internacionales sobre educación, que afectó directamente a la educación especial.

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO – Ministry of Education and Science Spain, 1994) se declaró la necesidad de forjar una sociedad inclusiva que valorara la diversidad y las diferencias a fin de disminuir las actitudes discriminatorias. La estrategia para lograr dicha finalidad, radica en la organización de escuelas inclusivas a las que asistan todos los niños sin distinción de etnia, sexo, condición económica, cultural o de salud; capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos con calidad, pues la división entre escuelas de educación especial y de educación regular reproduce la segregación social. De acuerdo a la misma conferencia las escuelas inclusivas parten del reconocimiento de que todos los niños tienen características, intereses y habilidades particulares que diversifican sus necesidades de aprendizaje, tengan o no una discapacidad y, por lo tanto, todos deben aprender juntos en la medida de lo posible, a pesar de sus deficiencias o dificultades:

Las escuelas deben integrar a todos los niños a pesar de su condición física, intelectual, social, emocional u otra condición. Esto incluye a niños con discapacidad, sobresalientes, niños de la calle y trabajadores, niños de poblaciones aisladas o nómadas, de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de grupos en desventaja o marginados. (p. 6)

Desde esta visión, la inclusión escolar requiere de dos factores importantes: una pedagogía centrada en el niño, en la que el currículo sea flexible para adaptarlo a las necesidades de los alumnos y de personal suficientemente capacitado técnica y actitudinalmente para responder a estas necesidades. Además, con las escuelas inclusivas, no sólo se promueve un sistema de educación distinto, también se fomentan sociedades centradas en las fortalezas de sus miembros más que en sus deficiencias.

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO – Ministry of Education and Science Spain, 1994) se sugirió que los servicios de educación especial se conviertan en auxiliares de la educación regular dentro de las escuelas inclusivas; las escuelas especiales o las clases separadas del grupo regular, deben ser la



excepción y únicamente serán un recurso si la escuela inclusiva, a pesar de sus esfuerzos no puede garantizar la educación de los niños con necesidades educativas especiales.

De acuerdo con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO – Centro de Estudios de Inclusión Educativa (2000) la escuela tiene la función de reducir las barreras de acceso y participación que vulneran el aprendizaje de sus alumnos a fin de reducir la discapacidad con y sin necesidades educativas especiales; para tal fin, es necesaria la identificación de las barreras para el aprendizaje y los factores que pueden ayudar a reducirlas, ambos pueden encontrarse tanto al interior de la escuela (currículo, práctica docente, relaciones interpersonales, materiales, estructura y espacios, etc.) como fuera de ella (en la comunidad, las instituciones y las políticas); la educación inclusiva es:

Un proceso para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currícula y las comunidades de las escuelas...implica reestructurar la cultura, las políticas y las practicas de los centros educativos para atender la diversidad del alumnado de su localidad...es el esfuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades. (p. 22)

Los métodos de la educación especial en este ámbito, forman parte de las estrategias que las escuelas deben seguir para lograr la inclusión y el aprendizaje efectivo de todos sus alumnos y no sólo de aquellos con discapacidad con y sin necesidades educativas especiales; esto amerita el trabajo colaborativo entre docentes, directivos y padres de familia como parte de la comunidad escolar.

Las políticas internacionales en materia educativa incidieron directamente sobre la organización de la educación especial en nuestro país, como se describe a continuación.

La educación especial en México

Precedentes.

Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera (2003) encontraron que en México la atención a las personas con deficiencias sensoriales, físicas o intelectuales por mucho tiempo fue una actividad filantrópica, con la Reforma del Estado en 1857, el entonces presidente Benito Juárez asumió la responsabilidad de la salud y la educación de estas personas con un enfoque médico. Sánchez et al. dividieron la historia de la educación especial nacional en cinco etapas, de acuerdo con los logros institucionales, las políticas públicas imperantes y los distintos modelos disciplinares de cada momento.

Etapa 1. De la fundación oficial de la Escuela Nacional de Sordomudos en 1867, hasta la creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar en 1932 con tres áreas, previsión social, orientación profesional y escuelas especiales incorporadas a la SEP con el objetivo de ofrecer educación a los niños anormales físicos y mentales acorde a sus



necesidades y aptitudes; más tarde esta sección, se convirtió en la Dirección General de Educación Especial.

Etapa 2. Se caracterizó por la proliferación de escuelas especiales, institutos de atención y la formación de maestros especialistas, en los años 1933 a 1938.

Etapa 3. De 1959 a 1966, se caracterizó por la fundación de la escuela primaria de perfeccionamiento para niños con problemas de aprendizaje en Veracruz.

Etapa 4. De 1967 a 1994, comenzó con el reconocimiento de la educación especial como parte del Sistema Educativo Nacional con la creación la Dirección General de Educación Especial. El enfoque teórico cognoscitivo piagetiano predominó durante esta época y los planes y programas de estudio se reestructuraron; se impulsó el proyecto de atención a niños y jóvenes sobresalientes (CAS) así como, los modelos de atención educativa en medios rurales y los grupos IPALE-PALE-PALEM (programas de aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas).

En la época de los años ochenta, los servicios de educación especial se dividieron en indispensables y complementarios (SEP, 2006). Los primeros operaban en espacios específicos separados de las escuelas regulares y se dirigían particularmente a los niños con discapacidad. Los grupos integrados B, eran parte de estos servicios y atendían a niños con discapacidad mental leve e hipoacúsicos en salones especiales dentro de las escuelas regulares. Los servicios complementarios se constituían por Centros Psicopedagógicos, Grupos Integrados A, Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP) y grupos CAS; los tres primeros, atendían niños inscritos en la educación regular que presentaban dificultades de aprendizaje, conducta, aprovechamiento o lenguaje y eran atendidos ahí mismo o canalizados a escuelas de educación especial (SEP, 2006).

De esta manera, el sistema educativo quedó dividido en dos subsistemas, el regular y el especial y el presupuesto educativo se repartía entre ambos. Sin embargo, la falta de claridad en los criterios para designar a los alumnos que requerían de educación especial resultó en la sobre demanda de los servicios que tampoco se alcanzaba a cubrir. Para Sánchez et al. (2003) esto sirvió como argumento para adoptar los modelos de integración educativa que surgían en el contexto internacional y que dan inicio a la etapa actual (*Etapa 5*) de la educación especial en el país.

Organización actual.

La necesidad de modernizar la educación básica llevó a la promulgación de la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 1993); en ella se adoptó legalmente el enfoque de educación inclusiva, con la intención de garantizar el acceso a la educación de calidad para todos y reconocer un sólo sistema de educación nacional que comprende la educación inicial, básica, especial y para adultos. En el artículo 41 de dicha ley se establece que:



La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia...

La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación. (p. 14)

La adopción de un sistema educativo único, tuvo como consecuencia la eliminación de la Dirección General de Educación Especial como una entidad independiente y se transformó en la Dirección de Educación Especial adjunta al subsistema de Educación Básica (SEP, 2002). Lo anterior, derivó en la reestructuración de los servicios de educación especial y, por lo tanto, sus objetivos y funciones cambiaron. La nueva organización quedó plasmada en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002) y en las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006).

En relación a lo anterior, es importante comentar que en el artículo 41, no se aclara qué se entiende por discapacidad, discapacidad transitoria y definitiva, integración escolar, ni necesidades especiales de educación, términos que resultan importantes especificar, pues con base en ellos se organizan los servicios de educación especial. Ante esta confusión, se editaron diversos documentos donde se exponen los conceptos pertinentes, los más recientes son el Glosario de Educación Especial (SEP, s. f) y las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (Diario Oficial de la Federación, 2010). En este último, se entiende por:



1. *Alumno con discapacidad:*

Aquel o aquella que presenta una deficiencia física, motriz, intelectual, mental y/o sensorial (auditiva o visual), de naturaleza permanente o temporal, que limita su capacidad para ejercer una o más actividades de la vida diaria, y puede ser agravada por el entorno económico y social. Estos alumnos o alumnas pueden o no presentar necesidades educativas especiales, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se les brinde (p.3).

Aunque en la definición anterior se reconoce que una persona con discapacidad no necesariamente tiene necesidades educativas especiales, ello concuerda con el concepto de discapacidad que aparece en la Ley General de Personas con Discapacidad (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2005) en tales definiciones se entiende que una persona con discapacidad es la que tiene una deficiencia (generalmente visible) que limita su actividad y puede ser agravada por el entorno.

No obstante, es importante recordar que de acuerdo con la ONU (2009) la discapacidad depende de la interacción de las características de la persona con el medio; una persona con deficiencias no necesariamente presenta una discapacidad, si en su medio existen los recursos suficientes para desarrollarse y participar activamente. De la misma forma, una persona puede presentar una situación de discapacidad, si sus características socioculturales o deficiencias no visibles, limitan su actividad y participación social. Como enfatizó Gargiulo (2003) “la excepcionalidad siempre es relativa al contexto social o cultural en el cual ésta existe” (p.5). A manera de ejemplo, un alumno con deficiencias en sus funciones psicológicas para aprender los contenidos escolares, puede presentar una discapacidad por la ausencia de los apoyos educativos necesarios para su superación.

2. *Alumno con necesidades educativas especiales:*

Aquel o aquella que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo, mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos. (Diario Oficial de la Federación, 2010, p.3)

En el mismo concepto se enfatiza que los recursos de apoyo pueden ser profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares, estos últimos se refieren a adecuaciones en la metodología, contenidos, propósitos y evaluación.

El concepto de necesidades educativas especiales que se adoptó en México a diferencia del planteado en la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para Atender las Necesidades Especiales de Educación (UNESCO– Ministry of Education and Science Spain, 1994) no menciona las situaciones de pobreza, marginación y diferencias socioculturales que desde un enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1987; Henderson



&Milstein, 2005;Shea& Bauer, 2000) representan factores de riesgo para el potencial de aprendizaje y desempeño académico de los alumnos.

Aunque la definición de necesidades educativas especiales parece que se basa en la idea de que todos los alumnos aprenden de la misma manera, laSEP (2002) señaló que éstas se consideran especiales cuando los recursos que la escuela y el docente emplean para satisfacerlas, no son suficientes para las *características particulares del niño*; es decir, las necesidades educativas especiales surgen cuando los recursos ambientales son insuficientes para que el niño aprenda. De acuerdo con la SEP (2006) las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes en función del tiempo que el alumno requiera de los recursos especiales; para conocer estas necesidades se requiere identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, definidas como “los obstáculos que se presentan en las escuelas -en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas- para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos”(p.18). En el Glosario de Educación Especial (SEP, s.f) se entienden de la siguiente manera:

3. Barreras para el aprendizaje y la participación:

Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la Educación Inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente a alumno.(p. 8)

De esta manera se entiende que las necesidades educativas especiales surgen ante las barreras que se encuentran en el ambiente escolar. Sin embargo, es necesario reconocer que las barreras para el aprendizaje y la participación existen en los diferentes sistemas de desarrollo del niño y no sólo en la escuela; las interacciones entre las características del niño, las prácticas escolares, las políticas educativas nacionales, las relaciones familiares y sociales pueden originar barreras que interfieren o limitan el aprendizaje del niño. Si esto es así, entonces, las situaciones de vulnerabilidad presentes en la sociedad mexicana y específicamente en el sistema educativo nacional, seguirán siendo una barrera para el aprendizaje de los alumnos que es necesario eliminar para evitar o prevenir deficiencias que originan necesidades educativas especiales y promover, de esta manera una educación inclusiva.

Otro elemento que llama la atención en esta definición, es la concepción contradictoria de las necesidades educativas especiales, las cuales se consideran en el último enunciado como inherentes al niño, aun cuando en la definición de necesidades educativas especiales se reconoce que surgen ante la insuficiencia de recursos ambientales. Esta contradicción revela una confusión de términos; entonces ¿las necesidades son



únicamente del alumno y las barreras pertenecen al ambiente? o ¿las necesidades también pueden ser de la comunidad escolar al enfrentarse con sus propias barreras para ofrecer una educación de calidad para todos los alumnos a pesar de sus diferencias?

Por otra parte, en las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (Diario Oficial de la Federación, 2010) se entiende que la educación inclusiva:

Se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras al igual que todos los recursos para reducirlas se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema como escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, niños portadores de VIH/SIDA, jóvenes embarazadas, niños en condición de calle, niños que padecen enfermedades crónicas, entre otros. (Diario Oficial de la Federación, 2010, p.5)

La educación inclusiva en México, no sólo se destina a las personas con discapacidad, pretende atender la diversidad de alumnos que asisten a la escuela, independientemente de sus características físicas, intelectuales, culturales o sociales. La integración educativa persigue dos objetivos, eliminar la discriminación, etiquetación y segregación educativa de los niños con discapacidad y ofrecer los servicios de educación especial a los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. Así, las escuelas inclusivas son aquellas que ofrecen una respuesta educativa a todos sus alumnos sin distinción (SEP, 2006). Las escuelas inclusivas de acuerdo con el Glosario de Educación Especial (SEP, s. f):

Favorecen la educación de todos los niños de la comunidad, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y otras. Reconoce las diferentes necesidades de los alumnos y responde a ellas, adaptándose a los diferentes estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje de los niños para garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudio apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con su comunidad. (p.9)

Con la adopción del enfoque de educación inclusiva, las esferas de atención en educación especial se agruparon en necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y no por el lugar donde eran atendidas, esto señala que todas las escuelas deben estar preparadas para atender las diferentes necesidades educativas de sus alumnos



tengan o no discapacidad; la función de los servicios de educación especial, es apoyar al personal docente para realizar las adecuaciones pertinentes y atender dichas necesidades.

De esta manera, la organización de las categorías y servicios de educación especial quedó de la siguiente manera, cabe aclarar que la noción de categoría de educación especial surge de considerar a ésta como una disciplina científica en la que existe una taxonomía que permite establecer criterios y favorece la comunicación entre profesionales (Adelman, 1992 en Acle, 2006). En la categoría con discapacidad se encuentran la hipoacusia, sordera, baja visión, ceguera, discapacidad intelectual, discapacidad motriz, autismo y discapacidad múltiple. En el grupo sin discapacidad se reconocen las categorías de problemas de conducta, problemas de comunicación, aptitudes sobresalientes y otras condiciones que nunca se especifican cuáles son (SEP, 2006).

En el Glosario de Educación Especial (SEP, s.f) se mencionan conceptos imprecisos de distintas categorías de educación especial que no coinciden en su totalidad con las clasificaciones anteriormente mencionadas (SEP, 2006), estas son: alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos, autismo, discapacidad auditiva (hipoacusia y sordera), discapacidad intelectual, discapacidad motriz, discapacidad múltiple, discapacidad visual (baja visión y ceguera), problemas de comunicación (lenguaje receptivo y expresivo, pero sin aludir al lenguaje escrito), problemas de conducta, sordo ceguera, trastorno por déficit de atención y trastornos generalizados del desarrollo. Esto es relevante, si se considera que con base en estas definiciones se realizan los diagnósticos y se especifican las necesidades educativas de los alumnos en el sistema educativo nacional.

En cuanto a los servicios complementarios de educación especial, para atender a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, quedaron reorganizados en Unidades de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER) para el nivel de educación primaria y, Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Su misión es apoyar la atención educativa a niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad insertos en las escuelas regulares a través de la orientación al personal docente y a los padres de familia. Las actividades de los especialistas cambiaron del diagnóstico y la rehabilitación, al diseño de estrategias que los docentes podían implementar en las aulas regulares para fomentar la integración educativa.

Respecto a los estudiantes con discapacidad, los servicios indispensables de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM) para brindarles atención en los diferentes niveles de educación básica y educación para el trabajo. Se utilizan los planes y programas de estudio generales con las adaptaciones pertinentes y los grupos son conformados por edades y no por área de atención como lo hacían las escuelas especiales para sordos, ciegos o con discapacidad intelectual, por lo tanto, en un mismo centro o grupo se atienden diferentes discapacidades.



Desde su transformación, los servicios de educación especial que apoyan directamente a las escuelas aumentaron; únicamente entre los años 2006 y 2010 crecieron un 72% (474 servicios en promedio por año); sin embargo, este aumento no sucedió en la misma proporción para todas las modalidades, las USAER fueron las más beneficiadas con 880 nuevas unidades, mientras que los CAPEP y CAM fueron los que menos centros de atención abrieron como se muestra en la Tabla 1. Sin embargo, esto no indica que todas las escuelas estén recibiendo los servicios de educación especial (SEP, 2006; SEP & Subsecretaría de Educación Básica, 2010).

Tabla 1
Cambio en la cantidad de servicios de educación especial del año 2006 al 2010

Servicio	Número de unidades		
	2006	2010	Diferencia
CAM	1 407	1 482	75
CAM (formación para el trabajo)	–	868	868
USAER	2 697	3 577	880
CAPEP	162	235	73
TOTAL	4 266	6 162	1896

Nota: Los datos se muestran de acuerdo con cada modalidad de atención.- No se reportan datos en los documentos revisados. Información obtenida de “Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial”, por SEP, 2006, México: Autor y de “Estadística ciclo escolar 2009-2010, Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa”, por SEP y Subsecretaría de Educación Básica, 2010, México: Autor.

A partir del cambio en la organización de los servicios de educación especial, éstos aparecen en las estadísticas educativas como servicios extraescolares (SEP, 2008). En la Tabla 2 se muestran los últimos datos disponibles (SEP, 2008) sobre la cantidad de alumnos que fueron atendidos de acuerdo con las categorías de educación especial establecidas por la SEP entre los años 1992 y 1996, antes de la reorganización de los servicios de educación especial. Obsérvese que los problemas de aprendizaje eran los que se atendían en mayor medida.



Tabla 2
Población atendida en educación especial antes de la adopción del enfoque de inclusión

Categorías	Alumnos atendidos				
	1992	1993	1994	1995	1996
Deficiencia mental	33 920	34 589	36 790	36 367	39 437
Trastornos visuales	990	1 029	1 479	1 126	1 574
Trastornos de audición	7 265	7 338	7 316	7 514	9 296
Problemas de conducta	2 104	2 165	2 709	4 832	4 527
Impedimentos motores	2 266	2 269	2 556	2 789	3 720
Problemas de aprendizaje	140 796	152 265	171 576	179 203	132 779
Problemas de lenguaje	10 963	13 231	15 019	23 422	14 111
Intervención temprana	7 189	8 431	9 174	9 377	9 913
Total	205 493	221 317	246 619	264 630	215 357

En la Tabla 3 se muestran los datos estadísticos a partir de 1997 al 2007, donde se puede apreciar que con la adopción del enfoque de inclusión y la denominación de necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, los problemas de conducta, lenguaje, autismo, de aprendizaje e intervención temprana dejaron de reconocerse como categorías independientes, por lo que se carece de datos diferenciados de niños atendidos en estos rubros, pues, se registran en la categoría sin discapacidad que, por otro lado, es la que atiende el mayor número de casos.

Particularmente, los problemas de aprendizaje constituían la categoría con mayor número de casos atendidos; de 1992 a 1995 se incrementó este índice de 140 796 a 179 203; posteriormente con la reorganización de los servicios, la cifra disminuyó progresivamente. Actualmente se desconoce el número de niños con problemas de aprendizaje en el país, el último dato registrado es de 1997 con 79 723 casos que equivale al 23.4% de la población atendida (SEP, 2008); es decir, que desde hace 14 años se desconoce la condición educativa de los niños con problemas de aprendizaje. Esto implica una situación de riesgo educativo, pues los niños con este problema siguen presentes en las aulas aunque la categoría haya desaparecido de las estadísticas nacionales.



Tabla 3

Población atendida por los servicios de educación especial al adoptar el enfoque de inclusión

Categorías	Población atendida por año										
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Deficiencia mental	44 017	53 383	60 652	66 465	69 489	74 725	79 740	81 982	83 206	86 023	88 116
Trastornos visuales	2 725	3 738	4 614	5 003	4 521	4 822	4 651	4 672	4 927	5 249	5 436
Trastornos de audición	13 229	12 509	12 354	12 993	13 486	14 023	14 436	14 562	14 767	14 835	14 704
Problemas de conducta	6 295	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Impedimentos motores	8 074	9 504	10 670	11 241	12 456	13 163	13 607	14 280	14 631	15 238	15 311
Problemas de aprendizaje	79 723	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Problemas de lenguaje	12 180	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Intervención temprana ^a	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Aptitudes sobresalientes ^b	9 386	9 104	6 843	9 327	5 953	4 601	4 893	4 452	4 183	3 444	3 204
Autismo	565	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Sin discapacidad	163 758	292 430	303 871	329 448	330 302	309 375	283 015	259 325	254 955	259 704	256 767
Total	339 952	380 668	399 004	431 477	436 207	420 709	400 342	379 273	376 669	384 393	383 538

Nota: - no se registraron datos por categoría, sin embargo se incluyen el rubro sin discapacidad. Adaptado de “Principales cifras, ciclo escolar 2007-2008”, por SEP, 2008, México: Autor.

^aA partir de 1997 la población con intervención temprana se encuentra distribuida en las demás áreas de atención de acuerdo al problema detectado.

^bSe reportan cifras a partir del año en el que se incorporó en los servicios de educación inclusiva.



De acuerdo con la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para Atender las Necesidades Especiales de Educación (UNESCO–Ministry of Education and Science Spain, 1994) la inclusión educativa requiere de estadísticas confiables que reflejen la atención a las necesidades educativas de los niños que necesitan de educación especial:

El progreso hacia la inclusión debe ser cuidadosamente monitoreado a través de la colección de estadísticas capaces de revelar el número de estudiantes con discapacidad que se benefician de los recursos, experiencia y equipo para atender sus necesidades educativas especiales, así como del número de estudiantes con necesidades de educación especial enrolados en las escuelas regulares. (p.19)

La situación estadística de la categoría problemas de aprendizaje en el país, no permite conocer si se están atendiendo las necesidades escolares de estos niños y si ello se está haciendo, cómo se lleva a cabo y qué resultados se han conseguido.

Las transformaciones anteriores, implican necesidades de capacitación permanente de los docentes para atender diversas discapacidades desde un enfoque educativo, pues, el enfoque anterior era clínico terapéutico ofrecido por un especialista en el área (SEP, 2002). Esto significa un reto, que pone en riesgo la calidad de la atención, pues cada discapacidad es distinta y requiere de métodos de atención particulares.

Únicamente en el ciclo escolar 2009-2010, de acuerdo con datos reportados por la SEP y la Subsecretaria de Educación Básica (2010) los servicios de educación especial atendieron en total a 488, 670 alumnos y 170, 045 alumnos con discapacidad; sin embargo, estos datos no especifican si los alumnos con discapacidad se incluyen en la cifra total de alumnos atendidos; tampoco aclaran si los alumnos atendidos tienen o no necesidades educativas especiales, menos se detallan las categorías que se atendieron. Ante esto, surge la duda sobre la certeza de los diagnósticos y la evaluación de las barreras para el aprendizaje y participación que enfrentan estos alumnos; más importante aun, qué necesidades se están cubriendo y en dónde; las estadísticas que se aportan revelan muy poco sobre la situación real que se da en las escuelas.

Como se señaló anteriormente, la educación especial es una disciplina científica que requiere una taxonomía para establecer criterios y favorece la comunicación entre profesionales (Adelman, 1992 en Acle, 2006) en este sentido, al juntar varias categorías de características distintas, como son los problemas de conducta, de lenguaje, el autismo y los problemas de aprendizaje, no se reconoce la diversidad de necesidades que en cada una deben cubrirse, pues el diagnóstico y la intervención para cada una de éstas áreas es distinta.

La situación para la categoría de problemas de aprendizaje es aun más compleja si se considera que tampoco existe una definición, ni caracterización del problema en los servicios de educación especial nacionales que guíe la detección de estos niños en las escuelas y permita una atención adecuada a sus requerimientos. La omisión de la categoría repercute negativamente en el reconocimiento de las necesidades de estos niños, en su



diagnóstico e intervención. En los siguientes apartados se reseña la categoría problemas de aprendizaje a partir de la literatura en educación especial.

Pendientes nacionales en educación especial

Hasta aquí, se puede señalar que el enfoque de inclusión educativa a nivel internacional busca la integración social a través de la valoración de las diferencias físicas, sociales y culturales como un ideal humano y político que en muchos países, por sus condiciones, es difícil conseguir. Al respecto, en el Foro Mundial sobre Educación, la UNESCO (2000) señaló que el enfoque de educación inclusiva no ha conseguido las mejoras en cuanto a acceso educativo y calidad que desde su origen pretendía, “no existen datos convincentes sobre una educación integradora lograda en gran escala, numerosos docentes no están plenamente persuadidos de que la integración puede funcionar” (p. 18).

Particularmente en México, diversas investigaciones coinciden en que el enfoque de inclusión es una política educativa institucional más no una práctica real. Mares e Ito (2005) aportan evidencias importantes desde la investigación cualitativa sobre los significados y las acciones que a partir de éstos, realizan directivos, docentes, padres de familia y personal de la USAER con respecto a la integración educativa en algunas escuelas de la zona metropolitana. Así, para los directivos su rol en el marco de la integración educativa se limita a permitir la inscripción de alumnos con discapacidad al centro escolar y decidir quién de su planta docente será el encargado del alumno, los padres de familia desconocen el programa de integración y por supuesto, no se conciben como parte de éste, por lo que su participación es limitada y hasta nula. El personal de la USAER critica la poca disposición de los docentes de aula regular para trabajar de manera colaborativa bajo el nuevo modelo educativo, mientras que los docentes no tienen clara la función de la USAER, y aunque en su mayoría están a favor de la inclusión reconocen que es una función que tienen que cumplir como empleados, pero no cuentan con la preparación metodológica, ni actitudinal que demanda el enfoque.

Mares, Martínez y Rojo (2009) encontraron que la conceptualización y las expectativas que los docentes de una escuela primaria en la ciudad de México tienen sobre los alumnos con necesidades educativas especiales guarda una relación estrecha con los valores y las premisas que a través del tiempo han caracterizado las relaciones profesor-alumno. La autoridad del maestro sobre los alumnos, traducida en el control del grupo y su habilidad profesional para transmitir a los alumnos los conocimientos necesarios son cuestionados por el enfoque de inclusión, de tal manera que tener un alumno con problemas de conducta, aprendizaje, discapacidad sensorial o intelectual e incluso con potencial sobresaliente, implica un reto para mantener el *orden y la buena conducta* en el aula, esto a su vez, refleja la incapacidad del docente para modificar sus prácticas educativas, pero sobre todo para cambiar la concepción que el mismo tiene sobre la



educación. En cambio, los docentes aprueban como favorable para su práctica la docilidad, la conformidad, la pasividad y el no cuestionamiento por parte de los alumnos.

Las expectativas de los docentes sobre sus alumnos son de gran importancia, pues como señalan Mares, Martínez y Rojo (2009) con base en ellas el docente percibe al alumno y se conduce con respecto a él; de tal manera que la información previa que obtienen de los alumnos -ya sea por comentarios de otros profesores, la que tienen o suponen del ambiente familiar e incluso los estereotipos- dirige la relación profesor-alumno; creencias positivas dirigirán un comportamiento del mismo sentido con el alumno, por el contrario creencias negativas marcarán expectativas bajas del docente sobre sus alumnos y sus acciones serán recíprocas, aun cuando las habilidades reales del alumno disten de las expectativas docentes, es decir, si el docente piensa que el alumno es incapaz de aprender sus esfuerzos por enseñarle serán mínimos.

Como ejemplo Pedraza y Acle (2009) observaron las interacciones entre profesores de aula regular de 5° y 6° grado con sus alumnos con discapacidad intelectual, los resultados demostraron que la interacción con estos alumnos es menor que la que tienen con el resto del grupo, desconocen cómo tratarlos y técnicas eficaces para que los alumnos participen con los demás, lo cual indica que aunque los alumnos con discapacidad estén dentro del aula regular no significa que estén integrados y sus necesidades educativas se estén satisfaciendo.

En un estudio sobre las actitudes de los docentes hacia la integración escolar de estudiantes con VIH a la escuela primaria, Anaya (2008) encontró que además de las creencias, los afectos positivos y negativos que sienten los docentes con respecto a la situación de integrar alumnos con estas condiciones y lo que consideran que personas significativas como compañeros de trabajo o jefes esperan de ellos, influye en su comportamiento. Así, aun cuando los docentes desconocen la verdadera condición y habilidades del alumno y esto les cause temor, ansiedad e inseguridad, asumen la integración escolar como una orden laboral.

De lo anteriormente señalado y a pesar de lo reducido de las muestras, se puede decir que la integración educativa en estas escuelas resulta un reto para los docentes de aula regular, quienes no cuentan con las herramientas necesarias para satisfacer las necesidades educativas de la diversidad de alumnos que tienen. Es necesario que las familias participen más en los procesos de aprendizaje de sus hijos y en las iniciativas públicas al respecto. Por otra parte el trabajo en equipo de profesores de aula regular con el personal de apoyo es urgente, si se quiere mejorar la inclusión educativa y social real. La disposición y la preparación de los actores involucrados en la inclusión determinan el éxito de ésta, cuando esto no sucede, los alumnos no se benefician de la integración, por el contrario sus necesidades no se atienden y las experiencias de fracaso pueden traer consecuencias negativas para su autoestima, su desempeño escolar y social.



El estado mexicano al adoptar esta iniciativa se enfrenta con situaciones de desigualdad económica y social, diversidad de culturas y estilos de vida, así como mitos y creencias falsas sobre dos aspectos necesarios para la inclusión, la discapacidad como un estado inherente a la persona derivada de una visión médica y no social; y las prácticas educativas homogeneizadoras descendientes de la construcción de un sistema educativo mexicano que buscaba la identidad nacional, más no la educación nacional basada en el reconocimiento de las diferencias (Ornelas, 2000). Estas prácticas educativas son el punto principal de cambio, pues es en el aula donde se favorece o no, la integración.

Tal situación ocasiona que la integración educativa en México sea un proceso de cambio social que dista mucho de culminar y que requiere de la preparación teórica, metodológica y actitudinal de los docentes y las familias. Particularmente, el educador especial, es uno de los actores que tiene la misión de fomentar la integración educativa, para tal fin es necesario que sus prácticas se basen en evidencias científicas acordes a las características de sus usuarios, considerando los diferentes sistemas en los que se desarrolla, la escuela, la familia y en la medida de lo posible la comunidad; esto señala la necesidad de enfoques de atención centrados en las relaciones entre los sistemas y los factores que mejoran o limitan el aprendizaje de los alumnos y no sólo en ideales políticos.

Esta información contrasta con lo hallado por López-Torrijo (2009) en algunos países de la Unión Europea (Italia, Grecia, Chipre, Islandia, Portugal y Noruega) quienes de acuerdo con la European Agency for Development in Special Needs Education, presentan un índice de escolarización de estudiantes con discapacidad en Centros Específicos menor al 1%, pues el resto se encuentra integrado a una escuela regular; aunque este número indica poco sobre la calidad de la inclusión, el autor señala indicadores comunes que comparten estos países aun con sus diferentes matices, entre los más importantes destacan la incorporación de los indicadores de funcionalidad en la definición de alumno *con necesidades educativas específicas* (nótese que no se consideran especiales). Para la identificación del déficit se considera un equipo multidisciplinario, aunque no suficiente, donde participan especialistas en salud, educación y desarrollo social; a partir del diagnóstico funcional se desarrolla el Programa Educativo Individualizado (PEI).

Por otra parte, la familia, en estos países, fue el principal motor de cambio hacia la inclusión, las organizaciones civiles conformadas por padres de niños con discapacidad defienden el derecho a la educación y presionan a los profesionales y a los gobiernos para mejorar las condiciones educativas, de salud y participación de sus hijos, el papel colaborativo de las familias en los procesos de diagnóstico y escolarización, tomo un rol participativo en el proceso de enseñanza y decisivo en el modelo de escolarización. No obstante, para López-Torrijo (2009) es necesario profundizar en la capacitación de las familias.



Otro punto que tienen en común los países mencionados son los aspectos legislativos que consideran la prevención de la discapacidad, la transición hacia la vida adulta, el derecho y obligación de los padres a participar en la educación inclusiva de sus hijos y la descentralización docente y financiera. Italia es el país más representativo al respecto, pues su legislación desde los años setenta, concretó la obligatoriedad de llevar la instrucción básica de todos los alumnos en las escuelas regulares; actualmente abarca todos los niveles educativos y en todos ellos se cuenta con apoyos especializados para su atención, además de que la formación docente incluye la preparación para atender a alumnos con necesidades educativas especiales y los profesores de aula cuentan con el apoyo de especialistas con quienes trabajan de manera conjunta. Finalmente, se puede señalar que todas estas cuestiones siguen pendientes en México.



Problemas de aprendizaje

Antecedentes

Los problemas de aprendizaje constituyen una de las categorías de atención en educación especial cuyo origen se encuentra en el campo de la neurofisiología, posteriormente, por sus consecuencias en el rendimiento escolar fue de interés para la psicología y la pedagogía. La historia de la categoría problemas de aprendizaje para Lerner (2000, en Gargiulo, 2003) se divide en cuatro etapas que a continuación se describen.

Etapa 1. Fundación (1800-1930). Se caracteriza por el surgimiento de dificultades asociadas a problemas neurofisiológicos con consecuencias en las capacidades perceptuales para aprender. Strauss y Werner (en Aclé & Olmos 1998; Gargiulo, 2003) atribuían las dificultades para aprender de niños con daño cerebral y retardo mental a lesiones cerebrales que derivaban en trastornos perceptivos, conceptuales, persistencia y trastornos del comportamiento.

El daño cerebral podía ir de severo a leve, las lesiones severas podían ser identificadas fácilmente como la parálisis cerebral o la epilepsia; sin embargo, las lesiones leves eran difíciles de identificar, pues, sus consecuencias eran menos visibles y se observaban en casos de niños con inteligencia normal e incluso superior. Al respecto Clements (1966 en Mercer, 2006) sugirió el término *disfunción cerebral mínima* para referirse a niños con inteligencia normal o superior, pero, con problemas para aprender relacionados con lesiones en el sistema nervioso central que se manifestaban en deterioro perceptivo, conceptual, de lenguaje, memoria, atención o motricidad.

Por supuesto, que los términos utilizados hasta entonces, provenían de un lenguaje médico que atribuía los problemas de aprendizaje a deficiencias orgánicas; este enfoque poco aportaba para la intervención educativa de las personas con este problema y los términos propuestos fueron controversiales aun en el ambiente médico; lo cual derivó en definiciones y métodos de diagnóstico provenientes de la psicología y de disciplinas educativas.

Etapa 2. Transición (1930-1960). Se caracteriza por la participación de otros especialistas como psicólogos y educadores en el diseño de instrumentos de evaluación e intervención. Para Lerner (2000, en Gargiulo, 2003) entre las principales contribuciones al campo destacan las aportaciones de Orton quien utilizó por primera vez el término dislexia para referirse a aquellos estudiantes con severa incapacidad para aprender a leer; de Fernal quien estableció en Estados Unidos la primera clínica para trabajar con niños que presentaban dificultades para leer y hablar; de Kirk y Mc Carthy quienes realizaron el test de habilidades psicolingüísticas de Illinois y el trabajo de Frostig quien desarrolló el test de desarrollo de percepción visual.

Etapa 3. Integración (1960-1980). Durante esta etapa se utilizó por primera vez el término learning disabilities (discapacidades para el aprendizaje), propuesto por Samuel



Kirk en 1963, término que fue bien recibido por los padres de niños afectados quienes consiguieron cambios en la política educativa de Estados Unidos. Así, la categoría fue reconocida legalmente con la promulgación de la Ley PL 91-230 y posteriormente por la PL 94-142 (IDEA² en Gargiulo, 2003). En 1964 se formó la Asociación para niños con Discapacidad para el Aprendizaje y cuatro años después la primera División para niños con Discapacidad para el Aprendizaje como parte del Consejo para Niños Excepcionales, más tarde, en 1982, se formó el Consejo para las Discapacidades del Aprendizaje (Gargiulo, 2003).

Etapa 4. Actual. El campo de las discapacidades para el aprendizaje se encuentra nuevamente en transición, afectado por importantes controversias sobre su etiología y caracterización, así como por los nuevos movimientos de integración educativa (Gargiulo, 2003; Gómez-Palacio, 2002).

Definición

En la literatura se encuentran diversos términos para hacer referencia a los problemas de aprendizaje: trastornos de aprendizaje, discapacidades para el aprendizaje (Gargiulo, 2003), discapacidades específicas para el aprendizaje (Sattler, 2003b) y dificultades del aprendizaje (Aguilera & Rodríguez, 2004; Tierra Blanca, 1995) pero, en la literatura mexicana el término comúnmente utilizado es problemas de aprendizaje (Acle & Olmos, 1998; Gómez-Palacio, 2002) y, por lo tanto, es el que se utiliza en este trabajo.

Los términos referidos a los problemas de aprendizaje surgieron ante el descontento de los educadores especiales y los padres de familia con el diagnóstico de disfunción cerebral mínima. El primero en proponer la expresión problemas de aprendizaje (learning disabilities) fue Kirk en 1963 (en Gargiulo, 2003) y se refería a:

Un retardo, desorden o desarrollo tardío en uno o mas de los procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura aritmética u otro tema escolar, resultado de una incapacidad causada por una posible disfunción cerebral y/o disturbios emocionales o conductuales. No es resultado de retardo mental, privación sensorial o factores instruccionales o culturales. (p. 202)

La definición enfatizó que las áreas académicas eran las afectadas, que la causa posible, mas no definitiva podía ser una disfunción cerebral, emocional o conductual y que no se debía a una capacidad intelectual deficiente, ni a discapacidades sensoriales o factores educativos. Por otro lado, en 1965 Bateman (en Mercer, 2006) introdujo el término *trastornos del aprendizaje* y añadió como elemento principal la discrepancia entre el potencial de ejecución estimado y el logro observado, pero, la medición de tal discrepancia causó controversia entre los especialistas, pues, no se estableció qué elementos y bajo qué criterios se determinaría dicha diferencia.

²Acta para la Educación de Individuos con Discapacidad



Los niños que tienen trastornos del aprendizaje son aquellos que manifiestan una discrepancia significativa en términos educativos entre su potencial intelectual estimado y su nivel real de logro, en relación con los trastornos básicos en el proceso de aprendizaje, que pueden o no ir acompañados de una disfunción demostrable del sistema nervioso central y que pueden no mostrar un retraso mental generalizado o un déficit educativo o cultural y tampoco trastornos emocionales graves o pérdida sensorial. (p. 46)

Cuando el gobierno de Estados Unidos subsidió los servicios de educación especial fue necesario adoptar leyes y definiciones aceptables que guiaran el diagnóstico y la intervención para los niños con problemas de aprendizaje. Así, en 1969 Kirk (en Gargiulo, 2003) modificó su definición y fue incorporada al Specific Learning Disabilities Act del mismo año, destacando que los problemas de aprendizaje, eran resultado de desórdenes en los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito; la nueva definición excluyó como causa los disturbios emocionales.

Un niño con discapacidades específicas para el aprendizaje muestra un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o uso del lenguaje hablado y escrito. Puede manifestarse en desórdenes para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos. Incluye condiciones referidas a discapacidades perceptuales, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia del desarrollo, etc. No incluye problemas de aprendizaje por discapacidades visuales, auditivas o motoras, retardo mental, disturbios emocionales o desventajas ambientales. (p. 203)

Posteriormente, en 1975 la definición anterior se asentó en el IDEA (en Gargiulo, 2003) y en 1977 se establecieron los criterios operativos para identificar a los niños bajo esta categoría, entre los que se destacaba que un equipo de trabajo podía determinar que un niño tenía problemas de aprendizaje si presentaba una discrepancia severa entre sus logros y su habilidad intelectual en comparación con lo esperado para su edad aun cuando las actividades instruccionales eran adecuadas para su edad. El problema con los criterios propuestos radicó en la medida de la *discrepancia severa* que no se estableció claramente, desde la propuesta de Bateman (1965, en Mercer, 2006) algunos profesionales tomaron como medida dos años o más de atraso en el nivel de desempeño esperado en una de las áreas académicas (Sattler, 2003b).

Las controversias por la definición federal causaron la formación del National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD³ en Gargiulo, 2003) quienes propusieron una definición alterna que posteriormente modificaron en 1988 quedando como sigue:

³Comité Nacional sobre Problemas de Aprendizaje



La discapacidad para el aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente por una disfunción en el sistema nervioso central y puede ocurrir a lo largo de la vida. Los problemas en las conductas de autorregulación, percepción e interacción social pueden coexistir con las discapacidades para el aprendizaje, pero no constituyen en sí mismas la discapacidad para aprender. Aunque los problemas de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones de discapacidad (por ejemplo deficiencias sensorial, retardo mental, disturbios emocionales) o con influencias extrínsecas (como diferencias culturales o instrucción insuficiente o inapropiada) no son resultado o influencia de estas condiciones. (p. 206)

No obstante, en 1999 la definición del IDEA (en Sattler, 2003b) omitió que los problemas de aprendizaje sólo pueden ocurrir en la infancia quedando de la siguiente manera:

Las discapacidades específicas de aprendizaje se refieren a un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos implicados para comprender o utilizar el lenguaje hablado o escrito, que puede manifestarse en una capacidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos, incluyendo padecimientos como discapacidades perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia de desarrollo. No se incluyen problemas de aprendizaje resultado de discapacidades visuales, auditivas o motoras, retraso mental, trastornos emocionales o desventajas ambientales, culturales o económicas. (p. 294)

En la reciente versión del IDEA (Office of Special Education & Rehabilitative Services Department of Education, 2004) ya no se considera necesaria una discrepancia entre la habilidad intelectual y el desempeño para determinar si un niño tiene una discapacidad específica del aprendizaje y se permite el uso de otros procedimientos de identificación basados en investigación científica y evidencias basadas en la práctica.

Un niño presenta una discapacidad específica de aprendizaje si no tiene un desempeño adecuado para su edad o para cumplir con las normas de aprobación de grado escolar de su estado en una o varias de las siguientes áreas, aun cuando se le proporcionen experiencias de aprendizaje e instrucción apropiadas para su edad:

- ✚ Expresión oral
- ✚ Comprensión auditiva
- ✚ Expresión escrita
- ✚ Habilidades básicas de lectura
- ✚ Comprensión de lectura



- ✚ Cálculo matemático
- ✚ Solución de problemas matemáticos. (p.2)

En México, antes de la reorganización de los servicios de educación especial la SEP (en Acle & Olmos, 1998) se reconocía la existencia dos tipos de problemas de aprendizaje:

1. Aquellos que aparecen en la propia escuela común como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales del cálculo o la lectoescritura que pueden no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en la experiencia cotidiana.
2. Aquellos que se originan en alteraciones orgánicas y /o del desarrollo que interviene en los procesos de aprendizaje.(p. 30)

Esta visión no correspondía con las definiciones, ni los criterios de exclusión propuestos por la literatura especializada que se mencionó anteriormente; contar con una definición clara y precisa facilitaría el diagnóstico diferencial para atender las necesidades educativas de los alumnos con problemas de aprendizaje. Lamentablemente, la falta de reconocimiento de la categoría en el país ha provocado la falta de indicadores científicamente fundamentados para el diagnóstico. De acuerdo con lo señalado anteriormente, se puede señalar que los problemas de aprendizaje se manifiestan en las dificultades para acceder y utilizar de manera óptima las habilidades de lectura, escritura y/o matemáticas, que se expresan en un rendimiento académico deficiente en comparación con la propia capacidad del individuo o a los estándares del grupo de referencia y que son causados principalmente por déficits en los procesos psicológicos y estratégicos implicados en la adquisición y utilización de dichas habilidades.

Caracterización

Por caracterización se entiende las particularidades que presentan los alumnos con problemas de aprendizaje; tener claras las características de la categoría beneficiaria el diagnóstico diferencial y la intervención (Tierra Blanca, 1995). A la par que la definición, la caracterización también ha cambiado, no obstante, diversos autores señalan que en las características de los alumnos con problemas de aprendizaje son más heterogéneas que homogéneas, pueden variar de un individuo a otro e incluso a lo largo de la vida (Cohen, 1988 en Shea & Bauer, 2000; Gargiulo, 2003; Mercer, 2006; Sattler, 2003b).

Las características más frecuentes se refieren a las dificultades en procesos cognitivos relacionados con el procesamiento de la información como atención y memoria, las dificultades con la comprensión y uso pragmático del lenguaje, así como, dificultades en las funciones ejecutivas y estratégicas que repercuten en ciertas áreas académicas y las características socio afectivas que también es común encontrar en otras



categorías de educación especial, como sentimientos de ineficacia para aprender; en la Tabla 4 se compilan las características que distintos autores (Gargiulo, 2003; Graham & Harris, 2009; Sattler, 2003b) han encontrado en la literatura con respecto a los procesos cognitivos, las funciones ejecutivas y estratégicas implicadas en el aprendizaje, el lenguaje, el desempeño académico y el área socio afectiva de los estudiantes con problemas de aprendizaje

Tabla 4
Características por área de los estudiantes con problemas de aprendizaje

Área	Descripción
Cognitiva	Inteligencia normal o superior. Dificultades en memoria verbal o auditiva. Déficits en atención y distractibilidad. Problemas con la conciencia fonológica, percepción visoespacial, coordinación visomotora, lateralidad y direccionalidad.
Funciones ejecutivas y estratégicas	Falta de control ejecutivo y meta cognitivo, como definir metas, auto monitorear su ejecución o nivel de comprensión y manejar fuentes externas de ayuda. Problemas de autorregulación, conocimiento incompleto o inadecuado acerca de la importancia de la escritura, la lectura o las matemáticas. Dificultad para generalizar y desplegar flexiblemente estrategias para comprender, recordar y resolver problemas. Carecen de uso espontáneo de estrategias de aprendizaje. Dificultades en planeación.
Lenguaje	Pueden elegir inapropiadamente palabras, se les dificulta comprender sentencias de estructura compleja y responder preguntas, tienen dificultades semánticas, fonológicas, sintácticas y pragmáticas, frecuentemente tienen problemas de comunicación por sus deficiencias en el uso del lenguaje.



Tabla 4
Continuación

Área	Descripción
Socio – afectiva	<p>Baja motivación, incluyendo inseguridad, actitudes negativas, mínimo esfuerzo y sentimientos de ineficacia para aprender.</p> <p>Pueden presentar baja autoestima y pobre auto concepto.</p> <p>Se predisponen al fracaso y se desaniman fácilmente al realizar tareas complejas.</p> <p>Presentan baja competencia académica y dificultad para relacionarse socialmente por dificultades en la percepción social.</p> <p>Problemas de conducta en el aula.</p>
Académica	<p>Pueden presentar fallas en: comprensión lectora, lectura oral, reconocimiento y comprensión de palabras escritas (dislexia) y en la correspondencia sonido- grafía.</p> <p>En el lenguaje escrito pueden presentar fallas tanto en el proceso, el resultado y sentido de la escritura, como errores gramaticales.</p> <p>En matemáticas pueden presentar dificultades en cuantificación, fracciones, reconocimiento de números y copiado de formas.</p>

Por su parte Mercer (2006) hizo una diferenciación entre las dificultades que se presentan a lo largo de la vida académica (ver Tabla 5) y el tipo de intervención requerida. Para la autora, en la etapa preescolar y el primer grado de educación elemental la intervención debe ser preventiva enfocada en la preparación de las habilidades académicas, el lenguaje, la motricidad, la percepción visual y auditiva; en años posteriores la intervención debe ser correctiva o compensatoria y debe considerar las habilidades específicas en lectura, escritura y matemáticas, el manejo de estrategias y estilos de aprendizaje, así como los factores socioemocionales. Mercer consideró además que la intervención debía basarse en investigación o contar con el apoyo de expertos e involucrar a los padres.

Aunque, las características de los individuos pueden coincidir con las de otras categorías de atención, es importante señalar que los problemas de aprendizaje a diferencia de otras condiciones, se relacionan con deficiencias en los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje aun cuando la capacidad intelectual para aprender es normal o superior y se manifiestan en un desempeño académico menor al esperado para la edad o grado escolar. Los problemas de aprendizaje son una de las causas del bajo rendimiento escolar, pero no la única (Acle & Olmos, 1998). Para McLeod (1983, en Shea & Bauer, 2000) los estudiantes con problemas de aprendizaje constituyen un subconjunto de los que se desempeñan por debajo de su potencial; no todos los niños con bajo desempeño escolar



tienen problemas de aprendizaje; de ahí la importancia del diagnóstico y la intervención diferenciada.

Tabla 5
Dificultades de aprendizaje e intervención en diferentes momentos escolares

Modalidad	Área de intervención
Preescolar	Retraso del desarrollo. Lenguaje receptivo y expresivo. Precepción visual y auditiva. Atención selectiva y sostenida
1° de primaria	Preparación de las habilidades académicas Lenguaje receptivo y expresivo Precepción visual y auditiva Motricidad fina y gruesa Atención Hiperactividad Habilidades sociales
2° a 6° de primaria	Habilidades lectoras Habilidades aritméticas Expresión escrita Expresión oral Lenguaje receptivo Hiperactividad Socio-afectiva Atención
Secundaria	Habilidades lectoras Habilidades aritméticas Expresión escrita Expresión oral Comprensión auditiva Habilidades de estudio Socio-afectiva Delincuencia
Adultos	Habilidades lectoras Habilidades aritméticas Expresión escrita Expresión oral Comprensión oral Habilidades de estudio Socio-afectiva

Nota: Si bien las áreas problema son similares en cada etapa de la vida escolar, la manera de intervenir dependerá del diagnóstico individual y de las condiciones contextuales que caractericen al alumno.



Los problemas de aprendizaje desde un enfoque ecológico

Los problemas de aprendizaje se han abordado desde diversas perspectivas teóricas: médicas o neuropsicológicas, conductuales y cognitivas principalmente. La perspectiva médica explica los problemas de aprendizaje por disfunciones orgánicas que es necesario rehabilitar, pero, poco aporta a las cuestiones pedagógicas. Por su parte, en el modelo conductista los problemas de aprendizaje radican en ejecuciones deficientes que requieren entrenamiento; la intervención se centra en la tarea dividida en partes más sencillas que deben ser practicadas constantemente y evaluadas para seguir el progreso del alumno; el modelo ha demostrado logros significativos en el aprendizaje de la lectoescritura, pero tienden hacia el aprendizaje mecánico sin valor funcional más allá de la situación de enseñanza aprendizaje y a la pasividad del alumno en la instrucción (Gargiulo, 2003; Hernández, 1998).

Por otra parte, los enfoques cognitivos, entre los que destacan los modelos basados en el procesamiento de la información, los constructivistas y los constructivistas sociales, tienen como punto común la elaboración del conocimiento a partir de la actividad del individuo, el problema de aprendizaje radica en los procesos y estrategias que el niño emplea para aprender. La crítica a los modelos cognitivos es la especificidad de algunas estrategias para determinados contenidos de aprendizaje, el mantenimiento y su transferencia hacia otros contextos, sin embargo, cuando el aprendiz se vuelve experto puede elegir el uso de distintas estrategias dependiendo de la situación de aprendizaje, lo cual implica la competencia de aprender a aprender.

Sin embargo, las diferentes perspectivas señaladas anteriormente en consideración de Poplin (1988 en Aclé & Olmos, 1998) se centran en una visión reduccionista del problema; entre las creencias que los enfoques mencionados comparten se encuentra que la causa y la solución a los problemas de aprendizaje son inherentes al estudiante, el objetivo del diagnóstico es solucionar déficits en el individuo, el aprendizaje es mejor cuando la tarea se divide en partes o los procesos implicados se abordan de manera aislada. Particularmente en el enfoque conductista el educador es el principal responsable de la instrucción y el papel del alumno es pasivo, la enseñanza es unidireccional y sus metas se ciñen a contenidos más no a habilidades para la vida.

Una visión que contrasta con tal reduccionismo es el enfoque ecológico u holista en el que se entiende que “el individuo se desarrolla en una relación dinámica y como parte inseparable de los escenarios en los que funciona durante toda su vida” (Shea & Bauer, 2000, p. 5). Esta perspectiva es desarrollada inicialmente por Bronfenbrenner (1987) quien señaló que las relaciones entre el individuo y los ambientes en los que convive influyen en su desarrollo, lo importante para la conducta y el desarrollo es la percepción que se tiene del ambiente y no la realidad objetiva en sí misma, la persona se adentra progresivamente en su ambiente y lo va reestructurando conforme lo percibe, es un ser activo, constructor del ambiente y construido por éste; así la interacción persona-ambiente es la principal unidad de análisis en esta perspectiva.



Para Bronfenbrenner (1987) “el ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” (p. 23). El análisis de las interacciones es sistémico y no por variables aisladas. Las interacciones surgen en distintos niveles, que el teórico denominó *microsistema*, *mesosistema*, *exosistema* y *macrosistema*, los cuales define de la siguiente manera y pueden observarse en la Figura 1.

Microsistema: “es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta [en sentido fenomenológico] en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1987, p. 41). Es el nivel interno del modelo, es el entorno inmediato en el que la persona, en este caso el estudiante interactúa cara a cara, e.g. su casa, la escuela o la calle donde vive, los roles que desempeña la persona y las relaciones interpersonales que establece constituyen los elementos del microsistema.

Mesosistema: “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente” (Bronfenbrenner, 1987, p. 44). El mesosistema se compone de un conjunto de microsistemas y se forma cuando la persona entra en un nuevo entorno, además las interconexiones pueden darse de diversas formas, a través de otras personas que participan en ambos entornos, redes sociales, comunicaciones formales e informales, e incluso los conocimientos y actitudes hacia otros entornos; ejemplo, las relaciones entre la casa, la escuela y el grupo de pares.

Exosistema: se refiere a “uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona...” (Bronfenbrenner, 1987, p. 44). Ejemplo, la pérdida de empleo de los progenitores afectan el entorno inmediato del niño.

Macrosistema: son “las correspondencias en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso y exo-)...a nivel de la subcultura o cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (Bronfenbrenner, 1987, p. 45). Según el autor, los entornos de una determinada clase como el hogar, la escuela, la calle, etc., tienden a ser parecidos, mientras que entre las culturas son distintos, de esta manera se entiende que la concepción de la discapacidad en una sociedad determinada puede ser distinta a la de otra sociedad, otro ejemplo es la organización familiar en las distintas culturas.

Desde esta perspectiva, los problemas de aprendizaje resultan de las interacciones entre las características individuales (deficiencias y habilidades) y los recursos o apoyos ambientales que impactan de manera positiva o negativa, directa o indirectamente sobre el problema. Esta idea contrasta con la definición y los criterios de exclusión propuestos por el IDEA (2004) que señalan que los problemas de aprendizaje no se deben a factores ambientales, pero concuerda con parte de la concepción que las SEP (en Aclé & Olmos, 1998) tenía antes de adoptar el enfoque de inclusión, la cual señalaba que los modelos



instruccionales que la escuela seguía, no concordaban con las habilidades del estudiante. Para Gómez-Palacio (2002) con una visión ecológica, los problemas de aprendizaje incluyen el entorno sociocultural, la falta de motivación, la didáctica o la personalidad del docente, e incluso los problemas emocionales.

Para Acle y Olmos (1998) el no aprendizaje puede ocurrir por varias e interrelacionadas razones, entre ellas, la falta de confianza y auténtica relación maestro alumno, la precisión que se le exige al alumno, el *currículum* inflexible y el autoritarismo docente, otras causas son, la falta de claridad respecto a las relaciones entre las materias, la falta de experiencia previa, las desigualdades culturales y socioeconómicas entre las personas y entre las personas y los ambientes. Por su parte Poplin (1988, en Acle & Olmos, 1998) identificó como factores relacionados con los problemas de aprendizaje las carencias en el desarrollo, las técnicas pasivas de enseñanza, falta de experiencias previas o experiencias desiguales e interés insuficiente.

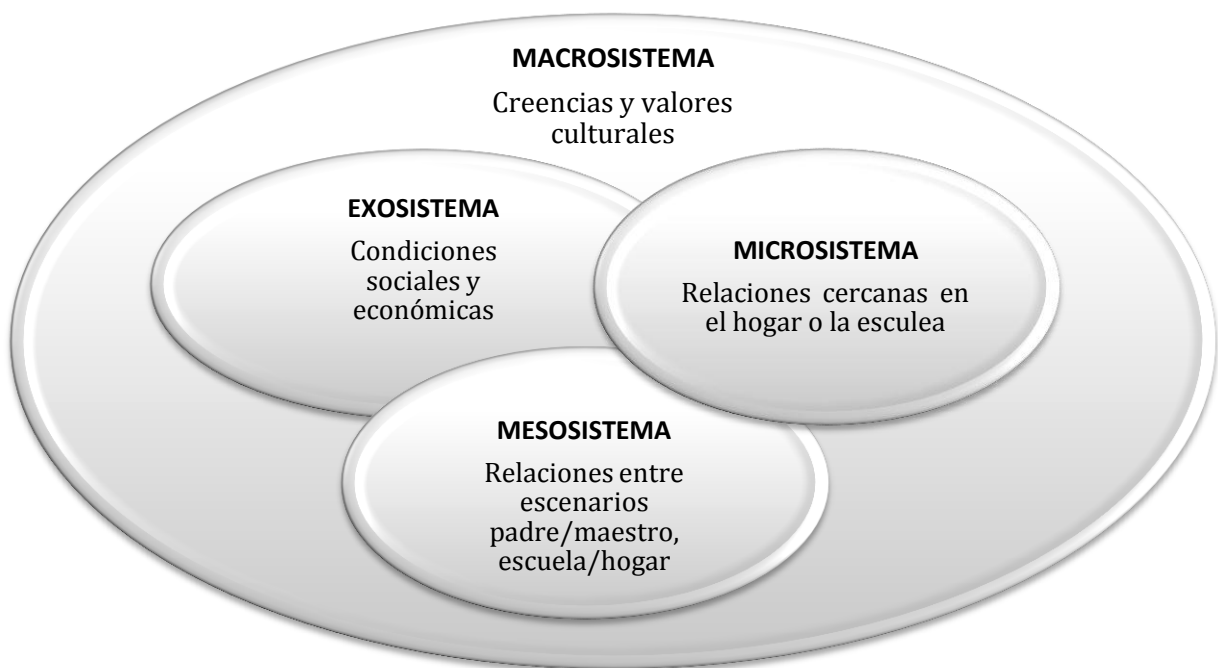


Figura 1. Estructura del ambiente ecológico en el que se desarrollan los aprendices.

Bartoli (1990, en Acle & Olmos, 1998) señaló que el trabajo que se realice en el ámbito de la categoría problemas de aprendizaje debe partir de una visión ecológica que integre factores escolares, familiares, comunitarios y culturales, pues, como afirma Lyle (1990, en Acle & Olmos 1998) “un solo factor no puede ser el único responsable de que un niño presente problemas de aprendizaje”(p. 201) a lo que se puede añadir de manera alternativa que un sólo factor tampoco puede ser el único que cause una mejoría en el



aprendizaje de los niños. De tal manera que se reconoce la importancia de los diversos factores del contexto, especialmente los del entorno familiar en el desempeño escolar de los alumnos.

En numerosas investigaciones se ha señalado que las características de la familia y de sus miembros guardan una relación estrecha con la adecuada adaptación y rendimiento académico de los niños en edad escolar, particularmente de aquellos con problemas de aprendizaje, (Barudy & Marquebreucq, 2005; Robledo & García, 2009; Sheridan, Eagle & Dowd, 2005) pues, las variables familiares son factores que pueden potenciar o minimizar los efectos negativos de los problemas de aprendizaje, por lo que son aspectos a considerar en el momento de la intervención.

Robledo y García (2009) analizaron diversas evidencias empíricas y como resultado, identificaron algunas de las variables familiares que se relacionan directa e indirectamente con el rendimiento académico de los hijos, entre las más importantes destacan el clima y funcionamiento de la familia, el nivel socioeconómico, su tamaño, las expectativas parentales en relación al futuro escolar de los niños y las experiencias de aprendizaje de los padres.

Las desventajas económicas y sociales tienen efectos adversos sobre el desarrollo cognitivo, socioemocional y escolar de los niños, debido a las escasas oportunidades de interacción en entornos estimulantes, la falta de recursos o los conflictos derivados de la mala situación económica. Las familias con un nivel cultural educativo limitado, aprecian en menor medida el logro académico, que, junto con las bajas expectativas sobre el futuro escolar de sus hijos con dificultades para aprender hacen que los padres tengan menor interés en su educación. Por el contrario, las familias de clase socioeconómica favorecida cuentan con más información sobre los problemas de aprendizaje de sus hijos, los padres disponen de medios para ayudarles, trabajan en coordinación con los profesores y se sienten menos agobiados por la situación. Sin embargo, aquellos que trabajan diariamente con los niños ayudándoles y protegiéndolos suelen sobrecargarse de trabajo, lo cual puede ocasionar inseguridad e insatisfacción parental provocando climas estresantes en el hogar, además de limitar la toma de decisiones del alumno (Sánchez, 2006; Stoll, 2000 en Robledo & García, 2009).

Por su parte James (2004 en Robledo & García, 2009) revisó los resultados de varias investigaciones en las que los resultados concluyeron que los padres con problemas de aprendizaje que habían tenido malas experiencias educativas desarrollan percepciones negativas hacia las actividades escolares y los profesores, por lo que cooperan escasamente con ellos, en cambio los padres con mayor nivel educativo participan más en la educación de sus hijos en casa y en la escuela, aunque están menos satisfechos con los profesores que aquellos con menor nivel educativo.

Otros aspectos importantes de la familia se refieren a que a mayor número de hijos la atención y tiempo que les dedican los padres a cada uno es menor, al igual que su



participación en la escuela, lo cual se relaciona con problemas en el rendimiento académico de los menores, sobre todo si presentan problemas de aprendizaje y requieren de mayor atención y apoyo; del mismo modo la desintegración familiar o un clima conflictivo en el hogar (sea la familia monoparental, nuclear o de otro tipo) también inciden negativamente en el desempeño académico de los hijos, mientras que los alumnos provenientes de entornos familiares estables van mejor en la escuela, aprenden con mayor facilidad, poseen habilidades sociales que les permiten relacionarse efectivamente con sus pares, tienen menos problemas conductuales y demuestran mejor salud y autoestima (Robledo & García, 2009).

La involucración familiar empática en las actividades escolares de los estudiantes incrementa sus actitudes positivas hacia la escuela, los alumnos demuestran mejor desempeño escolar y menos problemas de conducta. La competencia escolar del niño, su autoconcepto y desarrollo moral están relacionados con la calidad del lazo afectivo entre él y sus padres, los niños con un adecuado vínculo parental tiene mejores habilidades para resolver problemas y se ajustan mejor a la escuela (Sheridan, Eagle & Dowd, 2005). Según lo reportado por Barudy y Marquebreucq (2005) el desempeño escolar de los estudiantes se relaciona con los buenos tratos parentales, éstos se relacionan con el apego, la inteligencia emocional, la empatía, las creencias y la capacidad para utilizar los recursos comunitarios.

Sheridan, Eagle y Dowd (2005) señalaron que el funcionamiento familiar depende de sus características de cohesión y adaptabilidad, la calidad de los vínculos familiares y la forma en como la familia enfrenta y resuelve positivamente los factores adversos que perjudican a sus miembros se considera resiliencia familiar. Esta capacidad es especialmente importante cuando alguno de sus integrantes presenta discapacidad y /o necesidades educativas especiales, en este caso problemas de aprendizaje. Para los autores, la resiliencia familiar es un proceso que se facilita gracias a las interacciones entre la familia y otros sistemas externos. En consecuencia, se puede concluir, que los vínculos entre la escuela y la familia son de gran importancia en el manejo de los problemas de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, es importante considerar que el grado de satisfacción y la comprensión entre padres y profesores determina sus relaciones de colaboración (Robledo & García, 2009) por lo que son aspectos que deben potenciarse en una intervención ecológica.

La virtud del enfoque ecológico para explicar e intervenir con los estudiantes en educación especial, y particularmente con aquellos con problemas de aprendizaje, es que utiliza los recursos existentes en los sistemas en los que el niño se desarrolla. Desde un enfoque ecológico, como se ha señalado, los problemas de aprendizaje se vinculan a la interacción que existe entre las características individuales del alumno y los contextos familiar, escolar, social y cultural en los que se desarrolla (Shea & Bauer, 2000). Aunque un estudiante muestre problemas de aprendizaje, las consecuencias dependerán de los factores del entorno que facilitan o limitan su progreso. Las condiciones negativas o potencialmente negativas que impiden o amenazan el aprendizaje pueden considerarse



factores de riesgo mientras que las características del niño o del ambiente que mitigan el impacto de las condiciones adversas son factores protectores (Henderson & Milstein, 2005). Su detección favorecerá intervenciones oportunas que reduzcan la posibilidad de que el problema se presente o su impacto sea mayor y evitar el fracaso.

En un estudio reciente Anaya, García y Acle (2010) exploraron por medio de redes semánticas indicadores de factores de riesgo y protección en 127 familias con hijos en edad de cursar la educación primaria que vivían en el Distrito Federal y el Estado de México encontrando como factores de riesgo la desintegración familiar, las enfermedades, los problemas, la falta de apoyo, el maltrato y la falta de comunicación; mientras que indicadores de factores protectores fueron el amor, la comunicación, el apoyo, la confianza, el respeto, la comprensión, la unión, la armonía y la tolerancia. Estos resultados coinciden con las variables familiares que se relacionan con el rendimiento escolar de los estudiantes con y sin problemas de aprendizaje ya mencionadas (Barudy & Marquebreucq, 2005; Robledo & García, 2009; Sheridan, Eagle & Dowd, 2005).

De esta manera, y con base en lo señalado hasta aquí, se pueden identificar factores de riesgo y protección en los diferentes sistemas a los que el niño pertenece para comprender el problema y guiar la intervención. En la Figura 2 se señalan algunos de los factores protectores de niños en edad escolar que Acle (2006), Acle y Roque (2004), O'Dougherty y Masten, (2005) han encontrado en investigaciones precedentes, lo contrario a estas situaciones se pueden considerar factores de riesgo.

Con respecto a la intervención con el alumno con problemas de aprendizaje en lectoescritura, para Shea y Bauer (2000) el enfoque ecológico permite integrar información derivada de otras teorías. Poplin (1988 en Acle y Olmos, 1998) coincide con lo anterior y propone que la se haga considerando las mejores aportaciones del estructuralismo, constructivismo y holismo. Los principios de enseñanza que la autora propone desde esta perspectiva son instrucción global y significativa, no por partes aisladas sin sentido, considerar las experiencias previas del estudiante, elegir experiencias de aprendizaje interesantes para los alumnos y considerar que todas las personas son capaces de aprender de forma constructiva.

El aprendizaje para Poplin (1988 en Acle y Olmos, 1998) es auto-selectivo, auto-motivado y auto- construido, el niño parte de un todo, sigue a las partes y regresa al todo, lo cual ejemplifica con el proceso de adquisición de la escritura, donde el niño comienza garabateando, después aprende las letras y sus fonemas y por último construye las palabras completas de forma convencional, idea que comparte con Ferreiro y Teberosky (2007). También señala que los errores son necesarios para el aprendizaje y que los estudiantes aprenden mejor con las personas en quienes confían. Estas premisas conducen hacia la concepción de un aprendiz con conocimientos previos, activo constructor de su aprendizaje, es decir, un aprendiz autorregulado (Paris & Ayres, 1994).

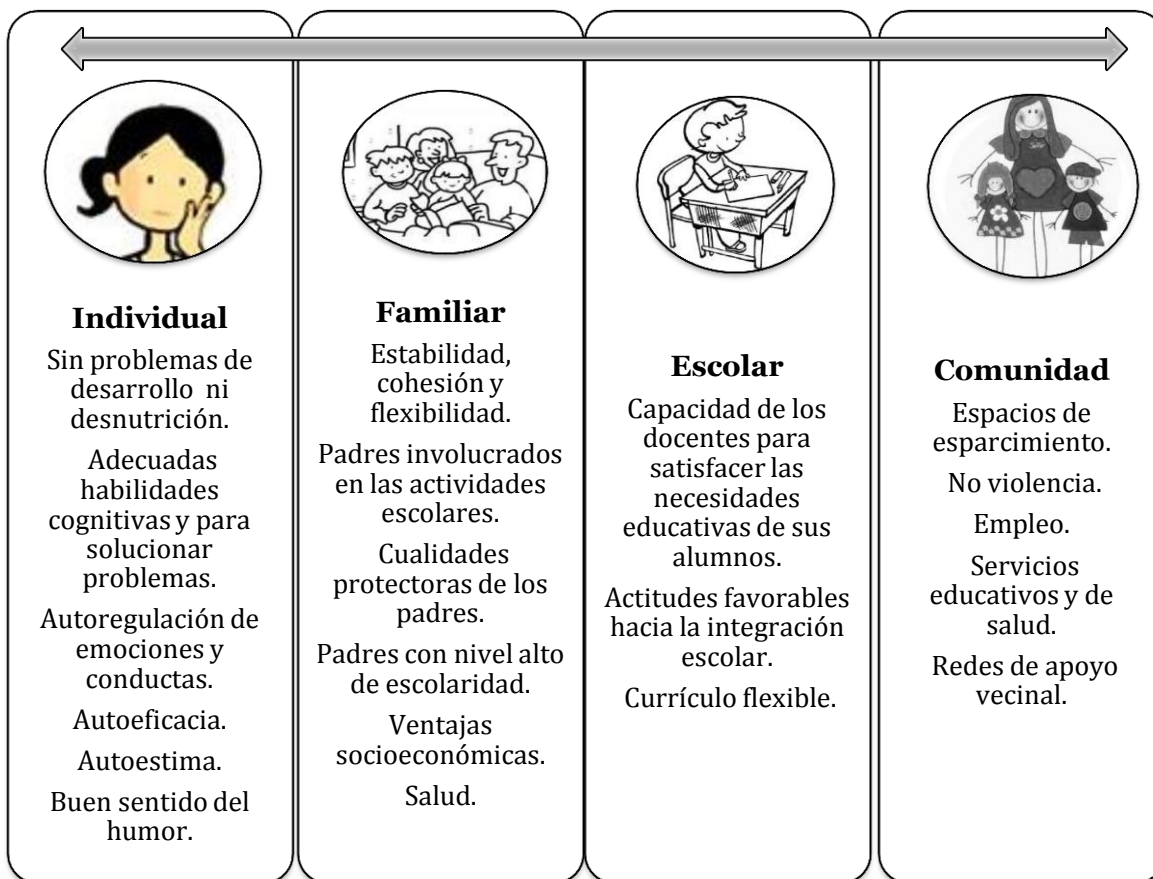


Figura 2. Factores protectores en los distintos sistemas de desarrollo de los estudiantes que promueven el aprendizaje escolar.



El aprendizaje de la lectoescritura: instrucción basada en autorregulación

Leer y escribir, competencias comunicativas

Leer y escribir son necesidades básicas de aprendizaje, reconocidas internacionalmente porque permiten que "los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo de su país, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo" (PNUD-UNESCO-UNICEF-BM⁴, 1990, p. 3). Particularmente en México, la SEP, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y el Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura (2008) reconocen que estas habilidades permiten el acceso a la información, el conocimiento y la cultura; mejoran el desarrollo humano y la calidad de vida; son un medio de participación social y por lo tanto, son instrumentos para la disminución de desigualdades sociales.

Sin embargo, como ya se ha mencionado, existen estudiantes con problemas de aprendizaje que no pueden adquirir la lectura y la escritura con la misma facilidad, estilo o ritmo que sus compañeros de grado (Shea & Bauer, 2000) y, por lo tanto, sus necesidades básicas de aprendizaje están en riesgo de no ser satisfechas, lo cual, repercute negativamente en sus competencias comunicativas. Particularmente, en el Programa Nacional de Español para primer y segundo año de primaria se destaca la importancia de la escritura y la lectura como competencias comunicativas que involucran "el saber hacer (habilidad) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de hacer (valores y actitudes)" (SEP, 2009, p. 11). Por lo que se promueve que la enseñanza de éstas, involucre la asociación de fonemas y grafías, los aspectos semánticos y sintácticos, el conocimiento de diversos tipos de textos, la comprensión lectora y el aprendizaje autorregulado; lo cual hace referencia a cuestiones distintas que forman parte de una misma competencia.

Tradicionalmente la enseñanza de la lectura se divide en dos métodos: sintéticos, que parten de elementos menores de la palabra y analíticos que parten de la palabra o de unidades mayores. Los métodos sintéticos se basan en la correspondencia entre el fonema y la grafía, para los métodos fonéticos que pertenecen a esta categoría, el proceso consiste en el análisis auditivo para aislar el fonema en la palabra y relacionarlo con su correspondiente gráfico, dando prioridad al principio alfabético. Por el contrario, en el método analítico, la lectura es una actividad global que requiere del reconocimiento visual de las palabras u oraciones y las unidades de lectura deben ser significativas para el niño y no palabras o sílabas sin sentido, su prioridad estriba en el significado que transmiten los mensajes escritos en situaciones comunicativas reales (Alegría, Carillo & Sánchez, 2005; Ferreiro & Teberosky, 2007).

⁴Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Banco Mundial.



Aunque a menudo, ambos métodos se presentan como excluyentes, para Alegría, Carillo y Sánchez (2005) existen evidencias que rechazan esta oposición. Los autores recopilan evidencias experimentales que demuestran que las palabras frecuentes se identifican más rápido que las menos frecuentes, la longitud de la palabra, su estructura ortográfica o la existencia de palabras ortográfica o fonológicamente similares determinan de manera previsible la duración y la precisión del proceso de identificación de palabras.

Así identificar una palabra consiste en relacionar la forma ortográfica y los conocimientos que el lector posee sobre la palabra, los cuales son de tipo semántico (significado), sintáctico (gramática, género, etc.) y fonológico (su pronunciación). Tal relación se puede establecer de dos formas distintas; la primera es directa y se produce cuando la palabra pertenece al repertorio memorizado por el lector (reconocimiento visual), entonces la dificultad se presenta con las palabras poco familiares; la segunda forma surge por *ensamble fonológico*, esto es traduciendo los elementos ortográficos de la palabra, letras y grupos de letras a la forma fonológica correspondiente, para lo cual es necesario el desarrollo de la conciencia fonológica y fonémica (capacidad para aislar los fonemas en las palabras), lo cual resulta útil al leer palabras poco frecuentes. Ambos procesos funcionan de manera automática y paralela en lectores expertos.

En consecuencia, para Alegría, Carillo y Sánchez (2005) enseñar a leer a un estudiante, consiste en “ayudarlo a elaborar un procesador de palabras escritas automatizado, pero es también enseñarle a encontrar las claves que permitan la comprensión de los textos y a buscar información en función de sus necesidades” (p. 10). Con base en lo señalado por los autores, los procesos fonológicos y visuales se complementan cuando los aprendices están adquiriendo la lectura y ambos son de utilidad en el proceso lector. No obstante, es necesario advertir, que la competencia lectora involucra la comprensión del texto, es decir que el lector utilice sus conocimientos previos para entender la ideas, las relaciones entre sí, realice inferencias e incluso pueda formar opiniones y actitudes sobre lo leído, además de contar con estrategias que le permitan leer en función de sus necesidades e intereses.

En cuanto a la adquisición del sistema de escritura en los niños, las investigaciones con mayor tradición en el campo son las de Ferreiro y Teberosky (2007) de 1979 y posteriormente las de Ferreiro y Gómez Palacio (1982); incluso el actual Programa Nacional de Español para primer grado (SEP, 2009) se basa en las autoras para guiar el trabajo docente en el aula, por lo tanto es necesario su conocimiento para evaluar el proceso de desarrollo escrito en el que los alumnos se encuentran e identificar sus necesidades. De acuerdo con las autoras el aprendizaje de la escritura es un proceso evolutivo y constructivo que se da en diferentes niveles, categorías y subcategorías bajo ciertas hipótesis que el niño realiza para llegar a utilizar la escritura de manera convencional. La experiencia del niño con la escritura está en relación con los productos escritos de su entorno y lo que los adultos hacen con relación a ellos, esto les permite conocer el uso y utilidad del lenguaje escrito antes de aprender a leer y escribir. Puesto que



describir cada nivel y sus categorías resultaría exhaustivo, en la Tabla 6, únicamente se señalan las características más importantes de cada nivel.

Tabla 6
Etapas de desarrollo de la escritura

Etapa	Características
Escrituras indiferenciadas	Grafías no convencionales, que pueden confundirse con dibujos pero que para el niño sí son distintas. Su función es nominal al designar el objeto sobre el que se escribe. Son ajenas de correspondencia sonido-grafía.
Escrituras diferenciadas, pre silábico	Formas gráficas diferentes en cantidad o variedad interna para representar palabras distintas, sin embargo no tienen relación con correspondencia sonora. Se construyen las siguientes hipótesis del funcionamiento del código. <i>Hipótesis de cantidad:</i> una sola grafía no dice nada, debe haber una cantidad mínima de caracteres para que diga algo. <i>Hipótesis de variedad interna:</i> debe haber variedad en el repertorio de caracteres, muchas letras iguales no dicen nada. <i>Hipótesis de variedad externa:</i> debe haber diferencias entre las secuencias de caracteres para que digan cosas diferentes.
Silábico	El niño comprende que las diferencias escritas se relacionan con las diferencias en la pauta sonora de la palabra, pero no identifica qué parte de la palabra dicha es la que está representada en la palabra escrita. Se intenta una correspondencia entre grafías y sílabas (generalmente una grafía para cada sílaba). <i>Hipótesis silábica cuantitativa:</i> a cada parte que reconoce oralmente le hace corresponder una representación gráfica (letras o pseudoletas) sin que tenga un valor convencional. <i>Hipótesis silábica cualitativa:</i> se añade a la hipótesis anterior el valor convencional de las grafías, a cada sílaba le corresponde una grafía que corresponde al sonido de la consonante o vocal de la sílaba.
Silábico-alfabético	Se utilizan dos formas de correspondencia convencional, algunas grafías representan fonemas y otras sílabas, gracias al análisis fonético.
Alfabético	Se hace un análisis fonético y alfabético estricto, se establece y generaliza la correspondencia sonido-grafía, aunque se presentan conflictos con las formas distintas al esquema básico consonante+vocal.

Nota: Es importante mencionar que originalmente el nivel pre silábico incluía las escrituras indiferenciadas y diferenciadas en distintas categorías, Teberosky (1996 en Fons, 2009) en su última actualización las presenta en distintos niveles. La información se recopiló de “Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y escritura. Evolución de la escritura durante el primer año escolar”, por E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, 1982, Fascículo 1. México: SEP y de “Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula”, por M. Fons, 2009, Barcelona, España: Grao.



Para Fons (2009) leer y escribir son procesos interrelacionados, aun cuando los conocimientos y habilidades que se requieren para hacerlo no son los mismos, pues los estudiantes necesitan leer lo que han escrito para revisarlo y corregir, o escribir un texto en función de lo que han leído; de tal manera que no hay justificación para enseñarlos de manera separada; no obstante, el principal vínculo entre la lectura y la escritura es que ambos hacen referencia al texto escrito, es decir, a la representación gráfica del lenguaje oral; a pesar de que no escribimos exactamente como hablamos. Tolchinsky (1993 en Fons, 2009) distinguió entre escritura y lenguaje escrito, la primera se refiere al sistema de notación alfabética y las convenciones gráficas como puntos, comas y otros signos, mientras que el segundo es el instrumento cuya utilidad se diversifica en distintas funciones, dependiendo del sentido que persigue.

Existen tantas definiciones de lectura y escritura, como modelos explicativos de éstas, para Fons (2009) leer es “el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito” (p. 20); esta definición, va más allá de la habilidad para decodificar e involucra la comprensión como el fin útil de leer. Desde esta perspectiva leer es un proceso activo donde el lector construye el significado del texto en función del objetivo que persigue al leer, sus intereses y sus conocimientos previos; es precisamente el objetivo de leer el que determina las estrategias que se utilizan para comprender el texto. A través de la comprensión se modifican los conocimientos previos en función de las aportaciones del texto; durante la lectura el proceso de predicción e inferencia es continuo, por lo tanto, la lectura es una actividad interactiva entre el lector y el texto.

En cuanto a la escritura, se entiende que es “el proceso mediante el cual se produce el texto escrito” (Fons, 2009, p. 22) al igual que la definición anterior, escribir es más que transcribir letras y signos ortográficos en un papel, pues involucra elaborar un mensaje con significado para que un lector lo comprenda, esto implica pensar en el receptor, en el mensaje y en la manera de manifestarse.

Tanto leer y escribir, son actividades comunicativas, por lo tanto su aprendizaje debe involucrar conocimientos, habilidades y estrategias que promuevan su uso competente y auto dirigido a fin de producir un texto con significado y comprender lo que se lee, esto implica que el aprendiz debe ser capaz de regular por sí mismo su aprendizaje. La promoción de estrategias de autorregulación en los primeros años escolares, ha tenido un impacto importante en estudiantes con problemas de aprendizaje en escritura, lectura y otras dificultades relacionadas e incluso se da con mayor facilidad que en años más avanzados, pues los niños pequeños gustan más de la escritura que los mayores que han enfrentado más situaciones de fracaso (Graham & Harris, 2009).

Con respecto a la importancia de la intervención en los primeros años escolares, Dion, Brodeur, Gosselin, Campeau y Fuchs (2010) por medio de un estudio de grupos experimentales demostraron que la intervención ofrecida en el último año de preescolar y continuada en el primer año de educación elemental, mejora las habilidades básicas de lectura de estudiantes con bajo y alto riesgo de presentar problemas de aprendizaje



comparado con aquellos que sólo recibieron la intervención en el primer año de primaria; la participación capacitada de los docentes y su disponibilidad para adoptar métodos alternativos de enseñanza también contribuyeron de manera importante en los resultados. Esto demuestra que no sólo la intervención temprana es importante para prevenir o mitigar el riesgo de presentar problemas de aprendizaje, sino que la intervención continua y ecológica aportará mejores resultados. Incluso, los beneficios podrían ser mayores si también se consideran en la intervención estrategias de autorregulación.

Autorregulación

La autorregulación es una de las líneas de investigación en el campo de la metacognición, es un conocimiento de tipo procedimental, de acuerdo con Díaz- Barriga y Hernández (2002) “son las actividades relacionadas con el control ejecutivo cuando se hace frente a una tarea” (p. 246). Estas actividades se consideran estrategias cuando el estudiante voluntariamente las emprende para conseguir una meta, implican un propósito, una decisión consciente, un plan de acción, el conocimiento de los procedimientos para realizar la actividad, esfuerzo y persistencia para conseguir el objetivo (Santangelo, Harris & Graham, 2007).

Las estrategias permiten regular la actividad del alumno en la medida que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones en función de los resultados obtenidos (Peña, 2000). La autorregulación involucra acciones, mientras que la metacognición implica saberes; sin embargo, ambas guardan una estrecha relación, pues, para hacer uso de las estrategias de autorregulación el alumno requiere reflexionar sobre lo que sabe hacer y lo que en el momento está haciendo.

Los teóricos han identificado diversas estrategias que los escritores utilizan en el proceso de composición de textos, incluso aquellas empleadas para controlar aspectos ambientales e incrementar la motivación. Entre ellas se pueden mencionar, establecimiento de metas y planeación, buscar información, registro o toma de notas, organizadores de ideas, transformación de ideas en descripciones, auto-monitoreo, revisión de notas, auto-evaluación, revisión y edición, auto-verbalizaciones, repetir las ideas antes de escribirlas, preparar el ambiente (eliminar distractores), establecer tiempo para planear, auto-consentimiento (premiarse a sí mismos por conseguir un objetivo), compartir el escrito con alguien para que lo lea e imitar el estilo de un escritor más experimentado (Graham & Harris, 2000).

Algunas de las estrategias anteriores también pueden utilizarse en el proceso de lectura, sin embargo Peña (2000), Díaz- Barriga y Hernández (2002) señalaron algunas más específicas para esta actividad como el muestreo o selección de información con base en el objetivo que se persigue al leer y los conocimientos previos, la elaboración de hipótesis, predicciones o anticipaciones, las inferencias, confirmación, corrección, subrayado de ideas, notas, elaboración de esquemas gráficos, ubicación de palabras claves,



formación de categorías, analogías y establecimiento de relaciones, entre otras. Más adelante se detallarán ejemplos de algunas estrategias utilizadas en distintos modelos de autorregulación para estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Adicionalmente, Graham y Harris (2000) al igual que Wery y Nietffel (2010) advirtieron que la autorregulación se considera una gran aportación como modelo educativo en beneficio de los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales; especialmente, para los alumnos con problemas de aprendizaje en la lectura y/o escritura, pues éstos son poco conscientes de sus fortalezas para aprender y de lo que necesitan saber, tienen la falsa creencia de que no pueden participar activamente en su aprendizaje, no han desarrollado estrategias para aprender o las usan inadecuadamente; no se consideran exitosos y tienen dificultad para regular su conducta y su atención, además carecen de conocimientos y habilidades básicas que en conjunto limitan su autorregulación.

Paris y Ayres (1994) destacaron que la autorregulación implica la motivación y los esfuerzos estratégicos y cognitivos que el estudiante realiza para conseguir sus metas de aprendizaje, los alumnos se autorregulan en la medida en que son participantes activos en la construcción de su conocimiento y tienen experiencias de aprendizaje auténticas. La flexibilidad para usar las estrategias de autorregulación depende del alumno, sin embargo los docentes necesitan favorecer el ambiente adecuado en el aula para que los alumnos con problemas de aprendizaje las pongan en práctica, promoviendo actitudes positivas hacia el aprendizaje, creencias de autoeficacia para aprender, facilitar conocimientos y habilidades para realizar las tareas y proporcionar apoyos externos; la función principal del docente o instructor es la de modelar cada uno de éstos elementos para que el alumno se apropie poco a poco de ellos (Wery & Nietffel, 2010).

Los modelos que más adelante se presentarán coinciden en que el empleo de estrategias de autorregulación, se aprende en un contexto interactivo entre quienes saben más y los aprendices por medio de la mediación social, aunque al principio el uso de las estrategias es titubeante, su aplicación mejora con la práctica y el paso de los años, transitando de un nivel novato a un nivel experto en la práctica; Díaz- Barriga y Hernández (2002) describieron este proceso de la siguiente manera:

- ✚ *Novato*: no se tiene la competencia para producir y utilizar las estrategias de manera espontánea o inducida porque se carece de la competencia cognitiva o no se ha aprendido, por lo tanto, hay un déficit en el uso de estrategias en situaciones de aprendizaje.

- ✚ *Dominio técnico*: hay capacidad de producir las estrategias, pero, no de utilizarlas espontáneamente, salvo por la ayuda de una actividad integradora o inductora externa (déficit de producción), el uso de estrategias es posible siempre y cuando haya una persona que apoye o proporcione la ayuda para hacerlo. El aprendiz es capaz de utilizar las estrategias con ayudas, como el modelamiento y la mediación, sin tales apoyos no es capaz



de usarlas espontáneamente porque no las ha internalizado y por eso no es capaz de transferirlas a contenidos distintos.

- ✚ *Experto:* se es capaz de producir y utilizar a voluntad las estrategias, aunque al principio se haga rígidamente, después de forma flexible y selectiva gracias a la plena internalización.

A partir de una aproximación ecológica, la instrucción basada en autorregulación, aun cuando está dirigida al estudiante, requiere de la participación y apoyo de factores externos como los docentes, los compañeros de clase y los padres para ser puesta en práctica con mayor eficacia. A continuación se presentan dos modelos destacados por las evidencias científicas que han aportado para explicar cómo los estudiantes llegan a ser aprendices autorregulados y su funcionalidad para intervenir con alumnos con problemas de aprendizaje en lectura, escritura y otras dificultades relacionadas, aunque es significativo referir que también han demostrado su utilidad en contextos de aprendizaje regular.

Modelos instruccionales que promueven la autorregulación

Desarrollo de estrategias de autorregulación (SRSD).

El modelo llamado Desarrollo de estrategias de autorregulación (SRSD⁵) tuvo sus inicios a mediados de los años ochenta, es desarrollado por Steve Graham y Karen R. Harris se basa en la modificación cognitivo conductual y la teoría sociocultural del aprendizaje. Su objetivo es favorecer el aprendizaje de la escritura como una actividad intencional que requiere de planeación, revisión y otras estrategias de autorregulación para estudiantes con o en riesgo de tener problemas de aprendizaje u otras dificultades similares; alude a los conocimientos previos, la motivación, los sentimientos de eficacia para aprender, el esfuerzo y las actitudes hacia el aprendizaje y en menor medida a las habilidades básicas de transcripción (Harris & Graham, 2009; Santangelo, Harris & Graham, 2007, 2008).

La autorregulación en la producción de textos se refiere a las funciones ejecutivas y estratégicas que el escritor utiliza para planear lo que va escribir, monitorear su ejecución, revisar o editar su escrito y por último evaluar su desempeño; mientras que la transcripción es la transformación de las palabras en símbolos gráficos sobre un papel e incluye la calidad del trazo y el orden de las letras en las palabras escritas. Los conocimientos son los saberes que quien escribe requiere conocer, incluyendo quién es la audiencia, el contenido del mensaje y las convenciones del discurso. Por último, las actitudes positivas hacia la actividad de escribir y los sentimientos de autoeficacia para hacerlo, son elementos importantes para el desempeño escrito (Graham & Harris, 2009).

⁵Self-Regulated Strategy Development



La autorregulación mejora el desempeño en escritura de dos maneras: los mecanismos de autorregulación (planeación, monitoreo, evaluación y revisión) pueden utilizarse en forma de subrutinas consecutivas para producir un texto; a su vez, el uso de estos mecanismos pueden actuar como agentes inductores de cambio al volverse una conducta estratégica para escribir y generar información que influirá en su uso subsecuente, en la motivación para escribir y en las creencias de autoeficacia para hacerlo. Por ejemplo, un estudiante que incorpora las estrategias de autorregulación al escribir y obtiene resultados favorables, con mayor probabilidad las volverá a utilizar, es posible que incremente sus sentimientos de eficacia al escribir y su motivación intrínseca para hacerlo.

En cuanto a las habilidades de transcripción, Graham y Harris (2000) indicaron que su ejecución demanda la puesta en marcha de procesos cognitivos de niveles básicos como la atención, memoria y de habilidades motrices, que de no ser dominados interferirán con la generación de contenido al escribir y limitarán los mecanismos de autorregulación considerados de un nivel cognitivo mayor. De la Paz y Graham (1995 en Graham & Harris, 2000) observaron que cuando a escritores novatos y expertos no se les demanda gran calidad en la transcripción, los escritos contienen más ideas; del mismo modo, eliminar la demanda de aspectos ortográficos y caligráficos en los escritos de estudiantes con problemas de aprendizaje mejora la fluidez de sus textos. Por tal razón, en el modelo SRSD no se consideran las habilidades de transcripción como un objetivo de enseñanza, puesto que interfieren con la efectividad de la instrucción, incluso el modelo no se recomienda para estudiantes con dificultades severas que apenas pueden construir una o dos oraciones. Sin embargo, los autores reconocen que las habilidades de transcripción no deben subestimarse, pues también mejoran la calidad de los escritos una vez que éstas son dominadas.

En el modelo SRSD los estudiantes son tratados como colaboradores activos en el proceso de aprendizaje y su esfuerzo por aprender es enfatizado a través de la evaluación auténtica, ya que, no sólo ofrece evidencias particulares de las estrategias de escritura de los niños, también, permite que los alumnos reflexionen sobre los aspectos que han mejorado, aquellos que aun necesitan ser maximizados, las habilidades y conocimientos que necesitan para mejorar, los sentimientos que les producen y los recursos del contexto que favorecen o no su aprendizaje, de tal modo que, el error es percibido como una oportunidad para continuar aprendiendo y no como un obstáculo insalvable (Paris & Ayres, 1994). En consecuencia, la evaluación debe reflejar la efectividad de la estrategia y debe ser un proceso colaborativo, continuo y multidimensional con el propósito de establecer nuevas metas (Santangelo, Harris & Graham, 2008).

El modelo SRSD está compuesto por seis etapas de instrucción que pueden ser reordenadas, combinadas, revisadas, modificadas u omitidas de acuerdo con las necesidades de los alumnos. El nivel y tipo de retroalimentación, así como los apoyos que el instructor ofrece están en función de los requerimientos del estudiante, la responsabilidad en el uso de la estrategia también se transfiere gradualmente. Los criterios



de instrucción se basan en el ritmo con que el estudiante pasa de una etapa a otra y no en una medida de tiempo, estas etapas de instrucción se describen en la Tabla 7.

Tabla 7
Etapas del desarrollo de estrategias de autorregulación, modelo SRDS

Etapa	Descripción
Conocimientos previos	Los estudiantes piensan en los conocimientos y habilidades que necesitan para usar con éxito las estrategias, desarrollan vocabulario relacionado con la autorregulación. Los instructores identifican las necesidades de los estudiantes y con qué habilidades cuentan para dirigir su enseñanza o hacer las modificaciones pertinentes.
Discusión	Se motiva a los estudiantes a reflexionar sobre cómo escriben y las estrategias que utilizan, se discute con ellos el beneficio potencial de usar una nueva estrategia y las cualidades de ésta. Se establecen metas.
Modelado	El instructor muestra exactamente cómo se usa la estrategia, para ello utiliza diversas técnicas como pensar en voz alta y la auto instrucción, para definir el problema (¿qué necesito hacer?) focalizar su atención y planear (necesito..., debo concentrarme) recordar pasos de la estrategia (ahora voy a...) autoevaluación y corrección (escribí lo que quería, no me falta...) auto control (me queda poco tiempo) y auto reforzamiento (me lo hice bien). Se discuten los beneficios y retos de la estrategia.
Memorización	A través del uso de la estrategia los estudiantes van adquiriendo palabras claves o recursos mnemotécnicos que los ayudan a memorizar la estrategia.
Apoyos	Ponen en práctica la estrategia y el instructor brinda los apoyos y recursos pertinentes para promover el uso independiente.
Desempeño independiente	El estudiante utiliza la estrategia de manera independiente y correctamente. Se identifican oportunidades distintas para usar la estrategia, se analizan los pasos que requerirían modificarse y se evalúan ventajas y desventajas a fin de promover la generalización y el mantenimiento.

Nota: La información se recopiló de “*Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with The Wrath of Khan*” por S. Graham y K. Harris, 2009, *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 58-68.



El modelo SRSD ha demostrado ser una práctica sólida, pues más de 20 años y más de 40 estudios con resultados favorables lo respaldan (Harris & Graham, 2009; Santangelo, Harris & Graham, 2007, 2008). En un reciente meta-análisis de 15 estudios experimentales y cuasi- experimentales, Harris (en Graham & Harris, 2009) reportó un efecto promedio de 1.20 para la calidad de la escritura después de la instrucción (un efecto de 0.80 es considerado significativo), 1.23 para el mantenimiento de las estrategias (nueve estudios) y 1.20 para la generalización (cinco estudios). Otro meta-análisis de estudios de caso obtuvo resultados similares (Rogers & Graham, 2008 en Harris & Graham, 2009) el porcentaje de coincidencia de los datos para 21 casos fue de 97% después de la instrucción (90% > se considera una evidencia fuerte del efecto), 90% para el mantenimiento (18 casos) y 85% para la generalización (cuatro casos). En otro meta-análisis reportado por Graham en el 2006 (en Harris & Graham, 2009) la calidad de la escritura de estudiantes con problemas de aprendizaje de 10 estudios experimentales y cuasi experimentales mejoró en promedio 1.34, mientras que en tres estudios con estudiantes de segundo y tercer grado de educación elemental en riesgo de tener problemas de aprendizaje, se observó un efecto de 1.81.

Modelo cognitivo social del desarrollo de la autorregulación.

El modelo cognitivo social del desarrollo de la autorregulación fue diseñado por Dale H. Schunk y Barry J. Zimmerman (2007) con el objetivo de explicar cómo surgen las habilidades de autorregulación que benefician el desempeño en lectura y escritura; tiene como fundamento la teoría de las Interacciones Recíprocas de Bandura (2000 en Schunk & Zimmerman, 2007) la cual indica que las conductas, las variables personales y las características ambientales interactúan de manera recíproca para explicar el funcionamiento humano; además contempla las ideas de mediación social en el proceso instruccional.

Para Schunk y Zimmerman (2007) la autorregulación se refiere a los pensamientos, sentimientos y acciones que el alumno dirige hacia el aprendizaje de conocimientos y habilidades. Es el último eslabón que el alumno desarrolla durante el proceso instruccional gracias al modelado y a la guía cada vez menos directiva del instructor. Además de la autorregulación, la autoeficacia juega un papel fundamental dentro del modelo como una variable motivacional, pues, se refiere a la percepción que el alumno tiene sobre su capacidad para aprender o desempeñar acciones con cierto nivel de desempeño, de tal manera que si el alumno se percibe eficaz en una tarea, se encontrará más dispuesto para desempeñarla que aquel que se percibe menos eficiente, por lo tanto, la riqueza de la retroalimentación que el instructor o docente brinde al alumno influirá en la apreciación que éste tenga de sí mismo como aprendiz. Ambas variables son auxiliares en el desempeño de la lectura y escritura, a través del modelado se enseña a los estudiantes a autorregular estas actividades.



Los autores señalan que el desarrollo de la autorregulación de una actividad, estrategia o tarea se da en cuatro niveles: observación, emulación, autocontrol y autorregulación (ver Tabla 8). Los dos primeros son de origen social y los dos últimos son auto dirigidos por el aprendiz, aunque la influencia del medio nunca desaparece.

En la primera etapa del aprendizaje de una habilidad o estrategia, en este caso la lectura y/o escritura, los estudiantes progresan del desconocimiento a un conocimiento parcial gracias a la observación de un modelo quien explica y demuestra la ejecución de la tarea, así los estudiantes pueden percibir las características y las estrategias cognitivas que se requieren para realizarla. En esta fase el instructor puede exagerar un elemento particular de la actividad para ayudar al estudiante a centrar su atención.

En el nivel emulativo los estudiantes practican la tarea de manera parecida al modelo, tratan de imitar la conducta de éste, si se equivocan vuelven a observar al modelo, de tal manera que el alumno puede transitar entre ambos niveles una y otra vez, hasta que logra el suficiente dominio para pasar al siguiente nivel. Por su parte el instructor brinda apoyo, ayuda y asiste al niño para que realice la actividad con mayor independencia. Es evidente que la fuente de aprendizaje en ambos niveles es social, es decir, el intercambio de información y la guía gradual del instructor promueve el aprendizaje de la tarea.

En el tercer nivel, llamado autocontrol, el aprendiz tiene la capacidad para usar la habilidad o estrategia sin la presencia del modelo, aunque la habilidad se ha internalizado, todavía persiste una representación mental del modelo, el aprendiz no ha generado una representación propia basada en lo que considere más efectivo de acuerdo a su experiencia, de tal modo que la tarea o estrategia aprendida sólo la realiza en situaciones similares al momento de aprendizaje; por lo tanto, el papel del instructor es ayudar al estudiante a explorar nuevas formas de utilizar la estrategia o conocimiento, ofrecer apoyo únicamente cuando el estudiante se enfrente con una dificultad y retroalimentar su ejecución para promover creencias de autoeficacia.

Durante la etapa final, nombrada autorregulación, el aprendiz tiene la capacidad para adaptar sus habilidades y estrategias a las condiciones personales y del contexto, es decir, puede realizar ajustes basados en las características de la situación y mantenerse motivado pensando en la meta y en su sentimiento de autoeficacia; tales adaptaciones se basan en los resultados de su propia experiencia realizando la actividad, ya no dependen de la representación mental del modelo, en este momento la estrategia se automatiza y el estudiante se centra en el resultado de la actividad más que en su ejecución, por ejemplo comprender el texto más que descifrarlo.



Tabla 8

Etapas del desarrollo de la autorregulación, el modelo cognitivo social

Etapa	Descripción
Observación	Adquisición cognitiva de las características de la habilidad a través del modelado y la instrucción verbal.
Emulación	Demostración de la actividad con guía social y retroalimentación.
Autocontrol	Internalización de la actividad y demostración independiente
Autorregulación	Adaptación de la habilidad a los retos personales y las condiciones del contexto.

Nota: La information se recopiló de “Influencing children’s self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling” por D. Schunk y B. Zimmerman, 2007, *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7-25.

Para Schunk y Zimmerman (2007) la relación entre las variables personales, sociales y las conductas es el escenario donde la autorregulación se origina y las creencias de autoeficacia son determinantes importantes de estas relaciones. La autoeficacia puede influir en la conducta y en el ambiente, por ejemplo las creencias de autoeficacia para leer y escribir influyen en las conductas involucradas con estos conocimientos, como elegir un tema, el esfuerzo y la persistencia. Un estudiante eficaz que trata de escribir o leer en un ambiente ruidoso puede esforzarse para mantener la concentración y tratar de eliminar los distractores.

De manera recíproca el ambiente social puede afectar las variables personales y la conducta, por ejemplo cuando un estudiante recibe retroalimentación positiva de su instructor puede sentirse más eficaz y trabaja duro para conseguir el objetivo; “los maestros pueden inspirar a los estudiantes a escribir y crear un ambiente favorable en el aula dándoles el tiempo adecuado para escribir y revisar” (Schunk & Zimmerman, 2007, p.8). Las conductas también pueden afectar las variables personales como cuando un estudiante se esfuerza en leer un libro, la experiencia causa sentimientos de eficacia que probablemente influyan en su conducta lectora, de la misma manera las conductas también influyen sobre el ambiente, por ejemplo cuando los estudiantes apagan la televisión para estudiar.

En cuanto a las evidencias empíricas del modelo, Schunk y Rice (1989 en Schunk & Zimmerman, 2007) realizaron varios estudios sobre el desempeño lector en estudiantes de escuela primaria. En el primero trabajaron con niños de 4° y 5° grado con bajo desempeño en comprensión lectora pero sin problemas de decodificación durante 15 días consecutivos en sesiones de 35 minutos, durante las cuales el instructor modeló (explicó y demostró) una estrategia para contestar preguntas con respecto a las ideas principales del texto. La estrategia incluía cinco pasos: leer las preguntas, leer el texto para saber a qué se refiere principalmente, pensar en los detalles que tienen en común las preguntas y lo leído,



pensar acerca de lo que sería un buen título y releer la historia si no han podido contestar las preguntas.

Los estudiantes fueron distribuidos en tres condiciones experimentales; a) proceso-meta, los alumnos aprendieron cómo usar los pasos para contestar las preguntas acerca de lo que leyeron; b) producto-meta, se les pidió que trataran de responder las preguntas acerca de lo que leyeron; y, c) meta general, se les animó para que trataran de hacer la tarea lo mejor que pudieran. Los resultados demostraron que los estudiantes de los dos primeros grupos se consideraron más autoeficaces para contestar comprensivamente las preguntas que los del tercer grupo, además los del primer grupo demostraron mejor desempeño en comprensión lectora. Esto indica que la instrucción en el uso de una estrategia para regular la comprensión lectora mejora el desempeño en esta tarea y también las creencias de autoeficacia.

En un estudio similar de Schunk y Rice (1989 en Schunk & Zimmerman, 2007) se incorporó una condición nueva: proceso meta con retroalimentación, los estudiantes bajo esta condición superaron en comprensión lectora, uso de la estrategia y autoeficacia a los estudiantes que recibieron instrucción similar pero sin retroalimentación, lo cual indica la importancia de este elemento en el proceso de enseñanza.

En 1991 Schunk y Rice (en Schunk & Zimmerman, 2007) realizaron dos estudios con estudiantes de escuela elemental que recibían instrucción remedial en lectura. En el primero la condición experimental consistía en la instrucción en estrategias de comprensión lectora a través del modelado más la retroalimentación sobre el valor de la estrategia para solucionar el problema. En el segundo estudio se modeló cómo modificar la estrategia ante una nueva tarea de comprensión. Los estudiantes de ambas situaciones experimentales demostraron alta autoeficacia, comprensión, uso exitoso de la estrategia y transferencia de la estrategia a nuevas tareas de comprensión lectora. Estos resultados demuestran que la instrucción a través del modelado para adaptar una estrategia a diferentes usos facilita su interiorización, condición necesaria para avanzar al nivel de autorregulación.

Por su parte Horner y O'Connor (2007) basándose en el modelo cognitivo social del desarrollo de la autorregulación presentan evidencias de cómo puede utilizarse en un programa de recuperación lectora en el caso de un niño de primer grado identificado por su maestro de educación regular con necesidad de apoyo en lectura y escritura. Durante la entrevista de evaluación el niño mencionó "no soy bueno leyendo" demostrando creencias de autoeficacia negativas, además tenía dificultades para identificar y diferenciar auditivamente los sonidos en las palabras. Con base en esto, se diseñó un programa para desarrollar la conciencia fonémica y diversas técnicas de lectura y escritura, entre los métodos utilizados destacan las cajas de Elkonin, dividir palabras y usar analogías. En seguida se describen brevemente estos métodos y los resultados obtenidos.



Elkonin (1989 en Solovieva & Quintanar, 2008) basa su propuesta de enseñanza de la lectura en el análisis del orden de los fonemas en las palabras, la diferenciación e identificación de las posiciones fonemáticas para la determinación del significado. En el método original la etapa inicial es la pronunciación consciente con entonación de los sonidos de la palabra, posteriormente se representan los sonidos de forma materializada en una secuencia de cuadros (cajas), en cada uno se simboliza cada fonema, por ejemplo, para la palabra pato se utilizan cuatro cajas con señaladores (círculos) para cada fonema, por último se enseñan las letras que representan los fonemas y se colocan en la posición correspondiente de acuerdo con la palabra que se pretende formar (ver Figura 3).

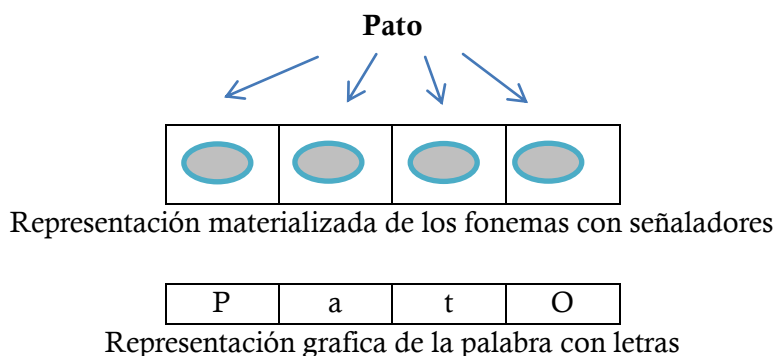


Figura 3. Ejemplo del método de enseñanza de la lectura de Elkonin.

En el caso que se describe, la instructora modeló la tarea articulando la palabra meta de manera lenta para que posteriormente el niño repitiera la actividad, posteriormente modeló la pronunciación de la palabra al mismo tiempo que ponía un señalador en los cuadros para representarlos materialmente, puesto que al niño se le dificultaba realizar al mismo tiempo la pronunciación y la colocación del señalador la instructora pronunciaba la palabra y el niño colocaba el señalador, luego intercambiaban el rol, el niño pronunciaba la palabra y la instructora colocaba el señalador, poco a poco el niño fue controlando la tarea al grado en que pudo realizar ambas funciones. La instructora comenzó a introducir la formación de palabras de cuatro fonemas con aquellas letras que el niño ya identificaba, poco a poco fue introduciendo nuevas letras y promoviendo que el estudiante las colocara en el orden correcto. El niño requería del modelado de la instructora en palabras largas o con mezcla de consonantes; así transitó entre los niveles de observación y emulación hasta que adquirió control en la tarea demostrando su capacidad sin la ayuda física o verbal de la instructora. El nivel de autorregulación lo alcanzó cuando fue capaz de transferir el uso de la técnica a nuevos fonemas y letras, sin necesidad de utilizar señaladores, pues comprendió el uso del deletreo para leer y escribir palabras.



Con la técnica de separación de palabras la instructora logró que el estudiante leyera palabras desconocidas. Cuando el niño se encontraba con una palabra desconocida trataba de adivinarla por medio del reconocimiento de alguna de las letras que identificaba, sin embargo adivinaba palabras que no tenían sentido con la historia que leía. Entonces la instructora aprovechó la técnica burda del niño y modeló una nueva manera de leer la palabra, ésta consistía en tapar la parte desconocida de la palabra y leer sólo la conocida, después destapaba la siguiente parte y modelaba el enlace entre ambas partes leyendo cada uno de los fonemas que componían la palabra, así, el niño comenzó a utilizar su dedo para guiar la lectura de la parte desconocida hasta que tuvo mayor control. Después de tres sesiones el niño se percató de que podía leer una palabra a partir de lo que conocía enlazándola con la lectura pausada de la parte restante, poco a poco reguló tal actividad.

La instructora utilizó analogías para enseñar al niño a escribir nuevas palabras. Así, cuando el estudiante tenía dudas sobre cómo escribir determinada palabra la instructora escribía una palabra similar con respecto a elementos de rima, e. g. si quería escribir caballo la instructora escribía cabello, por medio de letras magnéticas el niño realizaba los ajustes necesarios para escribir la palabra meta. Por último, para Horner y O'Connor (2007) el éxito del programa se debía a su diseño individualizado basado en las necesidades y fortalezas del niño, pues en un programa grupal el progreso hubiera sido más lento.

Tanto el modelo SRSD como el modelo Cognitivo Social del Desarrollo de la Autorregulación, promueven que el alumno aprenda a solucionar por sí mismo los problemas que enfrenta al aprender y utilice las estrategias que el medio le ofrece para hacerlo. La virtud del modelo SRSD es que ofrece una estructura instruccional que permite ser adaptada según las necesidades de los estudiantes, sus capacidades y su ritmo de aprendizaje, sin embargo una condición para su uso es que el alumno cuente con las habilidades básicas de transcripción. En cuanto al modelo que proponen Schunk y Zimmerman (2007) tiene como virtud considerar los apoyos externos y la relación de éstos con el aprendizaje autorregulado, pues coincide con el enfoque ecológico que en el presente estudio se propone. Otro aspecto importante de este modelo es el énfasis que tiene sobre la autoeficacia, la cual surge de la relación entre el desempeño del estudiante y la retroalimentación que recibe del instructor, así como de su misma experiencia, lo cual subraya la importancia de la relación maestro-alumno en el desempeño académico. Como se describió anteriormente este modelo puede ajustarse a la enseñanza de habilidades básicas de lectura y escritura, sin embargo, es importante considerar que al ser un modelo dinámico la explicación de su funcionalidad es compleja.

Con base en ambos modelos han surgido diversos programas de enseñanza de estrategias de autorregulación en lectoescritura para estudiantes regulares y de educación especial, mención especial merece el trabajo de Carol Englart (2009) quien ha desarrollado diversos programas para la instrucción en estrategias cognitivas en escritura y lectura con base en el constructivismo social. De acuerdo con la autora estos programas han generado



resultados favorables en el desempeño escrito de estudiantes con problemas de aprendizaje de los últimos grados escolares, que en comparación con su desempeño antes de la intervención y con alumnos que no la han recibido, la calidad de sus escritos mejoró. La misma Englart señaló que en los resultados se debe considerar la capacidad del instructor para modelar el uso de las estrategias e involucrar a los estudiantes en la discusión acerca de su efectividad para planear, redactar, monitorear y revisar sus textos; igual importancia tiene la capacidad del instructor para transferir el control de la estrategia a sus alumnos y la colaboración alumno- instructor y alumnos - alumnos.

Englart (2009) añadió elementos importantes que los modelos anteriores no consideraron, el aprendizaje cooperativo y las comunidades de aprendizaje. La construcción grupal de escritos permite modelar y practicar el uso del lenguaje, los pensamientos, preguntas, problemas, decisiones y estrategias al momento de producir el texto. La participación de los estudiantes en comunidades de práctica apoya las interacciones colaborativas y discursivas entre quien escribe y quienes leen. Estas condiciones promueven el uso del lenguaje escrito como una competencia comunicativa dependiente del contexto. La autora ha diseñado diversas hojas de ayuda que permiten guiar el proceso de escritura y lectura, estas hojas consisten en preguntas similares a: ¿Qué quiero escribir?, ¿Quién lo va a leer?, ¿Escribí las ideas que quería?, ¿Utilice adecuadamente signos de puntuación?, etc. Hojas de ayuda como éstas también pueden encontrarse en el trabajo de Paris y Ayres (1994).

Sin duda la instrucción en lectura y escritura basada en estrategias de autorregulación concibe a estas habilidades académicas de manera integral y funcional. Por lo tanto, se puede decir que, para fines de este estudio, leer y escribir se entienden como competencias comunicativas que implican variables individuales como son: las motrices, los procesos cognitivos básicos y complejos que implican el aprendizaje autorregulado y factores motivacionales (ver Figura 4). Todas estas habilidades, se adquieren y utilizan en un contexto social (ambiente ecológico) que demanda su funcionalidad, en consecuencia también involucran factores del entorno social, principalmente de aquellos contextos en los que el estudiante se desarrolla, como son: la familia, la escuela y sus pares, sin olvidar las políticas educativas vigentes en su sociedad; en Figura 5 se muestran dichas relaciones.

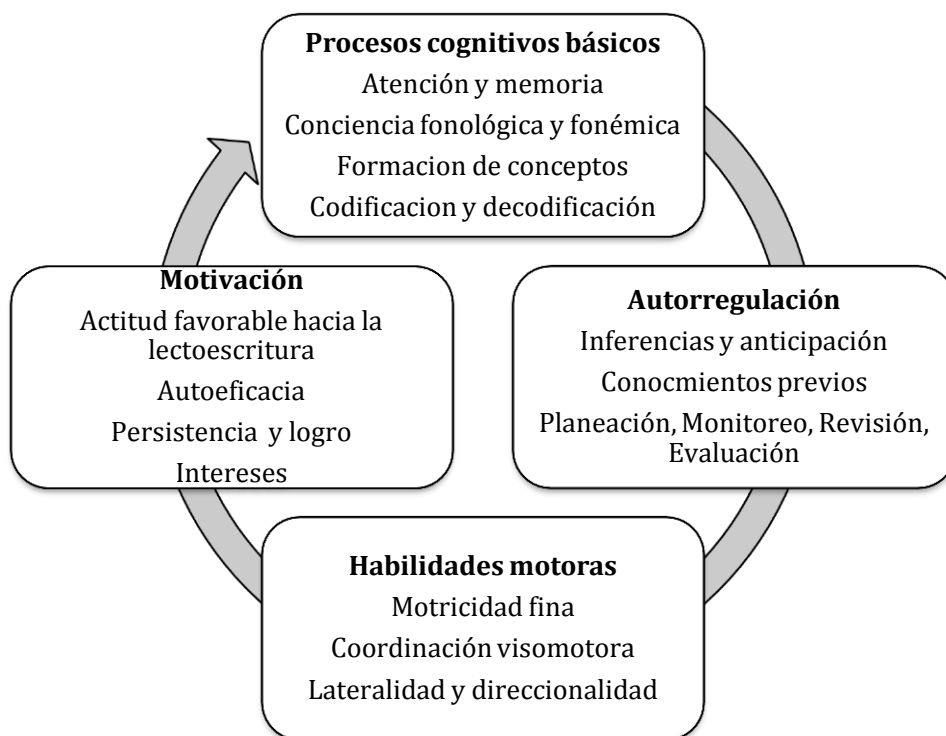


Figura 4. Variables individuales involucradas en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Un programa de intervención dirigido a mejorar los problemas de aprendizaje en lectoescritura desde una perspectiva ecológica debe considerar todos estos factores y la relación entre ellos. Para García (2001) las cualidades multivariadas, multisistémicas y dinámicas del modelo ecológico son útiles para comprender la complejidad del problema y proporcionan un marco general para la intervención; aun cuando hacerlo es un desafío, pues es difícil explicar de manera exacta cómo se relacionan todos estos factores. Por su parte Forns (1993) propone un marco integrativo basado en multimétodos, pluritécnicas, multiaxial y triangular para el análisis de estos factores; un estudio de esta magnitud involucra variables cualitativas y cualitativas que aportan información complementaria y ofrecen una explicación más amplia del problema.

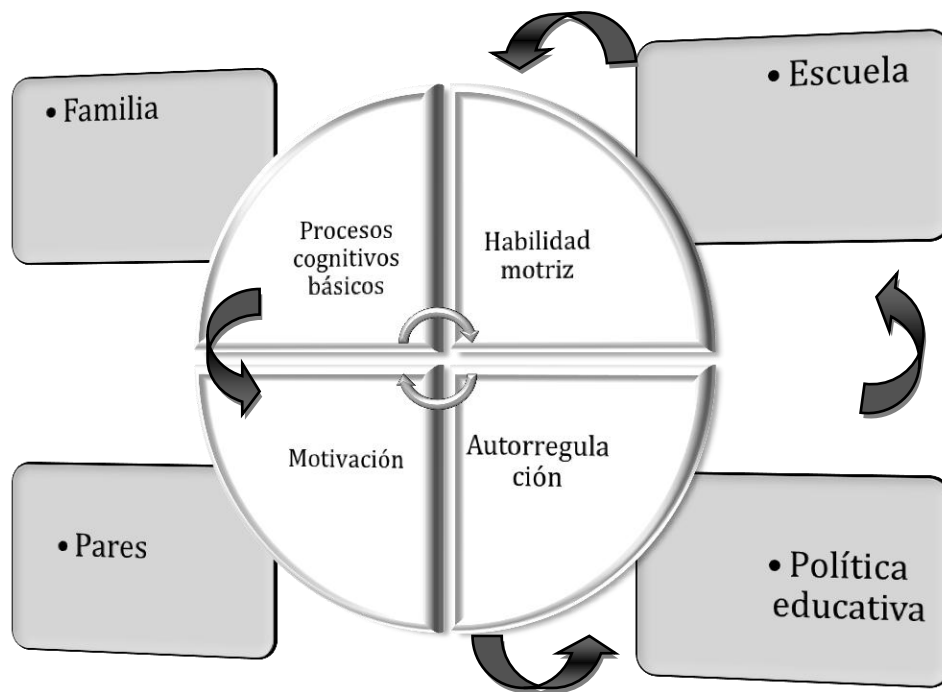


Figura 5. Relación entre las variables individuales y las variables del entorno involucradas en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Dada la importancia que tiene el aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años escolares para el adecuado desempeño académico, el aprendizaje continuo, el desarrollo personal y social, es preciso detectar, diagnosticar y atender los problemas de aprendizaje de manera oportuna, a fin de mejorar estas habilidades y prevenir situaciones de bajo desempeño y fracaso escolar; considerando los factores de riesgo y protección que caracterizan al individuo y a su contexto. Cabe entonces, cuestionar:

¿Cuáles son los factores de riesgo y protección que caracterizan a un grupo de estudiantes de primer ciclo de educación primaria con dificultades en la adquisición de la lectoescritura?

¿Cuál es la efectividad de un programa de intervención basado en autorregulación para estudiantes con dificultades en la adquisición de la lectura y escritura a partir de una perspectiva ecológica? considerando los siguientes criterios:

- ✚ Nivel de desarrollo de la lectoescritura y adecuada producción escrita de palabras.
- ✚ Uso de estrategias de autorregulación para realizar producciones escritas y comprender la lectura.
- ✚ Sentimientos de autoeficacia para aprender.



- ✚ Percepciones de los padres y docentes sobre las habilidades de lectoescritura de los estudiantes.
- ✚ Percepción de los participantes (estudiantes, padres y docentes) sobre la efectividad del programa.
- ✚ Cambios en los factores de riesgo individuales, familiares y escolares de los alumnos con dificultades en la adquisición de la lectura y escritura.

Para contestar estas preguntas se siguió el siguiente método de investigación en tres fases que a continuación se detalla.



Método

Objetivo general

Determinar la efectividad de un programa de intervención dirigido a estudiantes con problemas de aprendizaje en la lectoescritura a partir de una perspectiva ecológica.

Tipo de estudio: Mixto

Diseño: Concurrente.

Se realizó en tres fases: Detección y diagnóstico, Intervención y Evaluación post intervención; durante las cuales, se obtienen datos cuantitativos y cualitativos a fin de complementar la información recabada. De cada fase se describen objetivos, participantes, herramientas y resultados.

Contexto

De acuerdo con el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2010) en Iztapalapa vivían un millón 815,786 personas, por lo que se consideró la delegación más poblada en el Distrito Federal. Se describe como una zona de continuo crecimiento de asentamientos irregulares donde viven familias inmigrantes de otras delegaciones y estados de la República Mexicana. El INEGI en el año 2005 reportó que el 98% de los individuos entre 6 y 12 años estaban inscritos en la educación primaria, de los cuales, 50.7% eran varones y 49.2% mujeres. En el último Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010) se informó que en Iztapalapa existían 628 escuelas primarias y 509 docentes de educación especial.

No obstante, la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (SEP, 2000) señaló que los altos índices de delincuencia e inseguridad influyen en la permanencia del personal directivo y docente de las escuelas, lo que ocasiona la constante movilidad del personal, la saturación de grupos, demanda de construcción de escuelas, ausencia de maestros y falta de continuidad en los proyectos educativos. En cuanto a los problemas escolares comunes que se han identificado en los alumnos de esta región son de tipo conductual y emocional como agresividad, aislamiento, atención dispersa, escaso desarrollo de habilidades mentales superiores y riesgo de caer en drogadicción, lo que posiciona a la delegación como una zona de alta vulnerabilidad (Acle, Roque, Zacatelco, Lozada & Martínez, 2007).



Escenario

Escuela primaria pública de tiempo completo, perteneciente al sector XIII, zona escolar 68 (Iztapalapa). En el ciclo escolar 2009-2010 (ciclo en el que se inició esta investigación) atendió a 319 alumnos divididos en nueve grupos de primero a sexto grado. Cuenta con nueve profesores de grupo, una maestra de apoyo técnico pedagógico, dos auxiliares de apoyo a la educación, dos profesores de educación física y un conserje. Es importante mencionar que no cuenta con apoyo de los servicios de educación especial de la SEP. Arquitectónicamente la escuela se compone de cuatro edificios, uno está destinado al comedor, dirección y subdirección, dos edificios a aulas de clase y un edificio donde se ubican la ludoteca y el aula de cómputo, cuenta con sanitarios suficientes para niños y niñas y servicio de drenaje, gas, luz y agua, aunque ésta última escasea frecuentemente.

Fase 1. Detección y diagnóstico

Etapa 1. Evaluación exploratoria.

Objetivo.

Detectar a aquellos estudiantes de 1° a 3° grado de primaria en riesgo de presentar problemas de aprendizaje en la lectoescritura.

Participantes.

La muestra fue no probabilística, intencional compuesta por 159 niños, 77 niños de primer grado, 71 de segundo y 11 de tercero, de los cuales el 45.5% son mujeres y 54.5 % hombres, con una $M_{edad} = 6.4$ años.

Instrumentos.

1. Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar, WISC-R Español, (Wechsler, 1974) para evaluar el CI del alumno; consta de dos escalas una de habilidades verbales y otra de habilidades ejecutivas que a su vez se dividen, cada una, en seis subescalas de confiabilidades satisfactorias con un coeficiente promedio entre 0.77 y 0.86 para las verbales y de 0.70 a 0.85 para las de ejecución. Los coeficientes de confiabilidad para el CI verbal, de ejecución y total, demuestran altas confiabilidades de 0.94, 0.90 y 0.96 respectivamente.
2. Bitácora. Registro anecdótico de las actividades realizadas y la experiencia adquirida en el escenario por cada día de práctica durante la fase 1.
3. Hojas de supervisión. Registro de las actividades realizadas en el escenario, una por día de práctica bajo formato establecido: fecha, número de práctica, alumno, duración y escenario; objetivo de la práctica, actividades efectuadas,



actividades pendientes y observaciones; cada hoja de supervisión con firma de aprobación de la supervisora de escenario.

Procedimiento.

De acuerdo a la importancia de la detección temprana y la intervención oportuna, durante esta fase, previo consentimiento informado de las autoridades de la escuela, docentes y padres de familia, se evaluó de forma exploratoria a todos los alumnos de los grupos de 1° y 2° grado (dos grupos por grado); primero se evaluaron aquellos referidos por las docentes por sospecha de problemas que afectaban su rendimiento académico, después a los no referidos. Por último, se evaluó a los alumnos 3° grado, únicamente aquellos que la maestra refirió por algún problema en su rendimiento escolar.

La evaluación se realizó en la ludoteca de la escuela de manera individual con el WISC-R Español (Wechsler, 1974), los resultados de la prueba se evaluaron de dos maneras: según la administración estandarizada y de acuerdo a procedimientos de prueba límite; esto último significa que al alumno se le ofrecen ayudas a fin de observar si su desempeño mejora, considerando su zona de desarrollo potencial (Vigotsky, en Hernández, 1998). Los resultados se interpretaron de forma interindividual con respecto a la media de estandarización para comprar la capacidad del estudiante con respecto a su grupo de edad y de forma intraindividual con respecto a la media de desempeño del alumno en las subescalas verbal y de ejecución, a fin de precisar sus fortalezas y debilidades, considerando significativas aquellas puntuaciones por arriba o por debajo de la tercera desviación estándar (Sattler, 2003a).

Durante la aplicación de la prueba también se observó la conducta del alumno, su lenguaje y sus habilidades para relacionarse con el evaluador, estas observaciones se registraron en la bitácora, al igual que los comentarios de las docentes con respecto a cada alumno.

Resultados.

Considerando, los resultados de los alumnos en la prueba, las observaciones del evaluador y los comentarios de las docentes en una junta de validación ecológica de los resultados; se determinó qué alumnos requerían de una evaluación diagnóstica para determinar sus requerimientos educativos e integrarlos de ser necesario a los programas de intervención en diferentes categorías, entre ellos el destinado a problemas de aprendizaje en la lectoescritura. Así, 12 alumnos fueron detectados como candidatos para la evaluación diagnóstica por problemas de aprendizaje, quienes constituyen el 7.5% de los alumnos evaluados.



Etapa 2. Evaluación diagnóstica.

Objetivos.

Identificar los factores de riesgo y protección que caracterizan a un grupo de estudiantes con problemas en el aprendizaje de la lectura y escritura en los ámbitos personal, escolar y familiar.

Participantes.

Muestra no probabilística, intencional, conformada por 12 estudiantes de primaria, $M_{edad} = 6.2$ años, $DE = 0.8$ meses; siete mujeres ($M_{edad} = 5.9$ años, $DE = 0.3$) y cinco varones ($M_{edad} = 6.6$ años, $DE = 1.1$ años). Siete de los participantes cursaban 1º, dos cursaban 2º y uno 3º. Los padres de los estudiantes se caracterizan por tener una $M_{edad} = 34$ años y las madres una $M_{edad} = 32$. El 50% de los padres tiene un nivel educativo de bachillerato o carrera técnica, 25% licenciatura y 25% secundaria. Únicamente cuatro madres se dedican al hogar y todos los padres trabajan. En la Tabla 9 se resumen las características familiares de la muestra por caso. El personal docente que participó en esta etapa fueron 4 mujeres y 1 hombre.

Tabla 9
Características del contexto familiar de la muestra de estudiantes detectados con problemas de aprendizaje

Caso	Grado	Ocupación de los padres		Situación familiar
		Mamá	Papá	
Cristian	3º.	Directora de preescolar	Chofer de microbús	Vive con madre, hermanos y abuelos. El padre no vive con ellos pero los visita frecuentemente y sostiene una relación tipo noviazgo con la madre.
Alberto	1º.	Comerciante	Finado	Vive con su madre, una hermana y la pareja de la madre. Su casa está en una comunidad de alcohólicos anónimos.
Bruno	2º.	Obrera	Obrero, herrero	Vive con su abuela y hermanas. Los padres viven aparte en una casa vecina, el padre menciona que es para que la abuela no se sienta sola. Su hermana mayor también fue referida a evaluación por bajo rendimiento intelectual. Ambos padres escasamente participan en las actividades escolares.



Tabla 9
Continuación

Caso	Grado	Ocupación de los padres		Situación familiar
Edgar	2°.	Empleada serigrafía	Empelado de seguridad	Vive con ambos padres. Cuenta con el apoyo de su familia extensa para su cuidado.
Víctor	1°.	Secretaria	Empleado	Vive con ambos padres, hermana y abuela.
Jessica	1°.	Hogar	Servicios	Vive con su madre y hermano. Su padre vive en el extranjero desde antes que naciera; mantienen contacto por teléfono y correo electrónico.
Elvira	1°.	Hogar	Obrero	Vive en una familia extensa. Sus padres están en proceso de divorcio.
María	1°.	Abogada	Seguridad privada	Familia nuclear.
Adriana	1°.	Hogar	Vendedor	Familia nuclear.
Mónica	1°.	Ayudante de cocina	Mensajero	Vive con sus hermanos, abuelos y padre. Su mamá la visita en pocas ocasiones. Sus hermanos también presentan problemas de aprendizaje y conducta pero asisten a escuelas diferentes.
Romelia	1°.	Obrera	Taxista	Vive con ambos padres y hermanos temporalmente en casa de la abuela materna. Su hermano mayor también fue referido para evaluación por bajo rendimiento intelectual.
Alma	1°.	Hogar	Profesional	Familia nuclear.

Nota: Los nombre de los estudiantes son ficticios a fin de mantener su anonimato.

Instrumentos.

La batería de pruebas se diseñó conforme al motivo de referencia; particularmente para el diagnóstico de problemas de aprendizaje se utilizaron los siguientes instrumentos.

1. Guía de Entrevista Estructurada para Padres (Roque, 2009).Consta de ficha de identificación del alumno, datos de los padres y aspectos demográficos de la familia, antecedentes de embarazo de la madre, nacimiento y desarrollo



- del niño, relación niño -madre -familia, niño-madre-escuela y madre-familia-hijo-escuela.
2. Evaluación de Lectura y Escritura (Martínez, 2008). A través de una breve lectura “Los chivos necios” para primer y segundo grado de primaria, evalúa de forma cualitativa la forma cómo el niño lee y su comprensión lectora a través de preguntas sobre personajes y relato de acontecimientos. Incluye cuatro láminas que ilustran el cuento (Berruecos, 1999), las cuales se le muestran al niño en desorden para que las acomode secuencialmente y relate la historia. También evalúa la producción escrita, la copia y el dictado de enunciados, todos relacionados con el cuento.
 3. Lenguaje Expresivo y Receptivo (Bernal, 2009). Evalúa de forma cualitativa el lenguaje expresivo y receptivo del alumno a través de diversas actividades, relato de cuento, identificación de la función objetos comunes, identificación de sonidos familiares, memoria auditiva secuencial y seguimiento de instrucciones.
 4. Inventario Experimental de Articulación (Melgar, 2008). Evalúa la articulación de 17 fonemas, 12 mezclas y 6 diptongos de la lengua española mexicana, en las posiciones inicial, intermedia y final a través de dibujos que el niño tiene que nombrar.
 5. Prueba grafoproyectiva House, Tree, Person (HTP, Buck & Warren, 1994). Se utiliza para conocer diferentes elementos de la personalidad y conflictos con el ambiente que enfrenta un individuo. Su aplicación en niños permite conocer la percepción que tienen de su ambiente familiar y de sí mismos.

Procedimiento.

Las entrevistas a padres se realizaron con su consentimiento informado y bajo programación, en algunos casos asistieron ambos padres, sólo uno de ellos o alguno de los abuelos. La aplicación de pruebas a los niños se realizó previa autorización de los padres, en la ludoteca de la escuela. Para designar a los alumnos al programa de intervención por riesgo de presentar problemas de aprendizaje se consideró que tuvieran una puntuación de CI total normal o superior, sin dificultades en la articulación del lenguaje y un nivel de lectoescritura bajo o deficiente para su edad o grado escolar, tomando como referencia los niveles propuestos por Ferreiro y Gómez-Palacio (1982). Por último, la información recabada se analizó según la teoría y el acuerdo de los investigadores con dos fines: primero confirmar o reasignar a los alumnos candidatos al programa de intervención por problemas de aprendizaje en la lectoescritura y segundo identificar los factores de riesgo y protección personales y de su contexto familiar y escolar; esta información se discutió también con las docentes para validar los resultados y finalmente constituir al grupo de niños para intervención. A continuación se presentan los resultados de los alumnos en las diferentes pruebas aplicadas durante esta fase, incluyendo los índices de CI obtenidos en la primera etapa.



Resultados.

Características cognitivas.

El grupo de alumnos candidatos a intervención se caracterizó por tener un CI total ($M = 97.5$, $DE = 10.4$), verbal ($M = 99.1$, $DE = 13.7$) y de ejecución ($M = 96.4$, $DE = 9$) normales para su grupo de edad. En la Tabla 10 se pueden observar los puntajes que obtuvo cada alumno en situación de prueba normal y bajo prueba límite, así como la categoría en la que se ubica de acuerdo con la puntuación total. Es importante mencionar que se incluyeron tres casos por debajo de la norma que demostraron en prueba límite alcanzar el nivel normal y no tener problemas en su conducta adaptativa. También se puede distinguir que la mitad de los alumnos con prueba límite alcanzaron puntuaciones mayores, esto significa que cuentan con el potencial para mejorar sus habilidades.

Tabla 10

Puntuaciones de CI de los alumnos con dificultades en el aprendizaje en la lectoescritura

Participante	C.I				Total	Lim.	Categoría	Categoría Lim.
	Verbal	Lim.	Ejecución	Lim.				
Alma	128		104		119		A.N	
Mónica	112	119	92	100	102	111	N	A.N
Elvira	106	125	91	104	99	118	N	A.N
Jessica	114	115	104	111	110	115	N	A.N
Cristián	92		93	95	92	92	N	N
Adriana	96	105	87	90	91	97	N	N
Alberto	91	94	112	120	101	105	N	N
Bruno	90	97	93	102	91	100	N	N
Edgar	101	106	111		105	109	N	N
Romelia	90	101	88	90	88	95	D.N	N
María	90	102	87	88	87	95	D.N	N
Víctor	79	90	95	96	85	92	D.N	N

Nota: Lim.= prueba límite; A. N= arriba del normal; N=normal; DN= debajo del normal. Las celdas en blanco indican que no se obtuvieron puntuaciones distintas en la prueba límite de las obtenidas en condiciones de aplicación estandarizada. Las siglas corresponden con la forma de identificación de los alumnos. Los nombres de los participantes son ficticios.

De acuerdo con Sattler (2003a) el desempeño en cada subescala de las pruebas Weschler (1974) se relaciona con ciertos indicadores de procesos psicológicos fundamentales para el aprendizaje escolar y por lo tanto, proporcionan información valiosa sobre las fortalezas y debilidades de los alumnos comparando las puntuaciones medias obtenidas con la media de estandarización ($M=10$). Con apego al autor, en la Figura 6 se muestra que dentro de las habilidades verbales, a nivel grupal, se identifican como fortalezas la comprensión verbal, el conocimiento de palabras, la habilidad para



formar conceptos, fluidez verbal y memoria a largo plazo ($M_{\text{vocabulario}}=13$), mientras que se presenta un rango deficiente de conocimientos adquiridos y posible hostilidad a tareas de tipo escolar ($M_{\text{información}}=7$) así como, tendencia a la distracción, dificultades en el procesamiento secuencial auditivo y memoria auditiva a corto plazo deficiente ($M_{\text{retención de dígitos}}=8$).

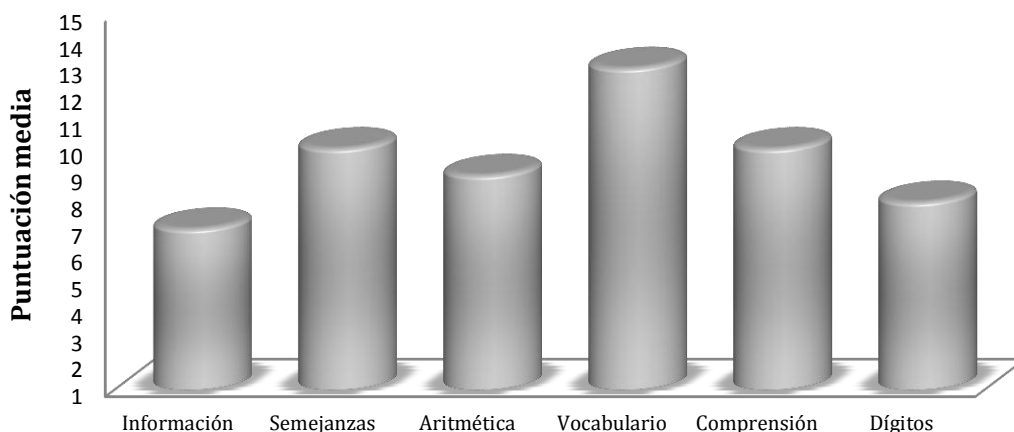


Figura 6. Puntuaciones del grupo de candidatos a intervención por problemas de aprendizaje (n=12) en la escala verbal.

En cuanto a las habilidades de ejecución en la Figura 7 se puede observar que la mayor fortaleza del grupo consiste en la habilidad para diferenciar entre los detalles relevantes de los superfluos, reconocimiento de objetos familiares, concentración en material que se percibe visualmente, razonamiento y memoria visual a largo plazo ($M_{\text{figuras incompletas}}=11$), no obstante, se presentan deficiencias en la coordinación visomotora, en la habilidad para sintetizar partes concretas en un todo significativo, ubicación espacial, experiencia mínima con tareas de construcción y capacidad de planeación insuficiente ($M_{\text{composición de objetos}}=8$). No obstante, en esta escala de ejecución las puntuaciones promedio varían en menor medida que en la escala verbal.

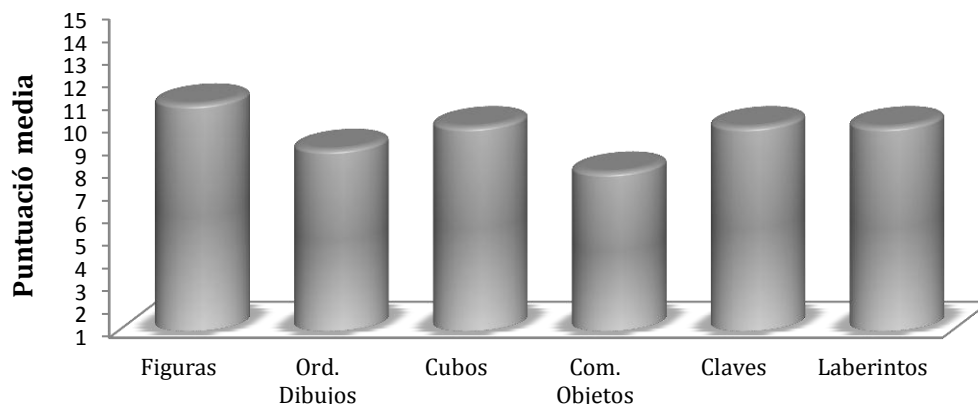


Figura 7. Puntuaciones del grupo de candidatos a intervención por problemas de aprendizaje (n = 12) en la escala de ejecución.

De manera general, estos resultados indican que el grupo se caracterizó por presentar un desempeño deficiente en tareas que requieren dememorar secuencias auditivas, dificultades en las habilidades visomotoras y en la capacidad de planeación; lo cual representa un riesgo para el aprendizaje de la lectoescritura, al mostrar dificultades para identificar y memorizar el orden de los fonemas en las palabras, la reproducción de rasgos gráficos, recordar mensajes verbales de forma inmediata y en la planeación de tareas, lo cual coincide con lo reportado en la literatura sobre problemas de aprendizaje. Por otra parte, el grupo mostró un alto desempeño en tareas que requieren de un apropiado conocimiento de palabras, adecuada comprensión verbal, capacidad para formar conceptos y memoria visual a largo plazo, lo cual refleja fortalezas que pueden servir de apoyo para la intervención. En general, el grupo mostró mejores habilidades verbales que ejecutivas.

Desempeño en lectoescritura.

En cuanto al desempeño del grupo en lectoescritura, se consideraron las categorías de desarrollo propuestas por Ferreiro y Gómez-Palacio (1982) así como los conocimientos esperados para cada grado escolar. En primer grado se considera que los niños estén en el proceso de adquisición de la lectoescritura y por lo tanto, se ubiquen en los niveles silábico-alfabético y alfabético, comiencen a leer textos breves, aunque aun presentan algunos errores de omisión, espaciado, inversión o rotación de letras. En cuanto a los niños de segundo y tercero se espera que hayan consolidado la lectoescritura. Los niños de tercer grado realizan producciones escritas más extensas y adquieren la diferenciación ortográfica. Es importante señalar que las maestras de primer y segundo grado mencionaron en una entrevista informal que utilizaban el método global y en ocasiones el método silábico para enseñar la lectoescritura.



Los resultados demostraron que cuatro alumnos se encontraban en un nivel de desarrollo de la lectoescritura alfabético, dos de ellos son de primer grado, demostrando un nivel mayor al esperado para su grado escolar. Tres alumnos se ubicaban en un nivel silábico alfabético y uno en el nivel silábico, estos alumnos cursaban primer grado por lo que demostraron un desarrollo en lectoescritura esperado para su grado, aunque con dificultades para discriminar fonemas y grafías, separar palabras y seguir el renglón al escribir. Los cuatro alumnos restantes presentaron un nivel pre silábico inferior a lo esperado, incluso uno de ellos cursaba segundo grado. En ningún caso se observó que planearan, monitorearan y corrigieran sus producciones escritas.

En cuanto a la comprensión lectora se observó que únicamente un alumno de primer grado de nivel alfabético y el de tercer grado lograron leer por sí mismos, identificar personajes y relatar la secuencia de acontecimientos de manera correcta. En cambio todos los demás, no consiguieron leer, aunque en algunos casos identificaban algunas letras principalmente las vocales. En la Tabla 11 se especifica el nivel de lectoescritura de cada alumno y el tipo de errores que comete al escribir.

Tabla 11
Desempeño en la prueba de lectoescritura de los alumnos con problemas de aprendizaje

Participante	Grado	Nivel	Tipo de error						Lee
			S	O	I	R	L	SG	
Adriana	1°	Alfabético	no	no	no	no	no	sí	sí
Alma	1°	Alfabético	sí	no	si	no	sí	sí	no
Edgar	2°	Alfabético	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí
Cristian	3°	Alfabético	sí	no	sí	no	no	sí	no
Víctor	1°	Silábico-alfabético	no	no	no	no	no	sí	no
María	1°	Silábico-alfabético	no	no	sí	no	no	sí	sí
Mónica	1°	silábico-alfabético	no	sí	sí	no	sí	sí	no
Elvira	1°	Silábico	no	no	sí	sí	no	sí	no
Jessica	1°	Pre silábico	no	no	sí	sí	sí	sí	no
Romelia	1°	Pre silábico	no	no	sí	no	sí	sí	no
Alberto	1°	Pre silábico	no	no	sí	si	no	sí	no
Bruno	2°	Pre silábico	no	no	no	no	no	sí	no

Nota: S=sustitución, O= omisión, I= inversión, R= rotación, L=linealidad, SG= segmentación.

Los errores hallados fueron la segmentación de palabras ($f=12$) seguido por la inversión de letras ($f=8$), mientras que las omisiones fueron las menos frecuentes ($f=2$). La descripción de estos errores se puede encontrar en la Tabla 12.



Tabla 12
Errores detectados en escritura

Tipo de Error	Descripción
Inversión	b/d, p/q/, /R/, L/, /m/w/ números,
Rotación	tr/rt/, va/av/
Omisión	n/nt
Confusión	E/3, c/se,
Sustitución	c/q
Mayúsculas escritas en	/L/, /H/, /T/, /N/
Ortográficas	m/n, ñ/y, b/v, y/ll, g/j, nt/mp

Nota: Se describen cualitativamente los errores encontrados en las producciones escritas de los alumnos evaluados.

Características en lenguaje

En el área de lenguaje expresivo se identificó que cinco alumnos tenían problemas para articular los fonemas /r/, /rr/ en sus diferentes posiciones, uno de ellos de segundo grado. Dos niños sustituían la /t/ final por /d/ y /l/ por /r/ también se observaron dificultades para pronunciar consonantes compuestas como /cl/, /br/, /pr/ y /bl/. Estas dificultades se asocian a su nivel de desarrollo y son comunes en los niños hasta los seis años (Melgar, 2008).

Es importante mencionar que en varias ocasiones los niños pronunciaron palabras de manera incorrecta como “güeno”, lo cual indica que estas dificultades son producto del ambiente en el que se desarrollan, es necesario que en el momento de intervenir se corrijan estos inconvenientes.

Con respecto al lenguaje receptivo (Bernal, 2009) se identificaron problemas en memoria auditiva inmediata, específicamente para discriminar los fonemas /r/, /m/, /l/, /d/, /n/, /rr/, /l/, /g/, /j/, /v/, /b/y/ñ/. El seguimiento de instrucciones orales en algunos casos se ve afectado por el olvido de las mismas.

De manera general se puede decir que el grupo no presenta dificultades serias en el uso, organización y recepción del lenguaje y que las dificultades observadas se relacionan con las dificultades en la memoria auditiva secuencial y el desempeño en lectoescritura.

Características socio-afectivas.

En el área socio afectiva, aunque cada niño presentó situaciones familiares y de vida distintas es importante mencionar los conflictos que se encontraron en el grupo a través del HTP (Buck & Warren, 1994) y las entrevistas con sus padres, entre los que destacan, problemas en el autoconcepto e inseguridad; dificultades para relacionarse con el medio, falta de amistades y problemas con los límites. Las necesidades expresadas por los padres en las entrevistas en relación con sus hijos fueron: bajo desempeño en lectoescritura



y matemáticas, problemas en atención y concentración, comprensión; inseguridad, estimular su inteligencia, seguimiento de reglas y disciplina. Mientras que las necesidades expresadas por las docentes con respecto a sus alumnos en entrevistas informales fueron el apoyo en lectoescritura, orden, disciplina, trabajo en el aula y mayor participación de los padres.

En concordancia con el enfoque ecológico propuesto, en la Tabla 13 se describen los factores de riesgo y protección que caracterizan de manera general a los alumnos con problemas de aprendizaje en la lectoescritura, en los niveles individual, escolar y familiar. Entre los factores de riesgo hallados en el ambiente escolar de este grupo de estudiantes destacan las expectativas negativas de los docentes sobre su desempeño académico, los grupos numerosos y los métodos de enseñanza que resultan inadecuados por las deficiencias de los alumnos. Mientras que en el contexto familiar destacan las situaciones de inestabilidad, ausencia de uno o ambos padres, los problemas escolares de los hermanos y la percepción de inestabilidad que los niños tienen como resultado de las dificultades familiares, los cuales, se consideran situaciones adversas para el buen aprendizaje.

Tabla 13

Factores asociados a los problemas de aprendizaje en un grupo de estudiantes de primer ciclo escolar

		Factores	
		Riesgo	Protección
Individual	Deficiencias en:		Adecuada capacidad intelectual para aprender de acuerdo con puntuaciones de CI normales.
	✚ conocimientos generales		Apropiado conocimiento de palabras.
	✚ memoria auditiva a corto plazo		Adecuada comprensión verbal.
	✚ percepción y coordinación visomotora		Desarrollo y uso conveniente del lenguaje.
	✚ conciencia fonémica		Esfuerzo intelectual, capacidad ideal para formar conceptos y riqueza de ideas.
	✚ planeación.		Memoria visual a largo plazo.
	Dificultades para discriminar auditivamente fonemas específicos (r, rr, m, ll, ñ, n, d, b, j y g) y asociarlos con la grafía correspondiente.		Suficiente comprensión de situaciones sociales.
	Niveles de escritura inferiores al grado escolar.		Sin problemas en el desarrollo.
	Omisión de grafías, inversiones, rotaciones, problemas de linealidad y separación de palabras en las oraciones.		
	Deficiencias en conocimientos objetivos escolares y extraescolares, hostilidad a tareas de tipo escolar, persistencia limitada y dificultades para trabajar bajo presión de tiempo.		
Sentimientos de inseguridad, tendencia a rendirse con facilidad, falta de orientación al logro y percepciones negativas de sí mismo.			



Tabla 13
Continuación

Escolar	<p>Bajas expectativas o juicios negativos de los docentes sobre el desempeño o conducta de los estudiantes.</p> <p>Atribución de los problemas de los niños únicamente a factores familiares por parte de las docentes.</p> <p>Escasa flexibilidad para adecuar los métodos de enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos.</p> <p>Grupos de más de 30 alumnos por docente.</p>	<p>Capacidad de los docentes para identificar a aquellos alumnos que tienen problemas en su proceso de adquisición de la lectoescritura.</p> <p>Disposición de las docentes para facilitar el trabajo de los evaluadores y la intervención.</p> <p>Facilidades de las autoridades educativas para realizar el estudio y conseguir un diagnóstico oportuno.</p> <p>Servicio de comedor, actividades recreativas y talleres extraescolares.</p>
Familiar	<p>Madres que trabajan tiempo completo.</p> <p>Niños que no viven con ninguno de sus padres.</p> <p>Separación o divorcio.</p> <p>Situaciones de violencia y abandono.</p> <p>Inconsistencia en la disciplina.</p> <p>Escasa participación de los padres con nivel educativo bajo en las actividades escolares.</p>	<p>Atención médica durante el embarazo.</p> <p>Apoyo de la familia extensa en el cuidado de los alumnos.</p> <p>El 75% de los padres tiene un nivel educativo de bachillerato en adelante.</p> <p>Fomento de actividades recreativas y deportes.</p> <p>Afiliación a un credo religioso.</p>

Nota: Los resultados son reportados de manera grupal de acuerdo con los datos recabados con los instrumentos de evaluación.

Discusión

Las características cognitivas, académicas, de lenguaje y socio afectivas del grupo coinciden con el perfil de los alumnos con problemas de aprendizaje en lectura y escritura revisado en la literatura (Gargiulo, 2003; Graham & Harris, 2009; Mercer, 2006; Sattler, 2003b; Shea & Bauer, 2000) es decir, habilidad intelectual normal pero con deficiencias en los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje de estas habilidades; particularmente en el grupo se detectaron deficiencias en el procesamiento auditivo secuencial, memoria a corto plazo coordinación visomotora, ubicación espacial y planeación, además de sentimientos de ineficacia para aprender y resultados académicos insatisfactorios.

Como se mencionó en el apartado sobre problemas de aprendizaje, éstos resultan de la interacción entre las características individuales y los factores de riesgo y protección presentes en los contextos familiares y escolares de los alumnos. Las situaciones adversas y de protección que se encontraron en este grupo de alumnos también coinciden con la información previamente revisada al respecto (Acle, 2006; Acle & Roque, 2004; Barudy & Marquebreucq, 2005; O'Dougherty & Maesten, 2005; Robledo & García, 2009; Sheridan, Eagle & Dowd, 2005) donde destacan, por su gran importancia, la ausencia temporal o permanente de alguno de los padres, la satisfacción de las necesidades de afecto, las expectativas docentes y el apoyo de la familia extensa en el cuidado y educación de los participantes.



Todos estos elementos hacen inminente la necesidad de un modelo ecológico de intervención, que involucre a niños, docentes y padres de familia a fin de mitigar o disminuir los riesgos individuales y sociales promoviendo y fortaleciendo los factores protectores encontrados en los diversos niveles. Entonces, es importante aprovechar las habilidades verbales y la memoria visual de los alumnos, la disposición de las docentes para permitir la intervención, el apoyo de la familia extensa y la disposición de aquellos padres dispuestos a participar en la educación de sus hijos.

Si bien, la perspectiva ecológica es útil para comprender la complejidad del problema, ya que, proporciona un marco de las relaciones que existen entre las variables individuales y del entorno, resulta difícil explicar cómo y en qué medida contribuye cada factor al problema, por consiguiente, es complicado actuar de manera directa y aislada en cada variable (García, 2001). El reto es dirigir la intervención a las necesidades urgentes y coincidentes entre los ambientes, promoviendo que los resultados impacten positivamente en todos ellos. En consecuencia, las necesidades detectadas de manera individual en los niños, así como las manifestadas por sus padres y docentes, coinciden, entre otras cosas, en la importancia de mejorar las competencias de comunicación escrita y lectura.

Por lo tanto, el trabajo de intervención con los alumnos se enfocará a desarrollar las habilidades básicas de transcripción en un primer momento (Graham & Harris, 2000) promoviendo la conciencia fonémica y la asociación fonema-grafía particularmente en los fonemas y grafías en los que se observaron dificultades. Posteriormente se centrará en generar escritos significativos mediante el uso de la planeación, revisión y autoevaluación como herramientas de autorregulación (Englart, 2009; Graham & Harris, 2009; Peña, 2000; Schunk & Zimmerman, 2007) y finalmente el trabajo se destinará a promover la comprensión lectora. De manera indirecta se promueve el desarrollo de los procesos psicológicos involucrados en estas funciones como: la memoria auditiva a corto plazo, la percepción y coordinación visomotora, la conciencia fonémica y la planeación.

De tal manera que el propósito de la intervención no se sujeta únicamente a la superación de las dificultades halladas en la escritura o lectura de fonemas específicos, también promueve la competencia para utilizar la lectoescritura como medio de comunicación y el aprendizaje autorregulado en concordancia con los objetivos del Programa Nacional de Español (SEP, 2009). La intervención también incluirá actividades para padres en las que se fomenten estrategias para apoyar el aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos en casa. Además se mantendrá el contacto frecuente con las docentes de grupo para retroalimentar la intervención. Aunque ésta se dirija principalmente a las habilidades académicas de los alumnos, se espera un impacto positivo en las expectativas docentes y en las percepciones de los padres sobre los resultados de aprendizajes de sus hijos.

Finalmente, es importante mencionar que a partir de los resultados y de los comentarios de las docentes en la junta de validación ecológica a inicios del ciclo escolar 2010-2011, dos niñas (María y Adriana) dejaron de ser consideradas como candidatas a



intervención por haber demostrado tener un nivel adecuado de desarrollo de la lectoescritura; particularmente en el caso de María, la profesora de grupo comentó que la alumna ya leía.

Fase 2. Intervención

Objetivos.

Instrumentar un programa de intervención para estudiantes con problemas de aprendizaje en la lectoescritura que disminuya los riesgos individuales y promueva los factores protectores familiares y escolares.

Participantes.

Diez estudiantes con una $M_{edad} = 7.1$ años; cinco hombres y cinco mujeres; un varón cursaba 4° grado, dos 3° y el resto cursaban 2° (dos varones y cinco mujeres).⁶ También participaron las docentes de cada grupo, en total cinco mujeres y el director de la escuela. Los padres que participaron en los talleres variaron en cada sesión, el rango de asistencia fue de siete máximo a tres mínimo, regularmente participaron dos padres, seis madres, un abuelo, una abuela y una tía.

Instrumentos.

1. Programa de intervención para la atención de los problemas en el aprendizaje en la lectura y escritura.

El programa retoma los postulados del desarrollo de la autorregulación del modelo cognitivo social (Schunk & Zimmerman, 2007), las estrategias de autorregulación escrita: planeación, revisión y evaluación, propuestas por Englart (2009), Graham y Harris (2000) y la propuesta de enseñanza de la lectura de Solovieva y Quintanar (2008) basada en el modelo de Elkonin (1989 en Horner & O'Connor, 2007), lo anterior descrito en el apartado teórico de este trabajo. Está estructurado en tres bloques: I. Aprendiendo juntos, II. Escritura (dividido en dos unidades: habilidades básicas y autorregulación) y III. Lectura. La descripción amplia de los objetivos, actividades, recursos, estrategias cognitivas y formas de evaluación se pueden encontrar en el Apéndice A y la Tabla A1. El programa incluye cinco sesiones mensuales para padres, con el objetivo de promover su participación en las actividades del programa con sus hijos; los temas que se revisan son paralelos a los que se trabajan con los estudiantes: importancia de la lectura y escritura, estrategias para mejorar la atención de los niños en casa, elaboración y lectura de un cuento, éstos últimos utilizando estrategias de autorregulación. La descripción detallada de los objetivos, actividades, materiales y formas de evaluación se pueden encontrar en la Tabla A2.

⁶ El cambio en el grado se debe al cambio de ciclo escolar.



El programa a su vez requiere distintos instrumentos para obtener información sobre el avance de los alumnos, éstos son:

- a) Portafolio. Es una carpeta que contiene las actividades realizadas por los niños en cada sesión, mensualmente es revisado por ellos y la residente para seleccionar los trabajos que más les gustaron y aquellos que representan mejor sus avances para compartírselos con sus padres en las sesiones correspondientes.
- b) Hojas de autoevaluación. Diseñadas específicamente para el programa por la residente basada en las propuestas de Englart (2009), Paris y Ayres (1994); en las hojas de autoevaluación de cada sesión los participantes registran de manera cualitativa lo que aprenden y cómo se sienten; en las hojas de autoevaluación mensual del portafolio los alumnos registran los trabajos que guardan en su carpeta, los avances que observan en su desempeño y los padres, en las sesiones mensuales, escriben comentarios sobre los logros que observan en los trabajos de sus hijos (ver Apéndice C).
- c) Registro de desempeño individual. Consiste en el registro de la adquisición de habilidades de cada participante a partir de los siguientes indicadores: discriminar el fonema en las palabras, asociar de forma convencional el fonema con la grafía, dejar los espacios entre palabras, planear sus actividades, percatarse de sus errores (monitoreo), corregirlo, identificación de personajes, realización de inferencias y anticipación de acontecimientos. El registro es tipo nominal, si=1 no=0, se utiliza a manera de evaluación formativa. Particularmente para la unidad de autorregulación se incluye un apartado de productividad en el que se registra el número y porcentaje de aciertos y errores en la escritura de cada participante después de haber monitoreado y corregido errores; así como observaciones de los logros conseguidos por los alumnos en cada sesión.
- d) Bitácora. Registro de observaciones de la residente sobre los comentarios de los alumnos durante sus ejecuciones, conducta, motivación para trabajar, ayuda a otros compañeros o permitir la ayuda de otros, uso del material visual para identificar letras y de las ayudas que la residente les daba a los participantes para realizar sus actividades. Complementa la información de las hojas de registro de desempeño individual aportando evidencias sobre cómo los alumnos utilizan las estrategias de autorregulación en las actividades de la sesión.
- e) Examen. Diseñado por la residente a manera de evaluación sumativa para la unidad de habilidades básicas de lectoescritura del bloque de escritura. La primera actividad consiste en 16 palabras escritas incorrectamente con un referente visual que el alumno tiene que solucionar asociando el fonema y la grafía



correspondiente. La segunda actividad es un dictado de cinco oraciones que en total incluyen 27 palabras escritas. Ambos ejercicios se califican de manera cuantitativa en una escala del 0 a 10, a mayor número de aciertos mayor calificación (ver Apéndice C).

- f) Evidencias de producción escrita. Es el producto escrito que cada participante realiza en las sesión de la unidad de autorregulación del bloque de escritura; en total seis actividades que se califican contando el número de palabras escritas y espacios entre ellas marcados adecuadamente, puesto que el número de palabras y espacios varía, entre cada actividad y entre los participantes se obtienen medidas porcentuales de las ejecuciones correctas para fines de comparación.
- g) Evaluación de lectura. Consiste en el registro cualitativo, al inicio y al final del bloque de lectura, de conductas lectoras del alumno: identificar título, autor, reseña, y personajes, realiza inferencias de la lectura y anticipaciones de acontecimientos, también se registra si lee las palabras a golpe de vista o de manera silabeada, así como el auto monitoreo y corrección de errores al leer en voz alta.
- h) Hoja de evaluación de la sesión mensual de padres para recabar sus observaciones (ver Apéndice C).

2. Programa para desarrollar la conciencia fonémica y la asociación fonema-grafía.

Es un programa de aplicación individual diseñado para una de las participantes quien al final de la primera etapa de intervención presentaba un importante atraso en su nivel de desarrollo de la lectoescritura. El programa se basa en el método de enseñanza de la lectura de Solovieva y Quintanar (2008) y consta de 11 sesiones de 60 minutos cada una, dos veces por semana. Los objetivos, actividades, materiales, estrategias cognitivas y formas de evaluación se pueden encontrar en el Apéndice B y la Tabla B1. Para recabar observaciones cualitativas sobre el avance de la alumna se utilizó la bitácora y sus evidencias escritas. También se obtuvieron medidas cuantitativas de desempeño a través de una evaluación inicial y final.

Procedimiento.

El programa de intervención para estudiantes se llevó a cabo en dos etapas, la primera de agosto a diciembre del 2010 y la segunda de enero a mayo del 2011, dos sesiones por semana de 60 minutos cada una. Los alumnos asistían a la sesión, previa autorización de sus docentes y padres. El espacio que se asignó para trabajar fue la ludoteca de la escuela, la cual, contaba con mesas, sillas y pintarrón. A fin de que los participantes recibieran una mejor atención, durante la primera etapa de intervención se



trabajó con los alumnos divididos en dos grupos de acuerdo con el nivel de lectoescritura. En el grupo uno, alumnos con nivel alfabético o silábico-alfabético pero con errores frecuentes al escribir o leer, en el grupo dos, niños con nivel silábico y pre silábico. En esta etapa se revisó el bloque uno aprendiendo juntos y la unidad de habilidades básicas de escritura del bloque del mismo nombre.

El primer bloque se compuso de tres sesiones destinadas a la integración de los grupos de trabajo, se realizaron actividades para que los participantes se conocieran entre sí, trabajaran en equipo, establecieran reglas, reconocieran la importancia de la lectoescritura e identificaran cómo se sentían al estar aprendiendo estas habilidades. La evaluación del bloque se realizó de manera cualitativa a través de las observaciones y los comentarios de los participantes registrados en la bitácora. Los resultados más importantes fueron los sentimientos e ideas que los alumnos expresaron sobre su aprendizaje de la lectoescritura.

Posteriormente se trabajó la unidad de habilidades básicas de escritura con dos objetivos importantes. Primero que los alumnos lograran la discriminación fonética y la asociación fonema-grafía de aquellas letras en las que se detectó que tenían problemas (/b/, /d/, /r/, /rr/, /m/, /n/, /ñ/, /g/ y /j/), puesto que su ejecución demanda la puesta en marcha de la atención, memoria y de habilidades motrices, que de no ser dominados interfieren con la generación de contenido al escribir y limita los mecanismos de autorregulación (Graham & Harris, 2000). Segundo, que los participantes contaran con un referente visual de palabras escritas con dichas letras remarcadas en colores distintos para facilitar el recuerdo y la asociación en las tareas de escritura y lectura de la siguiente unidad.

En las actividades de las sesiones se pedía al alumno aplaudiera cuando identificara el fonema en una palabra dicha en voz alta por la residente y después por él mismo, posteriormente se repasaba la ejecución gráfica y por último se realizaban ejercicios de aplicación, durante la sesión y a partir de entonces, se pegaba en el aula una palabra escrita con el fonema y la grafía trabajados, además de un dibujo que la representaba (por ejemplo la palabra barco, con la letra b en rojo y el dibujo correspondiente). La evaluación de esta unidad se realizó de forma cuantitativa con los registros de desempeño individual y el examen; de manera cualitativa con las hojas de autoevaluación diarias y mensuales, las últimas, se llenaban después de revisar los trabajos contenidos en los portafolios.

A partir de los resultados obtenidos en la primera etapa de intervención y de validarlos con las observaciones de las docentes de grupo. Se advirtió que algunos alumnos habían alcanzado el nivel adecuado de desarrollo de la lectoescritura para su grado escolar y además eran capaces de percatarse de sus errores y corregirlos, por lo tanto se decidió que no continuarían en el programa de intervención y aquellos alumnos que sí permanecerían en el programa eran quienes aun carecían de las habilidades necesarias para generar mensajes escritos. De esta manera, en la segunda etapa de intervención se trabajó con un sólo grupo de cinco participantes y con una alumna de forma individual



(Romelia) por presentar mayor atrasó en la adquisición de la lectoescritura comparada con sus compañeros. Es importante señalar que uno de los participantes (Víctor) no terminó el programa debido a que se cambió de escuela. En esta etapa, los participantes que trabajaron en el programa en grupo revisaron la unidad de autorregulación del bloque de escritura y el bloque de lectura.

El objetivo de la segunda unidad fue que los alumnos escribieran enunciados sobre actividades que hacen los niños y los animales, mensajes breves como recados, cartas y anuncios de manera convencional y con sentido comunicativo utilizando la planeación y el monitoreo como estrategias de autorregulación. En las primeras sesiones la residente modelaba la planeación preguntándose en voz alta, qué quería escribir y contestando la pregunta, después escribía en el pintarrón la idea que había pensado equivocándose con el propósito de que los alumnos revisaran y corregían los errores; cuando un participante identificaba un error levantaba una tarjeta con el dibujo de un rayo, si el enunciado estaba bien escrito levantaba una tarjeta con el dibujo de una estrella. En las siguientes sesiones la residente pedía a los alumnos que pensarán lo que querían escribir, una vez que tenían la idea la residente les pedía que la escribieran, posteriormente la residente formulaba preguntas para promover el monitoreo (la palabra tiene todas las letras que debe llevar, te faltó escribir una palabra, ¿estás seguro que dice lo que quieres escribir? lee lo que escribiste), cuando el alumno requería revisar y corregir la residente colocaba sobre su banca una tarjeta con un rayo.

Durante esta etapa el modelado, el uso de analogías y las preguntas de la residente para monitorear errores fueron los principales medios de instrucción. La evaluación del bloque se realizó de manera cuantitativa registrando el porcentaje de palabras escritas correctamente y de espacios entre palabras marcados adecuadamente después de haber monitoreado y corregido errores en sus evidencias escritas, dicha proporción se obtuvo sobre el número total de palabras que escribieron en cada actividad (cinco ejercicios en total) y los espacios que idealmente debieron dejar; puesto que en cada actividad el número de palabras varió, el porcentaje es un mejor indicador de comparación que el número natural de aciertos. Además se registraron en la bitácora comentarios y observaciones conductuales de cada uno de los participantes sobre la forma en cómo adquirirían el proceso de autorregulación.

El bloque de lectura tuvo como propósitos que los alumnos identificaran algunos elementos de la lectura (autor, título, personajes y acontecimientos) y que realizaran anticipaciones e inferencias sobre lo leído. Los participantes leyeron diversos cuentos primero de manera grupal, después en parejas y por último de forma individual, cada quien resolvía una hoja de autoevaluación diaria de lectura dónde contestaban preguntas sobre lo leído (ver Apéndice C) donde contestaban preguntas sobre lo leído. Se realizó una evaluación inicial y final del bloque que consistió en pedir a los participantes que identificaran el título, autor, reseña y personajes de un cuento, para identificar si realizaban anticipaciones e inferencias se les preguntó de qué creían que trataba el cuento y



cómo terminaría; también se observaron las dificultades para leer de los niños y cómo las resolvían.

En cuanto a las actividades para padres, éstas se realizaron mensualmente en sesiones de 90 minutos. Se abordó un tema específico relacionado con el bloque que se estaba trabajando con los niños, la dinámica consistía en una presentación de estrategias para apoyar el aprendizaje de la lectoescritura por parte de la residente, posteriormente los padres tenían la oportunidad de ensayar la estrategia en una actividad junto con sus hijos; posteriormente revisaban los avances mensuales de los estudiantes a través de los trabajos recogidos en el portafolio, los alumnos les mostraban sus actividades y les platicaban lo que habían hecho y qué trabajo les había gustado más, los padres felicitaban a sus hijos por su desempeño y les hacían observaciones sobre aspectos que les gustaría que continuaran mejorando. Al final, los padres contestaban la hoja de evaluación de la sesión, los comentarios recabados se exponen en la sesión de resultados.

Con respecto al programa individualizado para Romelia, se plantearon objetivos graduales partiendo de promover el análisis fonemático de las palabras, la representación gráfica de los fonemas, escribir palabras con fonemas de correspondencia única: vocales y consonantes (/l/, /f/, /t/, /p/, /n/, /d/, /m/) hasta escribir y leer enunciados de manera convencional y con sentido comunicativo. Se utilizó como base el método de lectura de Solovieva y Quintanar (2008) que se describe en el Apéndice B, el cual, transita del análisis fonético a la representación material de los fonemas, donde se utilizan tableros y círculos de colores (ver Apéndice C), después se representan los fonemas de forma materializada con el alfabeto móvil y por último de forma perceptual con lápiz y papel. Las primeras actividades se destinaron al análisis fonético de las palabras, la residente mencionaba palabras de uso frecuente, conocidas y de no más de cuatro o cinco fonemas con diferentes entonaciones y le pedía a la niña que dijera la palabra con la entonación correcta, posteriormente las sesiones se estructuraban de la siguiente manera.

1°. Se trabajaba la discriminación fonética de las vocales o consonante que en ese momento se estaban revisando, la residente pedía a Romelia que aplaudiera cuando identificaba cierto sonido vocal o consonante en las palabras dichas por la residente y luego repetidas por ella misma, la residente remarcaba la pronunciación del fonema en cuestión para mediar la distinción y explicaba la diferencia entre la emisión del fonema y el nombre de la grafía que le correspondía. Se capacitó a la alumna para distinguir que los fonemas consonantes iban acompañados de un sonido vocal y por lo tanto, eran dos sonidos diferentes.

2°. La discriminación auditiva secuencial necesaria para el análisis o conciencia fonémica de las palabras se apoyó en el uso de los dedos de las manos para asociar cada fonema con un dedo y así, contar cuántos sonidos componían la palabra y la posición que les correspondía, al mismo tiempo la pronunciación en voz alta y pausada de la palabra dirigía el uso de los dedos. Al principio la residente ayudaba a Romelia a analizar los sonidos de las palabras y utilizar sus dedos diciéndole las palabras en voz alta remarcando



cada fonema para que luego las repitiera, conforme la niña dominó la técnica las ayudas se fueron reduciendo. Esta técnica se aprovechó para que en las siguientes actividades Romelia supiera qué tablero utilizar (el de 3, 4 o 5 espacios) para representar de forma material los fonemas de las palabras con círculos rojos para las vocales, verdes para las consonaste revisadas y blancos para otros sonidos; es importante señalar que primero se trabajó con palabras de 3 y 4 fonemas y una vez dominada la discriminación de éstos se siguió con 5, 6 o más fonemas.

3°. Los círculos fueron sustituidos por las letras móviles en los tableros y al final las sesiones incluyeron dictados de palabras, oraciones con artículo palabra y palabra adjetivo de forma gradual. En ocasiones se permitía que Romelia se equivocara al analizar fonéticamente las palabras para que al representarlas en los tableros se diera cuenta de su error y de esta manera promover la autocorrección, también se promovía tal habilidad, pidiéndole que leyera lo que había escrito letra por letra. Al terminar cada sesión, como autoevaluación, se le preguntaba cómo se había sentido, qué había aprendido y qué se le dificultaba, así como qué podía hacer para solucionarlo.

La evaluación del los avances de Romelia se realizó de forma cuantitativa a través de una evaluación pre y pos test con una prueba de dictado de cinco enunciados y de forma cualitativa registrando las observaciones conductuales, sus pensamientos en voz alta y comentarios en la bitácora.

A manera de resumen, en la Figura 8 se muestra el proceso de intervención, donde se indica la forma de trabajo (en grupo o de forma individual), los bloques temáticos que se abordaron y las evaluaciones que se realizaron con los instrumentos ya antes mencionados.

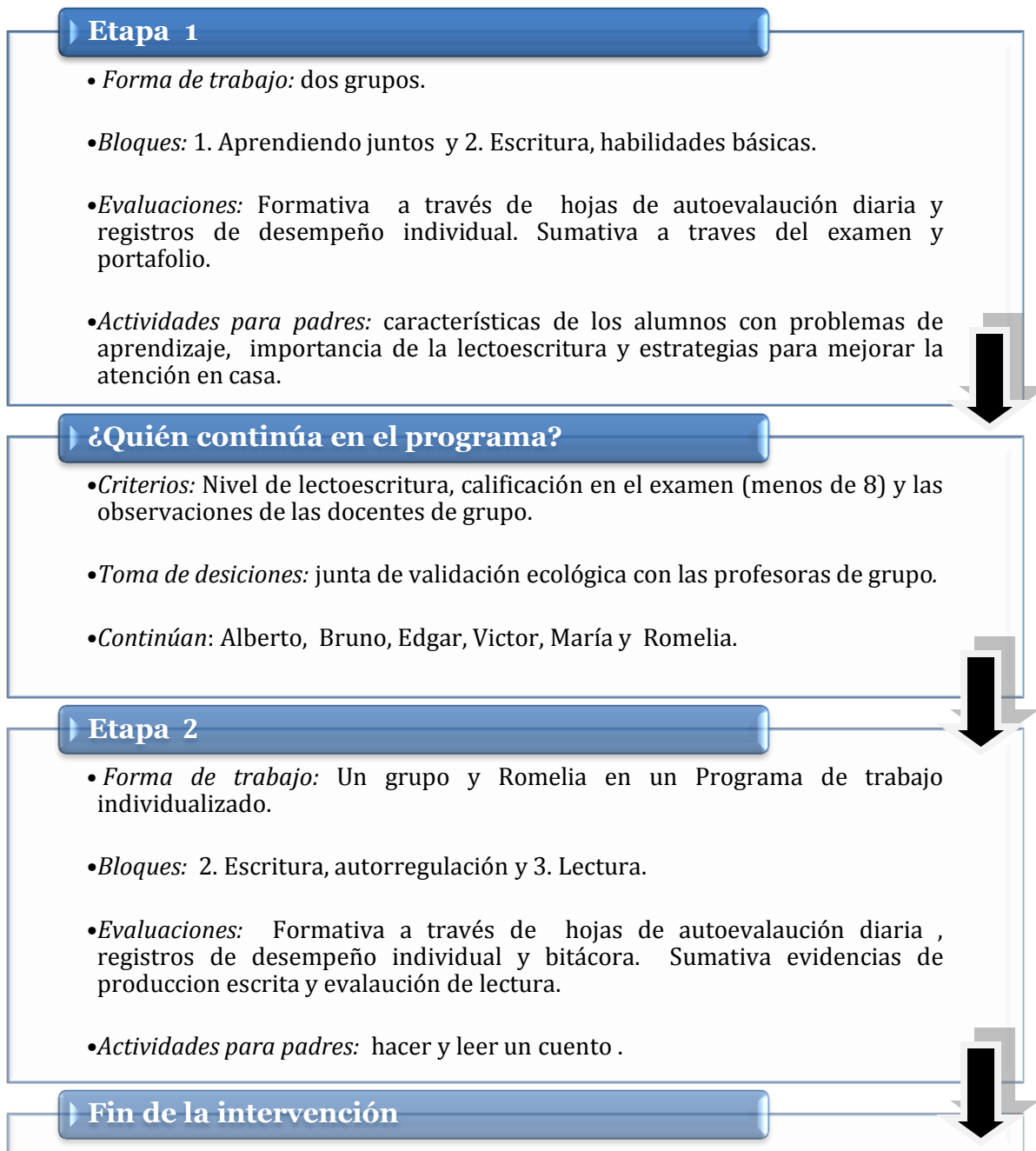


Figura 8. Proceso de intervención con los niños anotados.



Resultados.

Etapa 1.

Bloque 1. Aprendiendo juntos.

Se evaluaron los sentimientos de los alumnos cuando aprenden y sus conocimientos sobre la importancia de la lectoescritura. En algunos casos los participantes no quisieron hablar sobre sus sentimientos, posiblemente porque no están acostumbrados a expresarlos, no se sienten en confianza para hacerlo debido a que el sentimiento que experimentan les puede generar angustia al darse cuenta de sus dificultades. Se observó que en general los participantes saben que la lectoescritura tiene una función social comunicativa; sin embargo llama la atención de aquellos casos en los que no saber leer ni escribir está resultando una situación vergonzosa, como lo ilustran las viñetas de la Tabla 14.

Tabla 14
Resultados del Bloque I. Aprendiendo juntos.

Participante	¿Para qué sirve leer y escribir?	¿Cómo te sientes al aprender a leer y escribir?
Bruno	Leer y escribir sirven para que no se burlen de mí.	No quiso compartir cómo se siente cuando aprende.
Alberto	Aprender a leer y escribir sirve para leer las letras de las películas.	No quiso compartir cómo se siente cuando aprende.
Jessica	Leer y escribir sirve para comunicarnos y escribir cartas.	Molesta y triste cuando no puedo escribir.
Elvira	Leer y escribir sirve para leer caricaturas.	Contenta.
Romelia	Quiero escribir, te quiero mamá.	Me enoja cuando hago la tarea y mi mamá apaga la televisión.
Víctor	Leer y escribir sirve para escribir cartas.	No menciona cómo se siente cuando aprende.
Cristian	Leer y escribir sirve para hacer rimas y cuentos.	No me gusta hacer la tarea, otros niños me molestan.
Edgar	No sé para qué sirve leer y escribir.	Contento de aprender, pero no leo bien, aunque me gusta.
Alma	Leer y escribir sirve para leer revistas y libros.	Enojada cuando no puedo escribir y también confundida.
Mónica	No contestó.	A veces me enoja.

Nota: comentarios textuales de los participantes. Los nombres de los participantes son ficticios.



Al final del bloque los alumnos lograron integrarse de forma satisfactoria a sus grupos de trabajo, ellos mismos iban por sus compañeros para acudir a las sesiones, sabían sus nombres y trabajaban en equipo de forma cordial, a excepción de Bruno y Alberto a quienes no les gustaba trabajar juntos pues se sentían incómodos al cometer errores, pues el otro hacía comentarios enfatizando el error.

Bloque 2. Escritura.

Unidad 1. Habilidades básicas de lectoescritura.

En la Figura 9 se muestran los resultados obtenidos en cuanto a la discriminación auditiva de los fonemas en palabras dichas en voz alta; en la cual se observa que seis alumnos persistió la confusión en los fonemas /d/, /b/, /rr/; por el contrario seis lograron la discriminación de los fonemas /m/, /n/, /ñ/, /ge/, /gi/ y /j/. En cuanto a los fonemas /r/ (suave), /gue/ y /gui/ se observa que cuatro de siete alumnos lograron realizar la distinción fonémica.

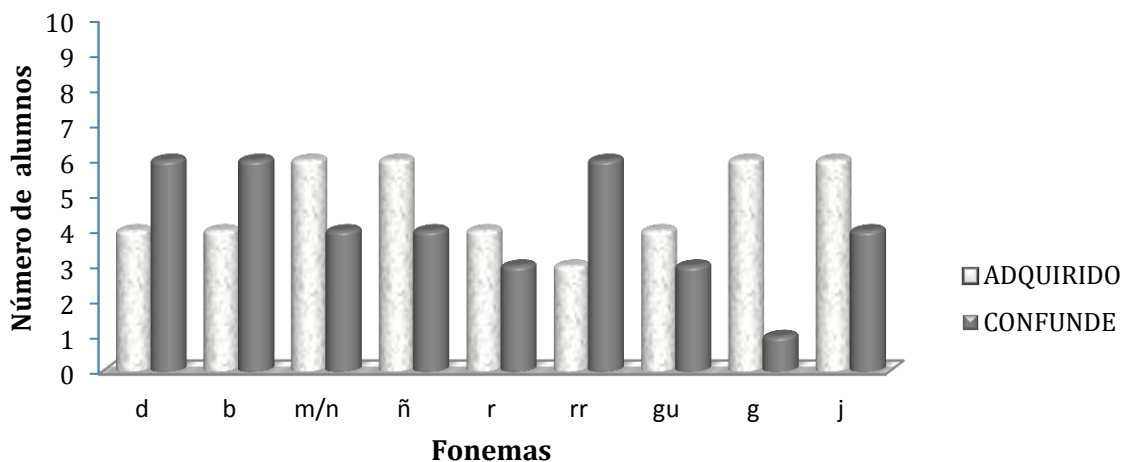


Figura 9. Discriminación fonética de los fonemas revisados en el bloque de habilidades básicas de lectoescritura.

En la Figura 10 se aprecian los resultados de la asociación fonema-grafia para las letras revisadas. Se observa que persiste la confusión en /b/, /d/, /j/, /r/, /ge/ y /gi/. En cambio, más de la mitad de los participantes logran la asociación correcta entre los fonemas /gue/, /gui/, /m/, /n/ y /ñ/. En cuanto a /r/ (sonido fuerte), cinco participantes lograron la asociación correcta, mientras que cuatro no.

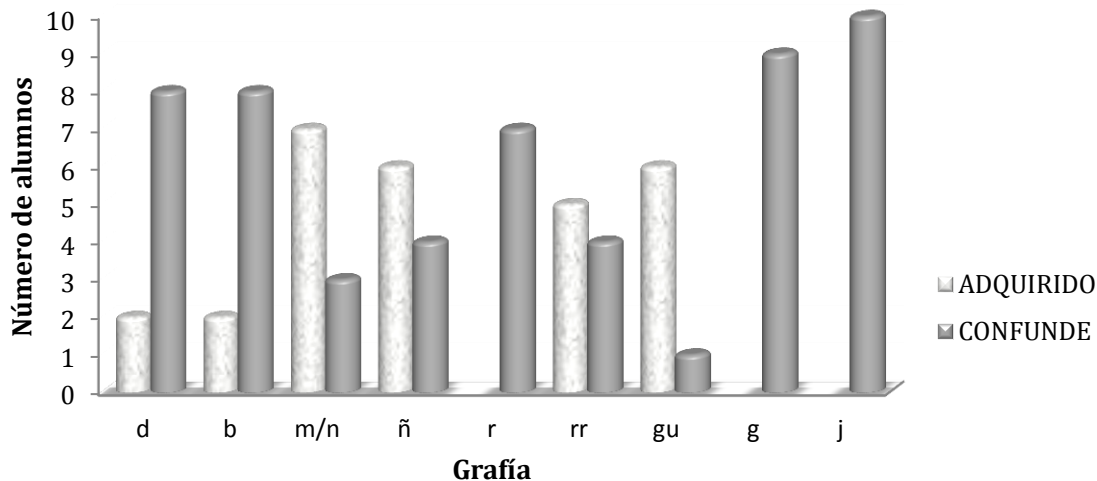


Figura 10. Asociación fonema-grafía de las letras revisadas en el bloque de habilidades básicas de lectoescritura.

Los resultados anteriores demuestran que la discriminación auditiva y la asociación fonema grafía para /m/, /n/, /ñ/, /gue/ y /gui/ se logró en la mayoría de los casos, no así para /d/, /b/, /j/, /g/, /r/ y /rr/ en las cuales la discriminación fonémica deficiente y la confusión en la asociación fonema grafía persistieron, aun cuando la mayoría de los alumnos no tenían dificultades de pronunciación (excepto Víctor y Bruno con el fonema /r/ fuerte y suave respectivamente). Posiblemente los resultados se deban a que se dedicó solamente una sesión para cada fonema y quizá ameritaba dedicar más tiempo, es necesario un trabajo más profundo dedicado a la discriminación perceptual de las grafías de rasgos parecidos y su distinción fonémica.

En la Tabla 15 se pueden observar los resultados cuantitativos del examen que se aplicó al final de la primera etapa de intervención, además de las observaciones cualitativas en la escritura de los estudiantes. Cuatro alumnos alcanzaron calificaciones menores de ocho en las actividades de asociación fonema-grafía para completar palabras y en el dictado de oraciones, además las ayudas proporcionadas por la residente para monitorear y corregir errores fueron insuficientes. La menor calificación la obtuvo Romelia, pues no pudo contestar exitosamente las actividades. Bruno, Mónica, Jessica y Alma alcanzaron calificaciones mayores a ocho en la actividad de asociación fonema grafía, pero menores en el dictado, sin embargo, las dos últimas niñas utilizaron de manera eficiente las ayudas mientras que Bruno y Mónica no, sin embargo todos ellos alcanzaron el nivel deseable de lectoescritura. Destaca el caso de Elvira quien alcanza el nivel de lectoescritura alfabético y además obtuvo la mejor calificación en el examen al aprovechar exitosamente las ayudas, incluso mejor que Cristian quien es el participante de mayor edad. Alberto y Víctor consiguieron un nivel de escritura silábico alfabético pero su desempeño en el examen fue muy deficiente. Al concluir la primera etapa de intervención



todos los alumnos, a excepción de Romelia consiguieron un nivel de lectoescritura adecuado para su grado escolar.

A partir de estos resultados y de las observaciones de las docentes de grupo se decidió que aquellos participantes con calificaciones mayores a ocho en uno o ambos ejercicios y capaces de aprovechar la ayuda para monitorear y corregir errores eran candidatos a concluir su participación en el programa, los casos que cumplieron con este criterio fueron Cristian y Elvira, Jessica y Alma, los 6 restantes continuaron trabajando en la siguiente etapa de intervención: 5 de ellos en el programa grupal y 1 en el individualizado.

Tabla 15

Resultados de la primera etapa de intervención con los alumnos con problemas de aprendizaje

Participante	Nivel de lectoescritura		Actividades del examen		
	Fase diagnóstica	Bloque I	Fonema-grafía	Dictado	Ayudas
Romelia	pre silábico	Silábico	0	1	I
Alberto	pre silábico	silábico alfabético	4.3	5.5	I
Víctor	silábico alfabético	silábico alfabético	6.8	1.1	I/S
Edgar	alfabético	Alfabético	6.8	6.6	I
Bruno	pre silábico	Alfabético	8.1	6.2	I/S
Mónica	silábico alfabético	Alfabético	8.2	7.3	I/S
Jessica	pre silábico	Alfabético	8.7	7	S
Cristian	alfabético	Alfabético	9.3	8.8	S
Alma	alfabético	Alfabético	9.3	7.7	S
Elvira	silábico	Alfabético	10	8.8	S

Nota: I=uso de ayudas insuficiente; S= uso de ayudas suficiente, I/S= uso de ayudas en ocasiones suficiente y en ocasiones no. Las calificaciones se basan en una escala de 0 a 10. Los nombres de los participantes son ficticios.

Etapa 2.

Bloque 2. Escritura.

Unidad 2. Autorregulación.

Puesto que el proceso de autorregulación es cualitativamente distinto en cada alumno, a continuación se presentan los logros de cada quien en la unidad. Se realizaron cinco producciones de escritura auténticas; las dos primeras fueron enunciados sobre lo



que los niños y los animales hacen, las siguientes actividades fueron un recado, una carta y un anuncio. Aunque las tareas fueron las mismas para todos los participantes, los resultados varían en la cantidad de palabras escritas y espacios marcados de manera adecuada por cada alumno y en cada actividad. Por lo tanto, se compara el porcentaje de ejecución entre las actividades de cada alumno y se detalla cómo planearon, monitorearon, revisaron y autoevaluaron sus trabajos. A pesar de que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con la prueba de Friedman entre las medidas en cada ejercicio ($\chi^2 = 7.646$, $p > 0.05$, $gl = 4$), los avances de manera cualitativa señalan que se incrementó el número de palabras escritas correctamente entre el primero y el último ejercicio. Obviamente en las primeras actividades los participantes escribieron menos palabras que en las últimas, sin embargo es importante recordar al lector que la comparación es en términos proporcionales; cuanto más palabras escribieran la probabilidad de error aumentaba y más palabras debían ser corregidas de manera exitosa, lo cual implica un mayor esfuerzo del alumno para escribir bien.

- Alberto

En este caso se observó una diferencia de 39 puntos entre la primera y la última actividad que realizó, incrementando su porcentaje de 61% a 100%, es decir que en la última actividad consiguió monitorear y corregir exitosamente todos los errores que cometió al escribir, un resultado similar se encontró para la separación correcta entre palabras progresando del 57% al 94%. En la Figura 11 se observa que en la segunda actividad su corrección se dirigió más hacia los espacios que a las palabras, en cambio en las siguientes actividades las correcciones y los aciertos se incrementaron en ambos criterios de ejecución.

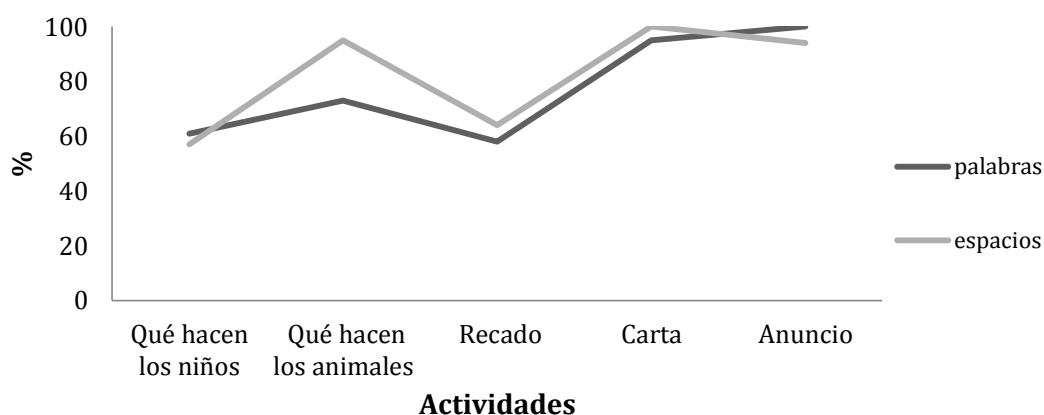


Figura 11. Proporción de palabras y espacios adecuadamente marcados en las actividades escritas de Alberto .

Los registros en la bitácora señalan que Alberto en sus primeras actividades necesitó que lo guiaran en el proceso de planeación, pues de no ser así, no sabía qué escribir y se



distraía en otra cosa o escribía la primera idea que se le ocurría sin considerar más ideas para continuar escribiendo. La residente le ayudaba preguntándole qué le gustaría escribir y a quién, entonces Alberto generaba ideas que la residente esclarecía para que el participante las escribiera. Conforme pasaron las sesiones este tipo de ayuda fue menos directiva, hasta que Alberto fue capaz de pensar sus ideas antes de escribirlas, aunque aun requería apoyo para esclarecerlas. Los errores que comúnmente cometía fueron inversiones (ne/en, le/el, p/q), uso de mayúsculas en medio de palabras (B, N, L), repetición de ideas y juntar palabras. Cuando se le pedía que revisara lo que había escrito no identificaba fácilmente los errores, Alberto no leía las palabras, sólo repetía la idea de lo que había escrito, cuando la residente le ayudaba a leer señalando con el dedo las palabras se percataba de los errores, pues se quedaba en silencio tratando de descifrar lo que había escrito y volteaba a ver a la residente, en ocasiones mencionaba “no entiendo que puse o, ya lo había puesto”.

Para Alberto no era sencillo identificar el error y mucho menos corregirlo, continuamente experimentaba enojo y frustración al grado de no querer trabajar y decir “no puedo, no sé cómo se escribe” borrar continuamente su escrito y volver a hacerlo para él era una actividad repetitiva y poco estimulante, en ocasiones sus compañeros le ayudaban a identificar las letras que debía escribir, pero esta situación amenazaba sus sentimientos de autoeficacia y se enojaba con ellos. Varias veces optó por cruzar los brazos y bajar la cabeza sin decir nada hasta que la residente insistía en que trabajara y le ayudaba personalmente a corregir sus errores. Alberto desconfiaba de su capacidad para hacer las tareas por sí mismo necesitaba que lo alentaran y reconocieran su esfuerzo continuamente.

Cada vez que Alberto lograba escribir una palabra o corregirla exitosamente se entusiasmaba y sonreía, la residente elogiaba su esfuerzo y esto lo motiva a continuar escribiendo hasta que encontraba un nuevo error y se desanimaba nuevamente entonces era necesario recordarle que sí podía corregir, puesto que ya lo había hecho anteriormente. Sus comentarios en las autoevaluaciones reflejaban su desagrado por el monitoreo, para él, el error era un obstáculo que amenazaba su seguridad y era difícil de superar.

“Me gustó hacer todo, más pegar las estampas. No me gustó corregir, es que quiero terminar primero”

Conforme pasaron las actividades Alberto fue mostrando estrategias para mejorar sus escritos, como: utilizar puntos entre las palabras para separarlas, actividad que sustituyó rápidamente por dejar cuadros de separación; dirigir su escritura por medio del lenguaje oral, conforme escribía mencionaba los sonidos correspondientes, y preguntar con qué letras se escribía una palabra o si las palabras iban juntas o separadas. Lo anterior señala la capacidad del participante para dirigir su escritura y anticipar el error a través de la duda, un recurso meta cognitivo (darse cuenta de la carencia de un conocimiento) útil que favorece la petición de ayuda para solucionar un problema y de esta forma autorregular sus ejecuciones escritas.



- Bruno

En la Figura 12 se muestra el avance que consiguió el participante en tres actividades pues dejó de asistir a las siguientes sesiones porque se enfermó de varicela. Sin embargo, se puede notar que entre la actividad uno y la dos se incrementó el porcentaje de espacios adecuadamente marcados entre palabras, sin embargo para la actividad tres decayó su desempeño pero no al grado inicial, las palabras escritas con corrección continuaron aumentando.

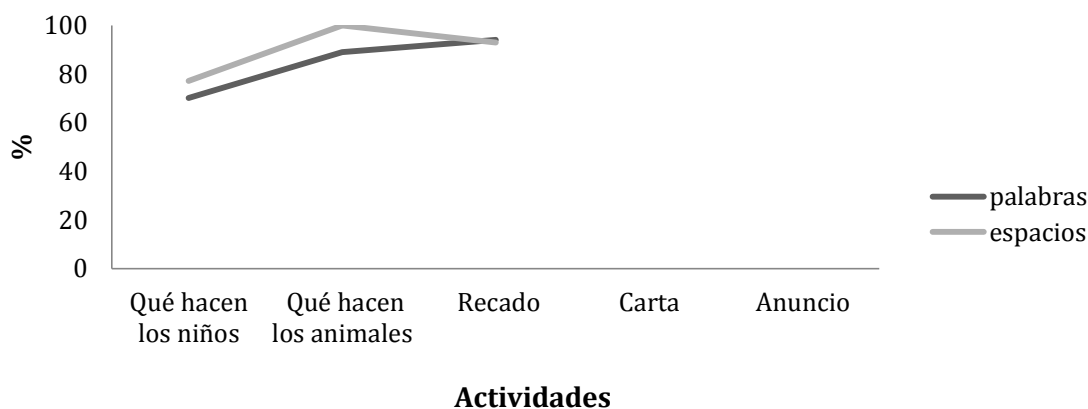


Figura 12. Proporción de palabras y espacios adecuadamente marcados en las actividades escritas de Bruno.

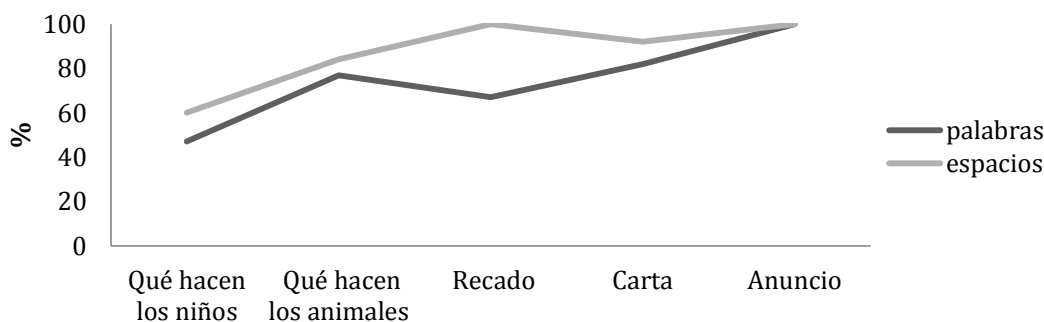
Los errores constantes en este caso fueron sustituciones en los fonemas /tr/ por /rr/, /ll/ por /j/, /k/ por /t/ debidos a dificultades en la pronunciación y otros problemas ortográficos. Bruno dedicaba poco tiempo a la planeación, era más impulsivo y las ideas que planeaba escribir eran cortas, prefería escribir poco para corregir menos. Aunque la residente lo alentaba a escribir más, él prefería no hacerlo. Para Bruno el monitoreo y la corrección también resultaron situaciones aversivas, excepto cuando corregía en grupo o con Mónica. A diferencia de Alberto, Bruno leía las palabras pero de manera incorrecta entonces no encontraba dónde estaba el error, requería que la residente le ayudara leyendo lo que había escrito en voz alta y señalándole las diferencias en la producción fonémica para que la escuchara, al mismo tiempo, se le mostraba la grafía correspondiente. Sus dificultades se asociaban a sus deficiencias en la articulación de algunos fonemas. También mostraba dificultad para marcar los espacios de manera adecuada.

Cuando corregía sus errores en lugar de borrar prefería remarcar las letras o amontonar las grafías que faltaban en un solo espacio entonces su escritura se veía amontonada y sucia. Lamentablemente sus inasistencias durante la unidad impidieron que se observaran sus progresos detalladamente.



- Víctor

En la Figura 13 se aprecia el progreso que consiguió entre la primera y la última actividad escrita; al inició el porcentaje de palabras escritas correctamente fue de 47% y alcanzó un 100% al final; en cuanto a los espacios marcados apropiadamente, el porcentaje varió entre el 60% en la primera actividad y 100% para la última.



Actividades

Figura 13. Proporción de palabras y espacios adecuadamente marcados en las actividades escritas de Víctor.

Los errores en este caso fueron comúnmente por inversiones (/d/, /b/, /p/, /q/), omisión de una consonante en palabras con dos consonantes juntas (mp, nd, ns) debido a la falta de conciencia fonética, pues la pronunciación era adecuada pero poco analizada, y dificultades en la calidad del trazo de las letras (grandes, remarcadas, círculos semiabiertos y separación de las bolitas de los palitos particularmente en la letra a) relacionados con dificultades viso perceptuales. Aunque presentó dificultades para escribir conectores entre sus ideas, la concordancia entre verbos y género era adecuada. Víctor al igual que sus compañeros en la primera actividad no planeó lo que iba a escribir, sin embargo, en las siguientes sesiones se le facilitó más que a Bruno y Alberto la planeación. Antes de escribir pensaba las ideas, realizaba pregunta sobre lo que estaba pensando y comunicaba sus ideas, como lo ilustra la siguiente viñeta:

Víctor: “¿Los lobos cazan?”, “puedo poner que...”

Durante el monitoreo y la corrección se esforzaba por mejorar sus escritos, pedía ayuda a la residente o a sus compañeros, recurría a los apoyos visuales para identificar letras y utilizaba puntos para separar las palabras, a diferencia de los casos anteriores no demostró molestia al monitorear ni corregir errores, por el contrario leía lo que había escrito, solo o con ayuda, al percatarse de un error lo intentaba corregir sin expresiones de disgusto aun cuando se llevara mucho tiempo en hacerlo. Percibía el error como algo que podía mejorar:

“Ay así no era, ya me equivoqué, ¿cómo se escribe....? (recurre a los recursos visuales) a ya sé ¡”



En cuanto a la autoevaluación al final de la unidad Víctor demostró buena conciencia de sus errores y aciertos, así como de los aspectos que tenía que mejorar, reconocía claramente que tenía dificultades para escribir y leer pero esto no le restaba entusiasmo para continuar aprendiendo, pues sabía que los superaría. La motivación y persistencia de Víctor se consideran un factor protector que contrarresta sus deficiencias, además aprovechaba las ayudas visuales y sociales que se le proporcionaban para mejorar sus errores. Comentarios del participante al final de la unidad fueron:

Víctor: “Todo se me hizo difícil porque escribí mal, para escribir bien tengo que pensar”. “Se me hace difícil escribir un cuento...debo mejorar las letras...mis trabajos han cambiado en la forma de las letras...me siento contento”.

- Mónica.

En su primera actividad consiguió un 79% de palabras escritas adecuadamente, mientras que en la última alcanzó el 100%; en cuanto a los espacios entre palabras marcados de forma adecuada inició con 40% de aciertos e incrementó su porcentaje a 94% en la actividad final, los resultados señalan que Mónica demostró habilidad para monitorear sus errores y corregirlos (ver Figura 14)

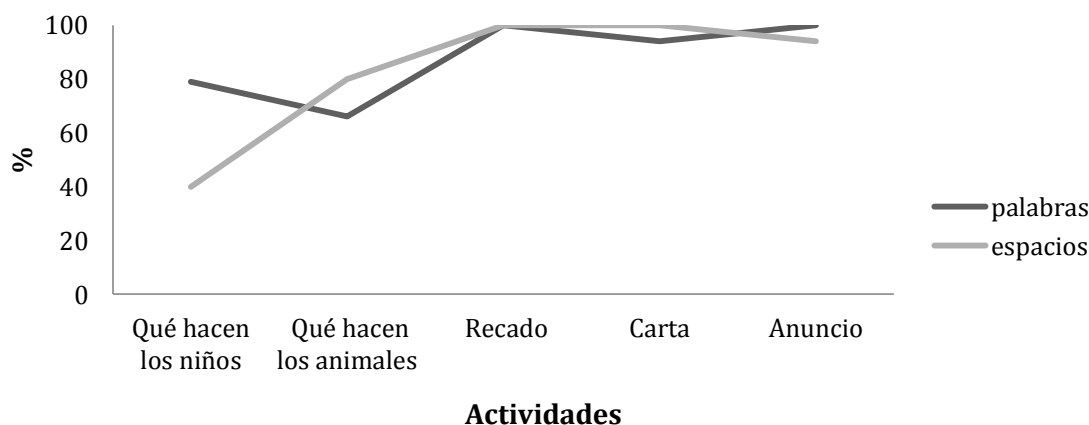


Figura 14. Proporción de palabras y espacios adecuadamente marcados en las actividades escritas de Mónica.

Los principales errores que cometía en sus escritos estaban relacionados con separar las palabras de forma conveniente e inversiones de /b/ por /d/, así como algunas cuestiones ortográficas que para su grado escolar eran comunes. Mónica planeaba lo que quería escribir, dedicaba tiempo suficiente para pensar sus ideas, al igual que Víctor, preguntaba sus dudas a la residente o a sus compañeros antes de comenzar a escribir. Mientras escribía era capaz de monitorear su ejecución, cuando no sabía cómo escribir una palabra preguntaba específicamente sobre la asociación fonema grafía que se le dificultaba, con lo cual demostraba adecuada conciencia fonémica. La residente le brindaba ayudas menos directivas que a sus compañeros, como decirle el fonema de manera aislada y



pedirle que buscara en las ayudas visuales palabras o sílabas donde identificara tal fonema; otra ayuda que Mónica aprovechaba efectivamente eran las analogías; la siguiente viñeta ilustra esta manifestación:

Mónica: “¿Cómo se escribe gorila, cuál es la /go/?”

Residente: “¿En cuál de estas palabras suena una /go/?” (señalalas palabras pegadas en el aula que llevan /g/)

Mónica: “en goma, ya se cuál es la /go/”

Alberto “¿Cómo se escribe ancla?, ¿Cuál es la cla?”

Residente: “si clavo se escribe así (escribe la palabra en el pizarrón) ¿cómo se escribirá ancla?”

Mónica: “¡ah, yo sé, es con ésta” (señala /cl/).

No obstante Mónica tenía grandes dificultades para diferenciar entre /b/ y /d/ no lograba la asociación grafica correcta, pues aunque distinguía la diferencia sonora, no sabía cuál era la grafía correspondiente, también solía escribir de corrido sus ideas sin dejar espacios entre las palabras. Sin embargo fue adquiriendo estrategias para manejar sus errores, como marcar los espacios con puntos o con rayas azules, aunque necesitaba que la residente mencionara las palabras e hiciera un silencio más prolongado entre ellas para que identificara dónde debía marcar los espacios. La residente le pintaba en su mano derecha con color rojo la /b/y en su mano izquierda de color azul la /d/, los colores correspondían con los que se podían observar en los recursos visuales pegados en el aula, de esta manera asociaba las letras de sus manos con las palabras y dibujos de dona y barco, así, trasladaba esta asociación a las palabras que quería escribir o necesitaba corregir.

En ocasiones el monitoreo y la corrección lo realizaba en equipo con Bruno, pues se llevaban bien y podían intercambiar sus escritos, señalar sus errores y ayudarse a corregirlos. El trabajo colaborativo entre ellos facilitó que Bruno superara sus errores, pues, Mónica contaba con mejores herramientas de monitoreo que él; incluso ella disfrutaba ayudar a sus compañeros a monitorear y corregir, cualidad que la residente aprovechó para ayudar a los demás miembros del grupo.

En sus autoevaluaciones diarias, Mónica identificaba cuáles habían sido los errores de escritura que había tenido que enfrentar, sin embargo no percibía que éstos fueran obstáculos; probablemente para ella, las dificultades eran aquellas que no podía superar o no reconocía que fueran difíciles para ella a fin de proteger su autoconcepto. Las siguientes viñetas son algunos comentarios de la participante que la residente registró en la bitácora e ilustran estas percepciones.

Residente: “¿Qué se te hizo difícil hoy?”

Mónica: “nada, bueno escribir gorila”



En otra ocasión:

Residente: ¿Qué se te hizo difícil hoy?

Mónica: “difícil escribir *venden* y *libro*, pero todo fue fácil, nada se me hizo difícil”

Residente: “¿qué necesitas mejorar?”

Mónica: “tengo que aprender a escribir *se venden* y los espacios”

En la autoevaluación al final de la unidad expresó lo siguiente, demostrando gran conciencia sobre sus logros, sus dificultades y sus emociones, es decir, que posee los recursos meta cognitivos necesarios para la autorregulación.

Mónica: “Aprendía a dejar espacios, pero todavía se me hace difícil, me sirven para no tener todo junto”... “debo mejorar en los espacios y en /b/ y /d/... “en mis trabajos han cambiado los espacios”... “me siento contenta, pero también confundida con las letras que debo escribir”

Es importante recordar que en el caso de Mónica se detectaron factores de riesgo familiares importantes: su madre no vivía con ella y la visitaba poco, sus tres hermanos también presentaban necesidades educativas especiales y su ambiente familiar era problemático. Las emociones que la niña experimentaba por tal situación surgían en las sesiones de trabajo. En una ocasión, durante la actividad de escribir una carta, Mónica eligió escribirle a su papá, durante la planeación la niña expresó que quería que su papá y su mamá volvieran a estar juntos, no quería que su papá se casara con otra persona para que no la dejara de querer, además sus tías y su abuela no querían a su mamá. La residente la escuchó y le explicó que a veces los papás están separados y que es difícil que vuelvan a estar juntos, lo que no quiere decir que a ella no la quieran, por el contrario, seguramente su papá y su mamá la querían mucho; también le indicó que los problemas de los grandes sólo podían solucionarlos ellos que lo que tenía que hacer era decirle a su papá cuánto lo quería. En efecto escribió una carta para su papá, el contenido se señala en la siguiente viñeta.

“hola papá

Te quiero mucho y te extraño y te amo. Que pases feliz día del amor y la amistad, te quiere Mónica”

- Edgar

En la Figura 15 se observa que el participante incrementó el porcentaje de palabras escritas correctamente entre la primera (79%) y la última actividad (94%), sin embargo entre la primera y la segunda actividad cometió más errores al escribir, lo mismo sucedió entre la tercera y la cuarta actividad, aunque el porcentaje de aciertos fue más alto que al inicio. De igual forma mejoró su ejecución en cuanto a espacios marcados adecuadamente de 64% a 95% con un incremento regular. A diferencia de sus compañeros, en la actividad tres consiguió un escrito 100% correcto.

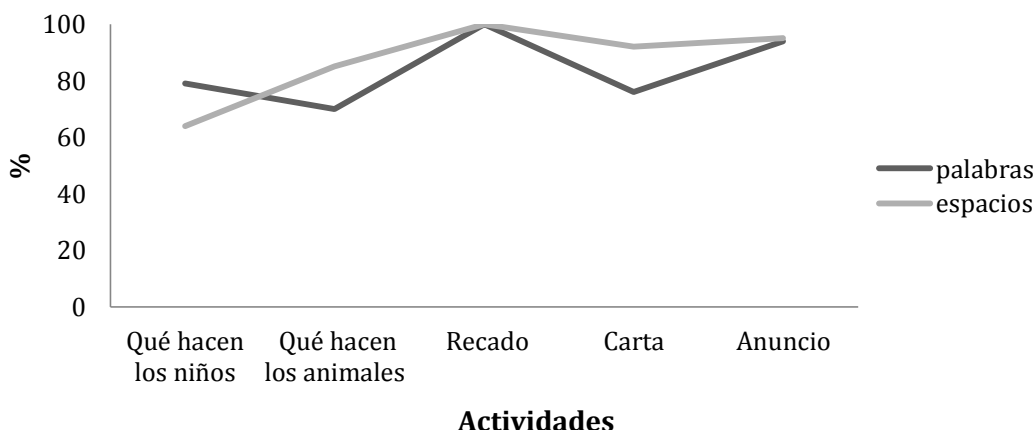


Figura 15. Proporción de palabras y espacios adecuadamente marcados en las actividades escritas de Edgar.

Edgar era quien más invertía tiempo en planear su escrito, tardaba más tiempo que sus compañeros en pensar lo que quería escribir, sin embargo se le dificultaba plasmar sus ideas en el escrito tal como las había pensado, pues al terminar de escribir resultaba que no había puesto todas las ideas que había planeado.

Los principales errores que el participante cometió eran confusiones gráficas de /m/ y /n/, además de juntar palabras, específicamente monosílabas. La residente ayudaba al participante a monitorear sus errores señalándole aquellas palabras que debía revisar, al principio Edgar no identificaba sus errores y la ayuda de la residente tenía que ser muy directiva y específica, sobre todo, en las palabras con /m/ y /n/, la residente decía en voz alta la palabra y acentuaba la distinción fonémica entre dichos sonidos, pero Edgar no podía realizar esta distinción con éxito por sí mismo, conforme pasaron las actividades el alumno aprendió a identificar que este tipo de error era una constante en su escritura, en ocasiones decía: “me faltó una n para escribir la m”. Lo que indica que ambas letras para Edgar eran /n/ y no había una distinción sonora que le ayudara a discriminar el uso diferencial de cada grafía.

Constantemente la residente hacía hincapié en las diferencias de pronunciación, sonoridad y rasgos gráficos de las letras que se le dificultaban. Durante la actividad de la carta Edgar fue capaz de corregir las palabras en las que confundió /m/ y /n/. Los registros en la bitácora indican que la residente le pidió que revisara la palabra con error, él la leyó y se dio cuenta del error; para verificar que la corrección se debió a la distinción sonora, la residente le preguntó cómo sonaría la palabra si fuera con /n/, el niño contestó correctamente, por lo tanto se puede señalar, que al final de la unidad Edgar consiguió corregir este error de forma satisfactoria gracias a la repetición constante del fonema por parte de la residente y la imitación del alumno. Sin embargo otros errores ortográficos comenzaron a presentarse en letras distintas que representan el mismo sonido como /c/, /q/, /s/, /z/, /g/, /j/, /v/ y /b/.



Edgar demostró en sus autoevaluaciones diarias conciencia de los errores que cometía, dónde radicaba su confusión y de sus logros como se ilustra en las siguientes viñetas:

Edgar: “fue difícil escribir *navidad, cocodrilo y león*, fácil fue *tiburón y pantera*”

“se me hizo difícil escribir “*pájaros*” la /j/ no sabía si era /g/ o /j/”

“me gustó hacer la carta... se me hizo difícil corregir la carta porque no sabía qué letras eran en las palabras, como la /q/ de queso... aprendí en la carta a hacer la /q/ y la /z/”

En su autoevaluación al final de la unidad Edgar, percibió los cambios gráficos de sus escritos.

Edgar: “aprendí a escribir, me sirve para escribir otras cosas (no especifica cuáles)... se me hace difícil escribir la forma de las letras y mejorar la /j/ y la /n/... en mis trabajos cambió la forma de las letras”.

De manera general se pudo señalar que la planeación y el monitoreo fueron procesos claves para el progreso en la calidad de las producciones escritas de los alumnos. Aunque al principio los participantes no dedicaban tiempo a planear sus escritos, conforme pasaron las sesiones, fueron dedicándose más a esta parte del proceso de escrituración. El modelado por parte de la residente a través del pensamiento en voz alta y su guía cada vez menos directiva favoreció que los alumnos dedicaran mayor tiempo a pensar en sus ideas, las compartieran con la residente y sus compañeros antes de escribirlas, lo cual favoreció su competencia comunicativa.

El monitoreo requirió de mayor dedicación, pues a los participantes se les dificultaba reconocer repetición de ideas, errores ortográficos, inversiones u omisiones relacionados con la asociación fonema grafía que se les dificultaba. Este proceso se les dificultaba porque implicaba que los alumnos leyeran nuevamente lo que habían escrito, puesto que la idea estaba reciente, repetían en voz alta lo que habían pensado pero sin leer realmente cada palabra, por lo tanto la ayuda de la residente era necesaria para guiar la lectura y el alumno descubriera sus errores. Una vez que el participante se percataba del error, la residente los animaba a que lo corrigieran por sí mismos, ya sea recurriendo a los apoyos visuales para ver cómo se escribía la letra o repitiendo la palabra en voz alta para identificar qué fonema faltaba. Una conducta de monitoreo constante entre los alumnos era preguntar cómo se escribía la palabra, la residente utilizaba la técnica de analogías para que los alumnos descubrieran la solución. Sin embargo, cuando la revisión y corrección de errores se hacía en grupo, a partir de lo que los alumnos había escrito en el pintarrón, los participantes se mostraban entusiasmados, pues se convertía en una situación de competencia por encontrar errores, la corrección de igual forma era un desafío para la mayoría.



Bloque 3. Lectura.

Los resultados se muestran de manera comparativa entre la evaluación inicial y la final en la Tabla 16; donde se aprecia que los avances cualitativos se encontraron en la identificación del autor y en un caso, el autor, los personajes y la reseña. Por otra parte las dificultades que los participantes no lograron superar se encuentran en la decodificación al leer /b/ y /d/. Los participantes no reconocen cuando se equivocan al leer y continúan haciéndolo aunque esto representa un obstáculo para su comprensión, sin embargo al final utilizan la inferencia como herramienta para tratar de dar coherencia a lo que leyeron.

Tabla 16
Resultados del Bloque III. Lectura

Alumno	Evaluación	Título	Autor	Reseña	Personajes	Anticipa	Observaciones
Alberto	Inicial	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Lee de manera silabeada. No identifica errores fonológicos en algunas palabras con d, b, p, g.
	Final	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Lee a golpe de vista palabras sencillas y las palabras que no conoce las lee de forma silabeada. No identifica errores fonológicos en palabras con d y b, pero sí con p y g.
Bruno	Inicial						
	Final	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No se percató de errores fonológicos en palabras con d y b.
Mónica	Inicial	Sí	No	Sí	Sí	No	Reconoce algunas palabras a golpe de vista, mientras que otras las lee de manera silabeada. Prefiere leer en voz baja. Confunde fonológicamente d y b. Se da cuenta de sus errores al leer.
	Final	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Lee con mayor fluidez Continúa teniendo problemas con b y d.
Edgar	Inicial	Sí	No	No	No	Sí	Lee a golpe de vista palabras cortas y sencillas; las palabras que no conoce las lee de forma silabeada. No reconoce errores al leer. Confunde fonológicamente n, m, rr, g, j, e invierte fonemas.
	Final	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Lee con mayor fluidez. En ocasiones se percató de errores en palabras con m y n, pero no con d.

Nota: Las celdas en blanco indican que no se obtuvieron datos por inasistencia.



Programa para desarrollar la conciencia fonémica y la asociación fonema-grafía.

En este caso, el nivel de lectoescritura de la participante al inicio de la intervención fue silábico, Romelia tenía problemas en la conciencia fonémica y la asociación fonema-grafía. En la evaluación inicial, consistente en el dictado de cinco oraciones (28 palabras y 23 espacios), no obtuvo aciertos; después de 12 sesiones de trabajo individual se realizó la misma evaluación en la que demostró una escritura alfabética, de las 28 palabras dictadas alcanzó un porcentaje de error de 10.7% por no usar mayúsculas al inicio del enunciado, el cual disminuyó a cero después de revisar y corregir con guía de la residente. Las ayudas fueron similares a las realizadas con el grupo, pedirle que leyera nuevamente lo que había escrito y corrigiera errores diciendo en voz alta la palabra que quería corregir o revisando los apoyos visuales. De 23 espacios cometió un porcentaje de error de 13% que descendió a cero después de corregir, las ayudas que la residente proporcionó en este caso consistieron en decir cuántas palabras debían estar escritas en la oración o marcar los espacios pausadamente entre una palabra y otra. En la autoevaluación, al mostrarle su evaluación inicial y compararla con la final, Romelia expresó lo siguiente:

“Aquí no escribí nada y aquí sí, porque no sabía leer... Aprendí a leer y escribir con los tableros, me sirvieron para conocer las letras para escribir... me falta mejorar en escribir, me gustaría seguir aprendiendo todo, no es difícil.”

Residente: “¿te gusta leer y escribir?”

Romelia: “sí”

Residente: “¿para qué te sirve?”

Romelia: “Para escribir, leer, contarle un cuento a mi hermana”

Los comentarios de la participante demuestran que es consciente de sus logros y de que aún le falta mejorar aunque se muestra optimista pues ya no se le dificulta leer ni escribir; siente agrado por estas actividades y le sirven como una forma de comunicación e interacción con su familia. A continuación se describen de manera resumida los logros de Romelia conforme ocurrieron las sesiones de trabajo.

- ✚ Distingue cuando las vocales suenan de forma aislada o cuando son acompañadas por sonidos consonantes, aunque no sabe qué consonante es.
- ✚ Usa sus dedos para contar y relacionar fonemas en palabras de hasta de cuatro sonidos.
- ✚ Utiliza círculos de colores para representar sonidos vocales.
- ✚ Se percata de que aunque hay palabras con la misma representación material se distinguen por los diferentes fonemas que representan.
- ✚ Escribe palabras con círculos de colores como representaciones para las grafías que no conoce, es decir, marca los espacios de los fonemas que identifica aunque desconozca la letra.



- ✚ Es capaz de generalizar el conocimiento adquirido a la formación de palabras similares cambiando género y número.
- ✚ Identifica y reconoce el fonema a través de repetir para sí misma la palabra en voz alta y asociarlo a su grafía correspondiente.
- ✚ Identifica palabras compuestas por cinco fonemas, aunque en ocasiones se equivoca es capaz de darse cuenta y corregir.
- ✚ Utiliza el lenguaje en voz alta para regular su escritura, va diciendo las palabras que tiene que representar en voz alta para ubicar los sonidos y asociarlos con la grafía correspondiente, esta herramienta le permite percatarse de errores cuando le parece que algún sonido le falta o sobra; también pregunta a la residente y así misma sus dudas sobre los sonidos en la palabra, en ocasiones ella sola se responde en otras la residente le ayuda diciendo la palabra en voz alta.
- ✚ Utiliza en menor medida sus dedos para ubicar fonemas, pero recurre a ellos cuando tiene que escribir palabras difíciles o grandes.
- ✚ Logra leer cada fonema en orden y encontrar los errores, demuestra capacidad suficiente para corregirlos.
- ✚ De 10 enunciados, con un total de 20 palabras (artículo y sustantivo) logra escribir 6 correctamente, comete un porcentaje de error del 70% sin embargo logra corregir por sí misma después de leer y con la guía de la residente todas las frases logrando un éxito del 100%
- ✚ Lee un cuento completo ella sola mencionando las palabras de forma silábica y después repitiéndolas para sí misma de manera completa, es capaz de regular su lectura y corregir errores sola como comía en lugar de comió; las ayudas de la residente se limitaron a guiar en ocasiones el orden de las letras en las palabras para ser pronunciadas y a realizar preguntas sobre lo que acaba de leer para cerciorarse de que comprendiera la lectura, así como preguntas para activar conocimientos previos, anticipar hechos o realizar inferencias, las cuales responde de manera satisfactoria.
- ✚ Escribe un cuento de 151 palabras de las cuales corrigió 29 (19.2%) por cuestiones ortográficas, uso de mayúsculas, puntuación, omisiones de consonantes e inversión de /b/ y /d/, después de revisar y corregir aún persistieron 3 errores (1.9%); en cuanto a los espacios, de 122 espacios ideales corrigió 14 principalmente por unión de artículos con palabras o por impulsividad al escribir la frase, pero ella misma se percató de los errores y los corrigió, al final sólo quedó 1 error sin corregir (0.8%), el cuento fue coherente y con un fin comunicativo.



Discusión

Los resultados conseguidos al final de la intervención se pueden resumir y explicar de la siguiente manera.

1. Los participantes manifestaron que conocían el uso funcional de la lectoescritura, no obstante sentían frustración y molestia con respecto a sus experiencias de aprendizaje, no sólo por su falta de habilidad, también por las situaciones contextuales que ocurrían en la escuela y en el hogar, como burlas de compañeros, castigos y reprimendas de los padres.

Con respecto al punto anterior se puede señalar que tanto la motivación como los sentimientos de eficacia forman parte de las actitudes hacia el aprendizaje, cuando éstas son negativas, las experiencias de aprendizaje pueden convertirse en situaciones desagradables para los alumnos, pues los errores que cometen los perciben como fracasos y entonces generan pensamientos desalentadores como los citados en algunas viñetas “no puedo” o “es muy difícil”, inclusive desisten de continuar trabajando.

La motivación y la autoeficacia surgen y se desarrollan a partir de los resultados exitosos y del reconocimiento social que recibe el estudiante por la calidad de su ejecución en el aula y en la casa (Schunk & Zimmerman, 2007). De tal manera que, el aprendiz se siente motivado a aprender y capaz de corregir sus errores cuando los adultos a su alrededor o los compañeros los ayudan a mejorar sus habilidades básicas de lectoescritura, reconocen sus éxitos y los animan a superar sus dificultades. Las expresiones de la mayor parte de los alumnos en el primer bloque posiblemente indican que los factores de riesgo detectados en el momento de la evaluación favorecían la desmotivación y las percepciones de incapacidad para aprender, los cuales pudieron modificarse como se verá posteriormente.

2. Todos los participantes consiguieron un nivel de lectoescritura alfabético apropiado para su edad y grado escolar.

Las evidencias parecen indicar que el análisis fonético y la representación de los fonemas por medio de los tableros y el alfabeto móvil que se utilizaron en las sesiones favorecieron que los alumnos desarrollaran la conciencia fonémica, habilidad propia de aquellos niños con un nivel alfabético indispensable para escribir palabras y enunciados en el orden apropiado y de manera convencional (Alegría, Carillo & Sánchez, 2005; Ferreiro, 2007; Ferreiro & Gómez, 1982) sin embargo, en algunos casos las confusiones en ciertos fonemas persistieron. Una sesión para revisar cada fonema no fue suficiente para que los alumnos con mayores dificultades logaran la discriminación y el uso correcto de estas grafías de manera satisfactoria; aunque los errores ortográficos pueden ser esperados aún en los siguientes años escolares, se necesita continuar trabajando la asociación del fonema con su representación gráfica y el trazo convencional de las grafías, para ello es necesario mejorar la memoria auditiva, la coordinación visomotora y las nociones de lateralidad, entre otros prerrequisitos para el aprendizaje de la lectoescritura (Fuentes, 2002).



3. Los participantes lograron utilizar las estrategias de autorregulación escrita a nivel emulativo.

Las estrategias que los alumnos pusieron en práctica durante el programa fueron la planeación y el automonitoreo. Las conductas que mostraron ambos procesos fueron: expresar su idea antes de escribirla, recurrir a las ayudas visuales para identificar letras, aclarar dudas con sus compañeros, realizar anticipaciones a partir del título de la lectura e inferencias. Los participantes lograron utilizar tales conductas de forma emulativa (Schunk & Zimmerman, 2007) es decir, primero observaron cómo las utilizaba la residente y después demostraron la actividad con guía social, la cual, cada vez fue menos directiva, a excepción de decir pausadamente los fonemas y sílabas conforme los escribían, que logró realizarse de forma autorregulada, pues los alumnos lo hacían de manera voluntaria y con mayor frecuencia cuando la palabra era difícil de escribir o desconocida. Se necesita continuar trabajando en esta línea para que los niños usen las estrategias de manera voluntaria y controlada en situaciones de lectoescritura similares de manera que logren autorregular su aprendizaje.

Se observó que la revisión de los escritos en equipo, así como el apoyo de la residente para monitorear y corregir errores de manera individual favorecieron el reconocimiento social de las fortalezas de los alumnos y una percepción más optimista del error en comparación con las expresiones de desagrado del bloque uno. De acuerdo con Paris y Ayres (1994) lo anterior fomenta la autorregulación y la motivación para aprender, ya que los estudiantes se sienten capaces de corregir sus propios errores y ayudar a sus compañeros. Se puede afirmar que las frases de aliento con las que la residente motivó a los participantes a resolver sus errores (“tú puedes hacerlo”, “qué bien lo hiciste”, “te quedó muy bien”) junto con los resultados exitosos y la cooperación de los pares se convirtieron en factores protectores que contrarrestaron las actitudes negativas hacia la lectoescritura expresadas al principio del programa, incluso, repercutió en su motivación para aprender y en sus sentimientos de autoeficacia.

Las viñetas que se ilustran en los resultados con respecto a las autoevaluaciones de los participantes, evidencian la capacidad de los alumnos para reconocer sus aciertos y sus dificultades sin percibirlos como obstáculos invencibles. Lamentablemente, quedó fuera de los objetivos de esta investigación obtener observaciones que indicaran si los participantes planeaban y monitoreaban sus composiciones escritas en el aula regular o en casa como medidas de generalización de las estrategias de composición escrita.

4. Los participantes lograron identificar autor, título, personajes y acontecimientos; así como realizar anticipaciones e inferencias sobre la lectura.

Todos los alumnos consiguieron los objetivos del bloque de lectura de manera satisfactoria. No obstante, los errores de discriminación fonológica y visual de las grafías que en el bloque de habilidades básicas persistieron, también se manifestaron. A pesar de que la mayoría de los niños no se percataban del error al decir la palabra, esto no les



impidió comprender la idea general de las lecturas, ni realizar inferencias sobre lo leído, posiblemente debido a que como grupo las habilidades verbales fueron una de sus fortalezas, otra explicación posible es que la lectura grupal y en parejas facilitó que los escuchas funcionaran como monitor de los lectores al cuestionarlos sobre lo que habían leído cuando no entendían algo o al hacer comentarios entre ellos sobre la lectura.

Por consiguiente, se puede decir que los participantes alcanzaron los objetivos del programa, al lograr mejorar sus composiciones escritas planeando y corrigiendo errores, utilizando los recursos visuales, el apoyo de la residente y compañeros para superar dificultades, percibiendo de manera realista sus fortalezas o dificultades al escribir y comprendiendo lo que leían.

En adición a lo anteriormente señalado, es importante precisar qué aspectos del programa pueden enriquecerse o considerarse para mejorar los resultados en siguientes intervenciones, considerando que la confiabilidad de los resultados dependerá de la semejanza entre las características de los alumnos y del contexto con aquellas de los nuevos participantes y el facilitador.

Comenzando por los objetivos, sería pertinente añadir un bloque dedicado al trabajo directo de la memoria, lateralidad y coordinación viso motriz, involucrados en el aprendizaje de la lectoescritura además de la discriminación fonémica y la asociación fonema grafía. Esto permitiría a su vez dedicar más tiempo al uso de los tableros y el alfabeto móvil como se hizo en la segunda etapa de intervención con Romelia. En cuanto a los recursos materiales, convendría incrementar el uso de material plástico en las producciones escritas, como pintura digital o recortes de letras que volvieran la actividad más lúdica para los participantes, además de incrementar la cantidad de juegos de mesa para fomentar el trabajo en equipo y el reconocimiento social; añadir el cuento como material básico durante todos los bloques y no sólo al final posiblemente favorecería un mejor desarrollo de la lectura.

Los recursos humanos son quizá la fuente más importante para alentar al participante a superar sus errores y mejorar su aprendizaje, por lo tanto, es indispensable que el facilitador a cargo sea paciente y aliente a los alumnos a superarse, reconociendo sus logros y enfocándose menos en sus deficiencias y enseñándoles que el error es una oportunidad para aprender; en este sentido, es recomendable trabajar con las docentes para que se conviertan en un factor protector que reconozca las virtudes de los alumnos y los aliente a superar sus dificultades. Por último el trabajo en parejas favorece el aprendizaje cooperativo en la medida que las capacidades de un alumno benefician a los que presentan deficiencias, sin embargo es necesario enseñarles a trabajar cooperativamente y eliminar la competencia. En la Tabla 17 se resumen las fortalezas y las áreas de oportunidad del programa.



Tabla 17

Atributos del programa de intervención para estudiantes con problemas de aprendizaje en la lectoescritura.

Rubro	Fortalezas	Áreas de oportunidad
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Desarrollo de la conciencia fonémica y la asociación fonema-grafía. ✚ Promoción de la planeación y el monitoreo como estrategias de composición escrita y autorregulación. ✚ Fomento de la comprensión lectora a través de inferencias y anticipaciones. ✚ Formación de un juicio realista y optimista de los participantes sobre sus fortalezas y dificultades. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Trabajar directamente la atención, memoria, coordinación viso motriz y lateralidad.
Actividades pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ✚ El análisis auditivo de las palabras y la representación gráfica de los fonemas. ✚ Actividades auténticas de escritura (anuncios, cartas, cuentos y recados). ✚ Lectura en parejas. ✚ Hojas guía para planear, monitorear y autoevaluar el desempeño. ✚ El modelo de la residente a través del pensamiento en voz alta y la solución de errores de lectoescritura. ✚ Permitir que el alumno se equivoque y después cuestionarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Incrementar las actividades en parejas. ✚ Promover que todos los alumnos participen. ✚ Incrementar las sesiones de lectura.



Tabla 17
Continuación

Rubro	Fortalezas	Áreas de oportunidad
Apoyos sociales	<ul style="list-style-type: none"> ✚ La guía y modelado de la residente. ✚ Participación de los padres en las actividades respectivas. ✚ Ayuda de los compañeros de grupo. ✚ Integración grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Brindar estrategias de trabajo a las docentes para fomentar la autorregulación en el aula.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Dibujos y láminas de apoyo visual. ✚ Tableros y alfabeto móvil. ✚ Mesas y sillas fáciles de disponer para trabajar en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Beneficiarse del cuento como recurso básico ✚ Juegos didácticos.
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Suficiente para abordar los contenidos. 	

Fase 3. Evaluación Post intervención

Objetivos.

- ✚ Comparar el perfil de diagnóstico con el perfil post intervención de los estudiantes con problemas de aprendizaje en la lectoescritura.
- ✚ Conocer las percepciones de los padres y docentes sobre las habilidades de lectoescritura de los estudiantes.
- ✚ Conocer la percepción de los participantes sobre la utilidad del programa.

Participantes.

Muestra no probabilística, intencional: únicamente se comparan los datos de aquellos estudiantes, padres y docentes que participaron de principio a fin en el programa.

Cinco estudiantes $M_{edad} = 7$ años ($s = 0.6$ meses, Rango de 7.4 - 8.9 años), dos mujeres y tres varones. Dos de ellos cursan 3° grado y tres 2°.

Tres docentes de aula regular, dos de 3° grado y una de 2°.

Tres madres, un padre y un abuelo. Dos madres con nivel de estudios de bachillerato, una madre y un padre con secundaria terminada.



Instrumentos.

1. Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar, WISC-R Español, (Wechsler, 1974). para evaluar la capacidad intelectual del niño; consta de dos escalas una de habilidades verbales y otra de habilidades ejecutivas que a su vez se dividen, cada una, en seis subescalas de confiabilidades satisfactorias con un coeficiente promedio entre 0.77 y 0.86 para las verbales y de 0.70 a 0.85 para las de ejecución. Los coeficientes de confiabilidad para el CI verbal, de ejecución y total, demuestran altas confiabilidades de 0.94, 0.90 y 0.96 respectivamente.
2. Evaluación de Lectura y Escritura (Martínez, 2008). A través de una breve lectura “Los chivos necios” para primer y segundo grado de primaria, evalúa de forma cualitativa la forma cómo el niño lee y su comprensión lectora a través de preguntas sobre personajes y relato de acontecimientos. Incluye cuatro láminas que ilustran el cuento (Berruecos, 1999), las cuales se le muestran al niño en desorden para que las acomode secuencialmente y relate la historia. También evalúa la producción escrita, la copia y el dictado de enunciados, todos relacionados con el cuento.
3. Cuestionario de validación ecológica para padres (Acle y Martínez, 2011). Consta de 16 preguntas abiertas donde se les pide a los padres que describan las conductas, habilidades y necesidades de sus hijos en el área escolar.
4. Cuestionario de validación ecológica para docentes. Diseñado por la residente para conocer la percepción de las docentes con respecto a las habilidades de lectoescritura de los alumnos que participaron en el programa de intervención (ver Apéndice D).
5. Cuestionario de autoevaluación del alumno. Diseñado por la residente para conocer la percepción del alumno sobre sus habilidades en lectoescritura, sus creencias de autoeficacia para aprender y su percepción del programa (ver Apéndice E).
6. Cuestionario de satisfacción para padres. Diseñado por al residente para conocer la percepción de los padres sobre el programa (ver Apéndice F).
7. Bitácora. Registro de los comentarios que los participantes realizan durante la clase y al realizar la autoevaluación al final de cada sesión.



Procedimiento.

Al finalizar el programa de intervención la residente se reunió con cada uno de los estudiantes para analizar y reflexionar sobre sus logros y avances por medio de la comparación de sus trabajos realizados al inicio y al final del programa, con base en ello, cada alumno contestó el cuestionario de autoevaluación final. Posteriormente, durante la última sesión de padres se le pidió a los asistentes que contestaran el cuestionario de validación ecológica y el cuestionario de satisfacción, a aquellos padres que no asistieron a la sesión se les enviaron los formatos para que los contestaran en casa y los devolvieran posteriormente vía el alumno.

La Evaluación de Lectura y Escritura (Martínez, 2008) y la aplicación del WISC-R Español, (Wechsler, 1974) se realizaron de manera individual en la ludoteca de la escuela, al igual que en la evaluación diagnóstica el WISC-R se evaluó de dos maneras: según la administración estandarizada y de acuerdo a procedimientos de prueba límite; los resultados se interpretaron de forma interindividual con respecto a la media de estandarización para comprar la capacidad del estudiante con respecto a su grupo de edad y de forma intraindividual con respecto a la media de desempeño del alumno en las subescalas verbal y de ejecución, a fin de precisar sus fortalezas y debilidades, considerando significativas aquellas puntuaciones por arriba o por debajo de la tercera desviación estándar (Sattler, 2003a).

A fin de identificar diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de CI total, verbal, ejecución y las puntuaciones en cada subescala entre el pre y pos test, se compararon los datos grupales mediante la prueba estadística no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon con el programa estadístico SPSS versión 15. También se compararon con la misma prueba, las palabras escritas correctamente y los espacios marcados adecuadamente entre el pre y postest de la Evaluación de lectura y escritura (Martínez, 2008) a fin de conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos de la prueba.

De manera cualitativa se analizó el avance en el nivel de desarrollo de la lectoescritura, el tipo de errores que cometen los alumnos al escribir y el nivel de autorregulación que muestran de acuerdo con el modelo cognitivo social del desarrollo de la autorregulación de Schunk y Zimmerman (2007). En seguida se compararon cualitativamente las habilidades lectoras de los alumnos entre el pre y postest por medio de la Evaluación de lectura y escritura (Martínez, 2008). Finalmente se revisaron de forma cualitativa las percepciones de los participantes sobre las habilidades de lectoescritura de los alumnos y sobre el programa.



Resultados.

El grupo de alumnos que participaron de principio a fin en el programa para estudiantes en riesgo de presentar problemas en aprendizaje de la lectoescritura se caracterizó por tener puntuaciones de CI total ($M= 100$), verbal ($M = 95$) y de ejecución ($M= 106$) normales después de la intervención; sin embargo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \geq .05$) entre estas puntuaciones y las medias obtenidas en la fase diagnóstica. En la Tabla 18 se precisan las puntuaciones de CI de cada participante antes y después de la intervención, como puede observarse tres de ellos conservaron un nivel intelectual normal, uno lo superó de normal a arriba del normal y quien tenía puntuaciones debajo del normal incrementó su puntuación alcanzando un nivel normal. Sin embargo se observa que Bruno y Edgar disminuyeron su puntuación de CI verbal, sin alcanzar lo esperado con las puntuaciones de prueba límite en la fase diagnóstica.

Tabla 18

Puntuaciones de CI de los estudiantes antes y después de participar en el programa de intervención.

Participante	CI						Nivel	
	Verbal		Ejecución		Total		A	D
	A	D	A	D	A	D		
Alberto	91	92	112	117	101	103	normal	Normal
Bruno	90	86	93	100	91	91	normal	Normal
Edgar	101	92	111	101	105	96	normal	Normal
Mónica	112	105	92	118	102	113	normal	arriba del normal
Romelia	90	102	88	93	88	98	debajo del normal	Normal

Nota: A = antes y D = después.

Con respecto a las puntuaciones medias del grupo en cada subescala de la prueba WISC-R español (Wechsler, 1974) después de la intervención, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \geq .05$) con las medias obtenidas en la fase diagnóstica. Sin embargo en la Figura 16 se puede advertir de manera importante que las habilidades verbales siguen siendo las fortalezas del grupo ($M_{\text{vocabulario}} = 11$). Mientras que los conocimientos generales ($M_{\text{información}} = 5$), el procesamiento secuencial auditivo y la memoria auditiva a corto plazo ($M_{\text{retención de dígitos}} = 7$) continúan siendo las de menor puntaje por debajo de la media de estandarización ($M=10$), incluso disminuyeron un punto, lo cual corrobora que es necesario añadir al programa contenidos que favorezcan estos procesos de manera directa. Por otra parte el razonamiento matemático y la capacidad para



establecer comparaciones entre conceptos, incrementaron sus valores ($M_{aritmética}=10; M_{semejanzas}=11$).

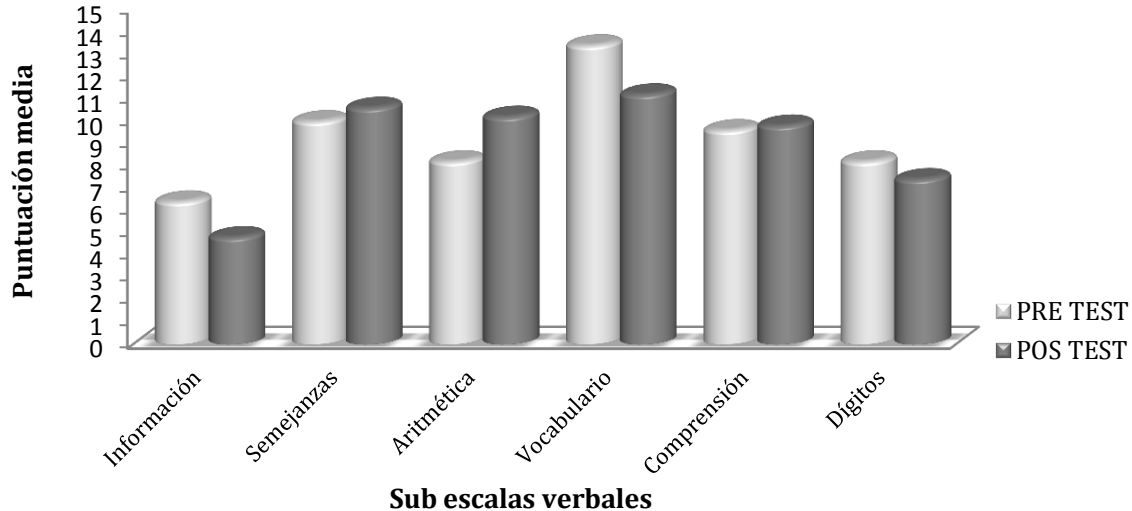
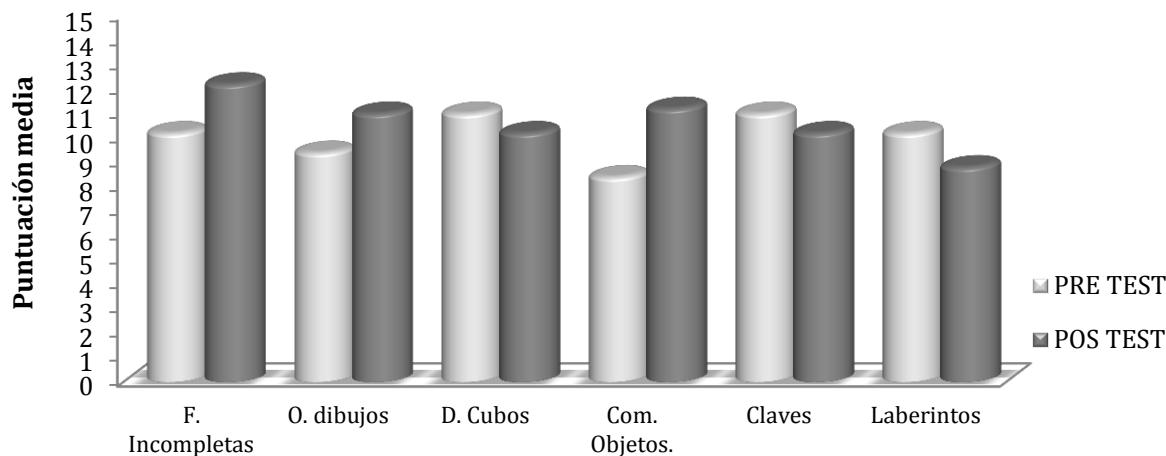


Figura 16. Comparación entre las puntuaciones medias del grupo ($n = 5$) en la escala verbal del WISC-R español antes y después de la intervención.

Con respecto a las subescalas de ejecución no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) con las medias obtenidas en la fase diagnóstica. A pesar de esto se puede apreciar en la Figura 17 que la subescala de Figuras incompletas ($M = 12$) sigue representando las fortalezas del grupo, mientras que Composición de objetos que había sido la de menor calificación en el pre test ($M = 8$) después de la intervención alcanzó una $M = 11$; esto significa una mejoría en sus habilidades de organización perceptual y relaciones espaciales. Por su parte Claves, Laberintos y Diseño con cubos bajaron un punto respectivamente, aunque se conservaron en la media de estandarización, a excepción de Laberintos.



Sub escalas de ejecución

Figura 17. Comparación entre las puntuaciones medias del grupo (n = 5) en la escala de ejecución del WISC-R español antes y después de la intervención.

Estos resultados señalan que los cambios observados en la capacidad intelectual de los alumnos corresponden con su edad y que sus procesos psicológicos se están desarrollando adecuadamente en la mayoría de los casos; es importante continuar atendiendo a aquellos alumnos que consiguieron puntuaciones menores a las previamente alcanzadas en la fase diagnóstica, a fin de prevenir un decremento significativo, pero también hay que continuar estimulando sus fortalezas.

En cuanto a la lectoescritura, los participantes alcanzaron un nivel alfabético adecuado para su grado escolar. La calidad de sus ejecuciones escritas mejoró significativamente ($z = 2.023, p < .05$) entre los resultados de la Evaluación de lectura y escritura (Martínez, 2008) antes y después de la intervención.

En la Figura 18 se pueden observar las diferencias cualitativas que Alberto demostró al escribir el cuento *Los chivos necios* entre la evaluación diagnóstica y la final. En el pre test el niño tenía un nivel pre silábico que progresó a alfabético, se aprecia que escribe palabras completas, tratando de dejar espacios entre ellas, aún le falta desarrollar la sintaxis y el monitoreo para no repetir frases.

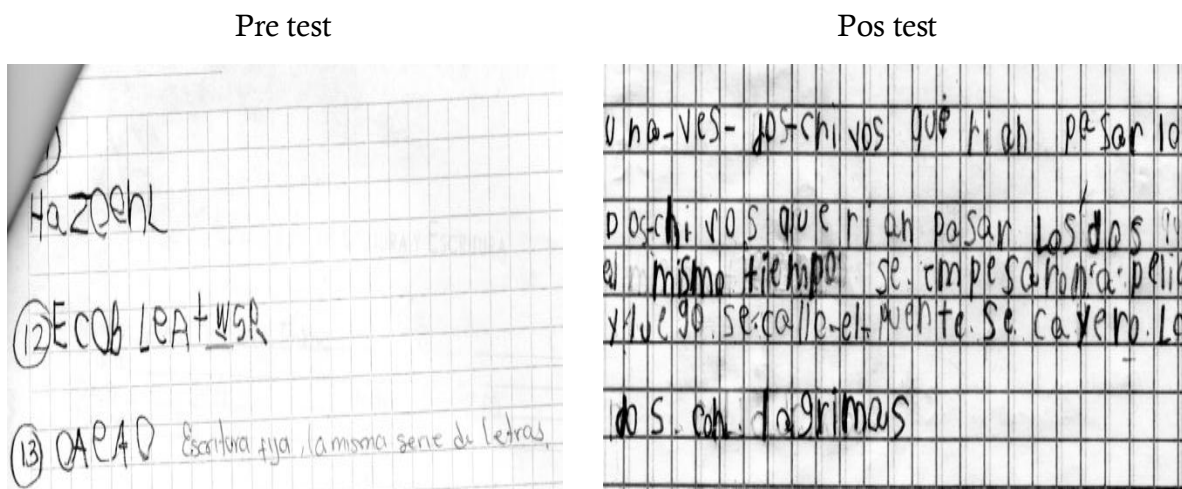


Figura 18. Diferencias en la producción escrita de Alberto (nombre ficticio) entre la fase diagnóstica y al final de la intervención.

En la Figura 19, se aprecian las diferencias cualitativas en los escritos de Bruno entre la fase diagnóstica y al final de la intervención. En el pre test el niño escribía en un nivel pre silábico, incluso su nombre no lo escribía adecuadamente y su producción escrita era pobre. Al final de la intervención escribió el cuento planeando sus ideas, monitoreando y corrigiendo errores.

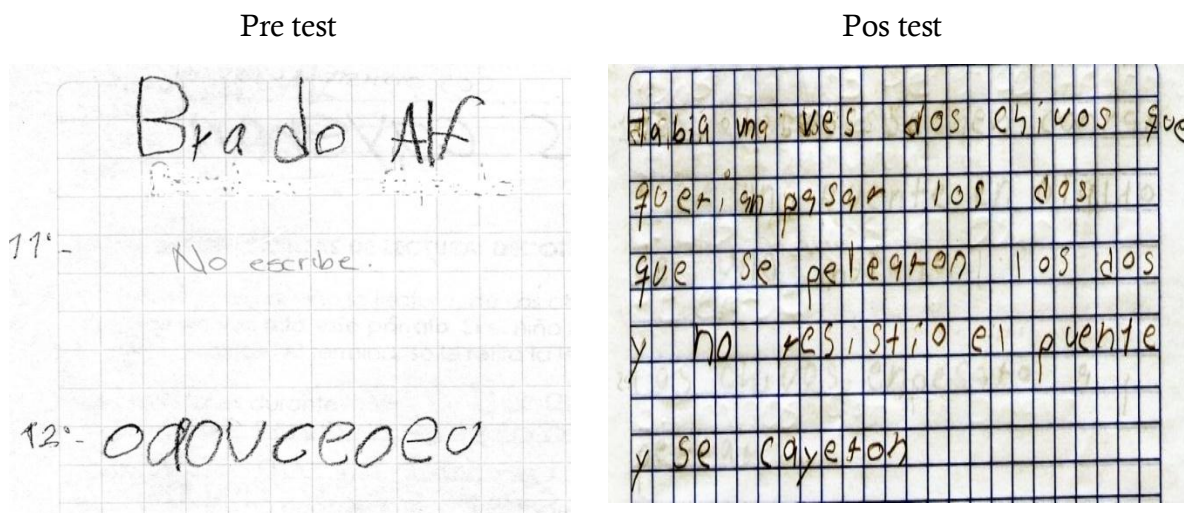


Figura 19. Diferencias en la producción escrita de Bruno (nombre ficticio).



En la Figura 20, se aprecian las diferencias cualitativas en los escritos de Edgar entre la fase diagnóstica y al final de la intervención. En el pre test escribía en un nivel alfabético pero con omisión de letras y confusión de fonemas, además su producción fue escasa para su grado escolar. Al final de la intervención, logró escribir el cuento planeando sus ideas, monitoreando y corrigiendo errores con ayuda.

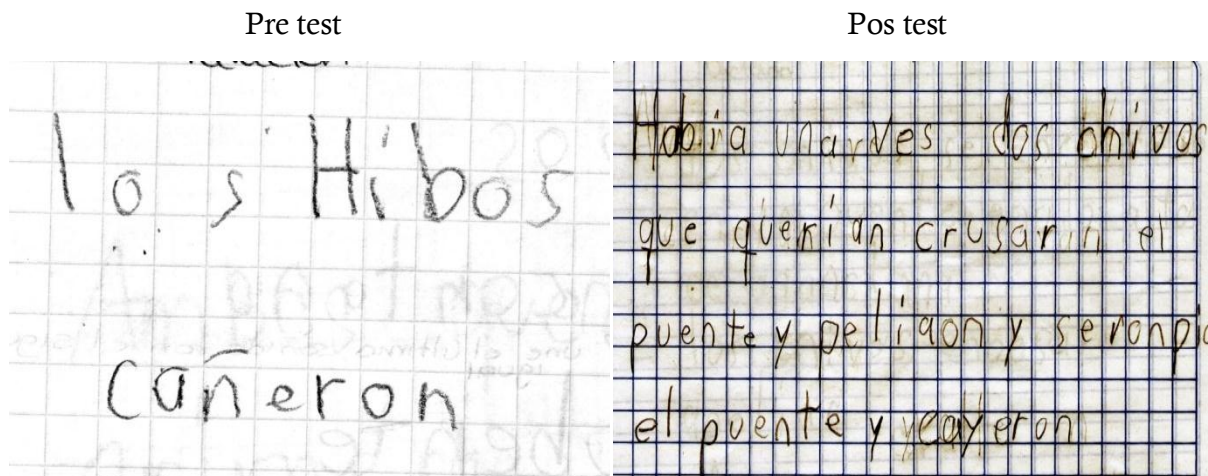


Figura 20. Diferencias en la producción escrita de Edgar (nombre ficticio).

En la Figura 21, se aprecian las diferencias cualitativas en los escritos de Mónica entre la fase diagnóstica y al final de la intervención. En el pre test escribía de forma silábica, sin dejar espacios y sin seguir la línea recta. Al final de la intervención logró escribir el cuento planeando sus ideas, monitoreando y corrigiendo errores se observa coherencia entre las ideas, aunque aún falta mejorar la sintaxis y la ortografía.

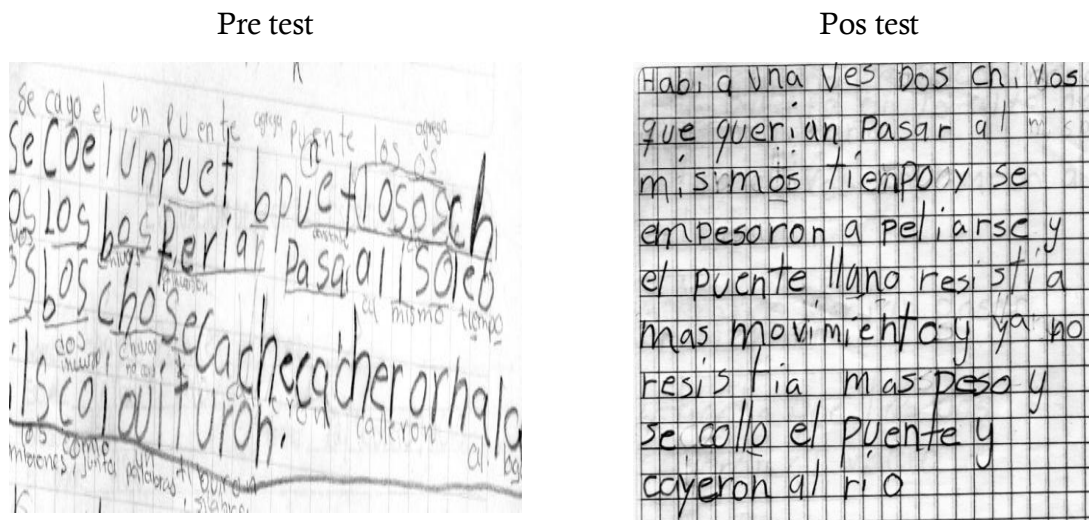


Figura 21. Diferencias en la producción escrita de Mónica (nombre ficticio).



Por último, en la Figura 22 se aprecian las diferencias cualitativas en los escritos de Romelia entre la fase diagnóstica y al final de la intervención. quien demostró el progreso cualitativamente más significativo. En el pre test escribía de forma pre silábica, repetía secuencias de letras pero sin correspondencia sonora bajo la hipótesis de cantidad (Ferreiro & Gómez- Palacio (1982). Al final de la intervención logró escribir el cuento planeando sus ideas, monitoreando y corrigiendo errores; se observa en la figura, que escribió un título, coherencia entre las ideas y el uso de nexos, aún falta mejorar la ortografía.

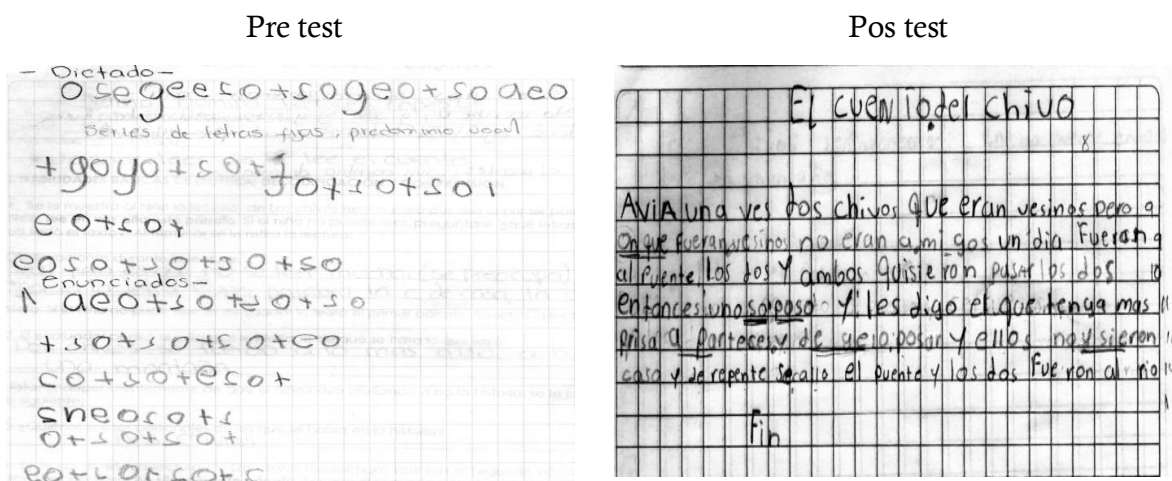


Figura 22. Diferencias en la producción escrita de Romelia (nombre ficticio).

Es necesario señalar que en el pos test se les pidió a los niños que revisaran y corrigieran sus escritos antes de entregarlos, de tal manera que las siguientes viñetas ilustran los comentarios de los alumnos:

Los estudiantes planean lo que van a escribir.

Romelia: “¿Escribo el cuento de los chivos?... ¿pongo título?”

Bruno: “¿Qué quería escribir, son dos qué?”

Los participantes utilizan su lenguaje en voz alta para guiar su escritura, esto les permite monitorear dudas sobre cómo escribir una palabra, ortografía o espacios entre palabras demostrando mayor control sobre su ejecución.

Bruno: “¿Había es con h al principio?.. ¿Puedo escribir la /y/aquí?”

Edgar: “No sé escribir la /cr/”

Residente: “¿qué sonido suena?”

Edgar: “la /c/de casa y la /r/”



Mónica: “qué querían, ¿va junto?”

Otra forma de monitoreo y revisión que los alumnos realizaban fue leer lo que acaban de escribir para añadir ideas o borrar las que repitieron. En el caso de Alberto, esta actividad aun se le dificulta, sigue repitiendo ideas y usando mayúsculas en medio de palabras.

Mónica: “Maestra, ¿te puedo leer mi cuento?”

Romelia: “haber, ¿qué puse?”

Utilizan sus dedos índice y pulgar para formar las letras /b/y /d/ para revisar hacia dónde se escribe la bolita. Esta estrategia se las enseñó la residente en las últimas sesiones del programa. Realizan correcciones con ayuda de la residente por medio de analogías.

Edgar: “¿cómo se escribe chivos?”

Residente: “así se escribe chavo, ¿cómo se escribirá chivos?”

Tales observaciones indican que los participantes fueron capaces de planear y monitorear sus escritos, así como de utilizar distintas estrategias para revisar y corregir errores, algunas pueden ponerlas en marcha por sí mismos demostrando indicios de autocontrol, mientras que otras, es necesario que los inciten a usarlas; esto coincide con el nivel emulativo que Schunk y Zimmerman (2007) describen en su modelo, en el cual, la actividad se realiza con guía social y retroalimentación. También concuerda con lo que Díaz-Barriga y Hernández (2002) llaman dominio técnico, caracterizado por la capacidad de producir las estrategias, pero, no de utilizarlas espontáneamente, su uso es posible siempre y cuando haya una persona que apoye o proporcione la ayuda para hacerlo mediante la mediación o el modelamiento; sin tales apoyos no se utilizan naturalmente ni se transfieren a contenidos o contextos distintos.

De acuerdo con Graham y Harris (2009) los estudiantes pueden poner en práctica la estrategia si el instructor brinda los apoyos y recursos pertinentes para promover el uso independiente. Por lo tanto, para conseguir un nivel de autocontrol y autorregulación en estos alumnos, es necesario que los docentes y los padres de familia continúen practicándolas en el aula regular y en la casa.

En relación con las habilidades de lectura se encontró que los participantes lograron leer con mayor fluidez la lectura “Los chivos necios” (Martínez, 2008); algunas palabras las reconocieron fácilmente, mientras que las palabras con sílabas compuestas se les dificultaron y tuvieron que decodificar de manera silabeada. En general todos los niños identificaron el título y los personajes a excepción del caso Edgar quien no pudo identificar a los personajes pues los confundió con *cerditos* y *chinicuiles*, posiblemente por el parecido visual y fonológico entre chivos y tales palabras. Aunque los alumnos muestran suficiente comprensión de la lectura, sobre todo cuando alguien más la lee, aún pierden detalles



específicos por sus dificultades en memoria a corto plazo (puntuaciones bajas en retención de dígitos) y porque gastan recursos cognitivos en la decodificación más que en la comprensión. Las siguientes viñetas ilustran las respuestas de los alumnos en el pos test de lectura en el cual es preciso señalar que los alumnos leyeron el cuento por sí mismos a diferencia del pre test en el cual la residente tuvo que leer el cuento.

Mónica: “De unos chivos que no eran amigos, eran vecinos y aguantaban pelearse”

Bruno: “Había dos chivos que vivían en lo alto de una montaña y no acostumbraban pelearse”.

Romelia: “El chivo vive tan alto en una torre, aunque eran vecinos no eran amigos y trataban de no pelar”

Alberto: “Unos chivos vivían en lo alto de una montaña y tenían un vecino que no recuerdo cómo se llama”

Edgar: “Dos cómo cerditos estaban acostumbrándose a pelear, peleaban mucho”

Particularmente los errores que cometieron los estudiantes en el pos test son de tipo ortográfico, distinción de /b/ y /d/, decodificación de palabras con sílabas compuestas (/bl/, /cl/, /fl/, /br/, /tr/, /np/ y /mp/), uso de mayúsculas adecuado, separación de palabras, aunque en menor medida que en el pre test y concordancia de género o número. Los errores que se superaron fueron las inversiones, rotaciones, no seguir el renglón, omisiones, asociación fonema-grafía correcta para /r/, /rr/, /m/, /n/, /j/ y /q/.

Percepciones de los participantes con respecto a sus avances y del programa.

Estudiantes.

A continuación se muestran las respuestas de los niños en el cuestionario de autoevaluación por categorías.

✚ Percepción de logros en la lectoescritura.

Todos los participantes perciben mejorías en sus habilidades de lectoescritura.

Bruno: “ya se entiende lo que escribo”

Romelia: “antes no escribía nada ahora ya se escribir”

Edgar: “las letras son entendibles”

Alberto: “antes no podía leer y ahora sí”

Mónica: “ahora hago mejor las letras, dejo mejor los espacios”



- ✚ Sentimientos de autoeficacia para aprender. A partir de cómo se sienten cuando leen o escriben, cómo se perciben así mismos para hacer estas actividades y cómo creen que sus personas significativas (padres, docentes y compañeros del salón) los consideran para realizar estas conductas.

Todos los niños refirieron palabras como feliz, contento y alegre para describir cómo se sentían cuando escribían o leían, aunque en dos casos también manifestaron sentirse nerviosos y confundidos, estos sentimientos difirieron de los expresados al principio del programa; lo cual indica que los alumnos mejoraron sus actitudes hacia la lectoescritura y también su percepción de lo que pueden hacer. Consideran que son buenos para leer y escribir, y que sus padres, maestra y compañeros comparten la misma opinión sobre ellos.

- ✚ Conductas de autorregulación escrita. Los alumnos contestaron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué hago antes de empezar a escribir?

Los alumnos reconocen que es necesario planear lo que quieren escribir.

Alberto: “pensar en lo que quiero escribir”

Mónica: “pensar qué escribir”

Edgar: “pensar”

Romelia: “pensar en lo que voy a escribir”

Bruno: “pensar en lo que voy hacer”

2. ¿Qué necesito hacer para mejorar lo que escribo?

Los alumnos saben que leer lo que escribieron es necesario para corregir errores y mejorar lo que escriben.

Alberto: “leer en qué estoy mal para corregirlo”

Mónica: “leyendo lo que escribo”

Edgar: “tengo que leer lo que escribí”

Romelia: “leerlo otra vez”

Bruno: “leer lo que escribí”



3. ¿Me doy cuenta fácilmente cuando me equivoco?

Algunos alumnos aun requieren de ayuda para monitorear sus errores, no obstante, todos reconocen su nivel de habilidad en este sentido.

Alberto: “me tienen que ayudar tantito”

Mónica: “a veces no, porque estoy distraída”

Edgar: “a veces”

Romelia: “no, si me ayudan sí”

Bruno: “sí, porque leo”

- ✚ Conductas de autorregulación lectora. Se les preguntó a los niños si se imaginan de qué se trata un cuento a partir del título y si logran entender lo que leyeron.

Las respuestas indicaron que mientras todos los niños pueden realizar inferencias de una lectura a partir del título, no todos comprenden lo que leen:

Edgar: “a veces no entiendo lo que leo”

Mónica: “a veces no, porque pongo todo junto”

- ✚ Percepción del error.

4. ¿Cuándo me equivoco al escribir o leer yo?

Cuando los alumnos se dan cuenta del error, eligen volver a realizar su escrito o repetir la lectura para mejorarlo.

Bruno: “vuelvo a leer”

Romelia: “lo borro y lo vuelvo a escribir bien”

Edgar: “corrijo”

Mónica: “lo borro y lo vuelvo a escribir”

Alberto: “pienso en cambiar las letras en las que me equivoco”

- ✚ Nuevos retos. Se le preguntó a los participantes qué les gustaría mejorar en lectoescritura y aprender.

Los alumnos desean mejorar sus habilidades en cuanto a precisión, rapidez y afinar detalles.

Romelia: “escribir y leer más rápido...las letras que me faltan”

Edgar: “leer mejor y escribir... leer aunque ya estoy mejorando”



Mónica: “los espacios...mejorar los espacios”

Alberto: “leer rápido... escribir rápido y terminar mis trabajos”

Bruno: “hacer letras más chicas...dibujar”

🌈 Evaluación del programa.

5. Qué aprendieron qué les es útil en su salón y qué les gusto?

Los participantes reconocen que el programa les sirvió para aprender a leer y escribir; además de proporcionarles algunas estrategias para realizar mejor dichas actividades. Por otra parte, señalaron agrado por los materiales lúdicos.

Bruno: “leer y el memorama”

Alberto: “leer y usar las mayúsculas... que me ayudópoquito a ver en qué estaba mal”

Mónica: “a usar mis manos para escribir la b y d... los cuentos”

Edgar: “a pensar antes de escribir... pegar los animales”

Romelia: “escribir...los tableros”

6. Qué no te gustó de trabajar con la residente?

Para algunos participantes las hojas de evaluación resultaron tediosas; sobre todo en la primera parte del programa, cuando sus habilidades para escribir aun no estaban desarrolladas adecuadamente. Es importante mencionar que en la segunda parte del programa, las hojas se cambiaron por el dialogo entre el alumno y la residente, lo cual beneficio la reflexión del niño sobre su desempeño y permitió una retroalimentación directa de sus logros, fortalezas y áreas de oportunidad. Por otro lado, para algunos participantes la apatía de sus compañeros fue desagradable.

Bruno: “las hojas de evaluación”

Alberto: “las hojas de evaluación”

Mónica: “que me pusiera a trabajar con Alberto”

Edgar: “que Alberto no trabajara”

Romelia: “las hojas de evaluación”

Percepción de los padres sobre los cambios en las habilidades académicas de sus hijos.

De manera general los padres observaron avances en las habilidades de lectura y escritura, sin embargo perciben que aun les falta mejorar, de igual forma, identificaron



nuevas áreas en las que sus hijos requieren apoyo, sobre todo en matemáticas, ortografía y apoyo emocional. Las siguientes viñetas ilustran lo anterior:

Mamá de Alberto: “todavía hay algunas fallas, pero ha tenido un gran avance...le cuesta trabajo escribir ya que confunde algunas letras...ha tenido mucho interés en la lectura ya se le facilita un poco menos...necesita apoyo en su seguridad ya que es muy miedoso e inseguro”

Abuelo de Mónica: “trata de hacer mejor las letras...no se desempeña bien en la escritura...está mejorando y pone más interés”

Mamá de Romelia: “escribe bien, le falta la ortografía...casi entiende todo lo que lee...está feliz por leer todo lo que ve y puede escribir cartas”.

Mamá de Edgar: “ha mejorado en escritura y lectura...lee mucho mejor...escribe un poco pausado...necesita mejorar en lectura y escritura”

Papá de Bruno: “ha mejorado mucho en lectura...todavía tiene faltas de ortografía pero ha mejorado la letra...se desempeña mejor en lectura...necesita mejorar en matemáticas y lenguaje”

Percepción de las docentes sobre los cambios en las habilidades académicas de sus alumnos.

Las docentes de tercer grado opinaron sobre sus alumnos lo siguiente.

Docente de Edgar: “ya lee un poco más rápido, aunque todavía se detiene en repetidas veces y su trabajo ya lo entrega un poco más constante...Necesita mejorar en fluidez y comprensión...yo lo veo como cualquier niño del grupo, juega, platica, intenta trabajar”

Docente de Bruno: “afortunadamente ya realiza sus trabajos casi por sí solo...Le falta mejorar la fluidez de la lectura... Es más abierto, ya no le da tanto miedo participar”.

La docente de segundo grado comentó sobre sus alumnos lo siguiente:

Docente de Mónica: “A pesar de presentar deficiencias, ha mejorado, pues no sabía leer ni escribir y ahora se esfuerza más en hacerlo...Ojalá pudiera hacer dictados diarios en casa y escribir ideas, sentimientos, gustos, etc.”

Docente de Alberto: “Sí aprendió a leer más rápido, aunque presenta deficiencias al escribir...necesita escribir más, hacer dictados...Cada niño es diferente en su forma de aprender”

Docente de Romelia: “es la que más ha avanzado, lee mejor y aunque es un poco lenta escribe mejor...necesita escribir ideas algo que salga de ellos, de su mente, de sus



sentimientos...Los que no asistieron al programa fue porque no lo necesitaban y en general están bien”

Finalmente, los resultados obtenidos en las evaluaciones después de la intervención demuestran cambios en las características individuales de los alumnos y de sus contextos escolar y familiar. Estas diferencias se pueden observar en la Tabla 19 donde se aprecian los factores protectores que se favorecieron y de riesgo que aún es necesario mitigar, es importante señalar que algunos de los factores de riesgo que en la fase diagnóstica se detectaron (ver Tabla 13), en la última fase de la investigación cambiaron su sentido a factores de protección, principalmente las expectativas de los docentes sobre las capacidades de los alumnos, la percepción de mejora de los padres; así como las habilidades de lectoescritura de los alumnos, su motivación para aprender y sus sentimientos de autoeficacia para hacerlo.

Tabla 19

Cambios en los factores asociados a los problemas de aprendizaje en los estudiantes después de la intervención.

		Factores	
		Riesgo	Protección
Individual	Deficiencias en:		Adecuada capacidad intelectual para aprender de acuerdo con puntuaciones de CI normales y arriba del normal.
	<ul style="list-style-type: none"> ✚ conocimientos generales ✚ memoria auditiva a corto plazo ✚ percepción y coordinación visomotora 		Percepciones positivas de sí mismos como aprendices y adecuada motivación para enfrentar retos escolares.
	Dificultades ortográficas y para usar apropiadamente /d/ y /b/.		Desarrollo apropiado de la lectoescritura para su edad y grado escolar.
			Uso emulativo de las estrategias de planeación y monitoreo en la composición escrita.
			Adecuada comprensión lectora para su edad.



Tabla 19
Continuación

		Factores	
		Riesgo	Protección
Escolar		Atribución de los problemas de los niños únicamente a factores familiares por parte de las docentes.	Percepciones positivas de las docentes sobre el trabajo de intervención.
		Falta de capacitación para adecuar los métodos de enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos.	Expectativas optimistas de los docentes sobre el desempeño o conducta de los estudiantes.
		Grupos de más de 30 alumnos por docente.	El apoyo de la residente para alentar a los alumnos a mejorar sus habilidades y confiar en sus capacidades.
Familiar			La residente como modelo en el uso de estrategias de autorregulación.
			El reconocimiento de la residente y los compañeros del grupo de intervención sobre las habilidades de cada alumno.
			El trabajo en parejas con sus compañeros.
			El vínculo afectivo entre la residente y los niños.
		Madres que trabajan tiempo completo.	Apoyo de la familia extensa en el cuidado y participación en las actividades escolares de los alumnos.
		Niños que no viven con ninguno de sus padres.	Percepciones positivas sobre los logros de los alumnos.
	Separación o divorcio.	Participación de los padres en las actividades del programa.	
	Situaciones de violencia y abandono.		
	Inconsistencia parental en la disciplina.		
	Escasa participación de los padres con nivel educativo bajo en las actividades relacionadas con el currículo.		

Nota: Los resultados son reportados de manera grupal de acuerdo con los datos recabados con los instrumentos de evaluación. Se registran los factores protectores que se incrementaron y los factores de riesgo que persistieron.



Discusión y conclusiones

El propósito de la educación especial es elaborar y validar técnicas instruccionales diseñadas para atender los requerimientos educativos de quienes, por alguna razón, no pueden acceder al conocimiento o realizar una tarea de la misma forma que la mayoría. Tal fue el caso de los participantes de esta investigación, quienes fueron detectados y diagnosticados con dificultades individuales y en las interacciones en sus contextos de desarrollo que ponían en riesgo el aprendizaje adecuado y oportuno de las competencias de lectoescritura, lo cual hizo pertinente el diseño de un programa de intervención dirigido a mejorar estas habilidades y fomentar el aprendizaje autorregulado, de acuerdo con lo establecido por el Programa Nacional de Español para Primer año de Primaria (SEP, 2009). La intervención en el escenario buscó favorecer factores protectores individuales, familiares y escolares para promover la reducción de los factores de riesgo en estos ambientes a partir de un enfoque ecológico.

Los resultados del programa de intervención favorecieron el aprendizaje de la lectoescritura y el uso de estrategias de autorregulación que apoyaron la producción de textos con sentido comunicativo y la comprensión lectora. Particularmente, en el programa se favorecieron la planeación de ideas, el monitoreo de errores y la edición al escribir; así como la anticipación y la elaboración de inferencias al leer. Si bien, el uso de las estrategias de autorregulación no fue igual en todos los casos, se puede decir que los participantes lograron utilizarlas en un nivel emulativo; de acuerdo con Schunk y Zimmerman (2007) en este nivel los alumnos son capaces usar las estrategias con guía y retroalimentación del experto. Los alumnos usan las estrategias de forma técnica, es decir, pueden utilizarlas con ayuda del modelamiento y la mediación; sin tales apoyos no las usan espontáneamente porque no las ha internalizado (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Entonces, cabe preguntarse cómo se puede favorecer el uso independiente de estas estrategias y su transferencia a otros contextos.

Varios autores han coincidido en que la autorregulación es un proceso que se beneficia de la interacción social (Paris & Ayres, 1994; Santangelo, Harris & Graham, 2008; Schunk & Zimmerman, 2007). Por lo tanto, el modelado y la mediación son esenciales en la instrucción. Las ayudas que el experto le brinda al novato deben ser acordes a las necesidades del alumno y en función de su zona de desarrollo potencial (Vygotsky en Hernández, 1998) para que progrese hacia el uso independiente y transfiera la estrategia a otros contextos; de ahí, la necesidad de que los docentes y los padres continúen fomentando estas habilidades.

Paris y Ayres (1994) señalaron que los alumnos se autorregulan en la medida en que participan activamente en la construcción de su conocimiento y mediante experiencias de aprendizaje auténticas; así la propuesta de Englart (2009) sobre la construcción cooperativa de escritos y las comunidades de aprendizaje, como los círculos de lectura que se realizaron en este programa, son ambientes adecuados para favorecer el uso independiente de las estrategias de autorregulación.



Es preciso señalar la importancia de los conocimientos, experiencias y estrategias de aprendizaje previos que los alumnos utilizaron durante su participación en el programa. De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (2007) los niños poseen conocimientos previos sobre el aprendizaje de la lectoescritura. En el caso de los participantes, las acciones para aprender que habían desarrollado previamente en otros contextos, también las pusieron en marcha en el escenario de intervención, en algunos casos favorecieron el aprendizaje y en otros lo limitaron. Tal es el caso de la función mediadora del lenguaje para guiar la lectura y escritura, o las auto-instrucciones.

Los alumnos decían despacio las palabras que escribían al momento que transcribían cada uno de los fonemas, esta estrategia mediante la cual regulaban la tarea se aprovechó para guiar la revisión de textos. Sin embargo, algunos participantes no se beneficiaron de ella. Específicamente los participantes que recibían instrucción en el aula regular bajo un método global, tenían dificultades para utilizar la estrategia con el efecto deseado, pues repetían la palabra completa pero desvinculada de la escritura. Con el método global los niños van descubriendo qué partes de las palabras corresponden a diferentes sonidos. Los estudiantes con dificultades para identificar por sí solos estas relaciones (conciencia fonémica) pueden presentar dificultades para consolidar la lectoescritura, si no se les ayuda a identificar estas relaciones (Alegría, Carillo & Sánchez, 2005). Esto indica que, probablemente las dificultades en la conciencia fonémica limitan la función mediadora del lenguaje como estrategia para regular la escritura. Sería deseable comprobar esta hipótesis en estudios subsecuentes.

Mientras tanto, se sugiere utilizar los métodos fonéticos en casos similares como lo demostró el caso de Romelia, pues una vez que desarrolló la conciencia fonémica consolidó la lectoescritura. Los resultados del programa individualizado que se adaptó para Romelia, coinciden con un estudio similar realizado por Horner y O'Connor (2007). Como señalan Alegría, Carillo y Sánchez (2005) es necesario enseñarles a los niños con dificultades a encontrar las claves que permitan la comprensión de los textos y a buscar información en función de sus necesidades.

Los resultados del programa de intervención para estudiantes de primer ciclo con dificultades en la lectoescritura bajo el esquema de estrategias de autorregulación coinciden con los resultados de los estudios realizados por Harris y Graham (2009), Schunk y Zimmerman (2007) que se reportan en el apartado teórico, pues los participantes mejoraron la calidad de sus escritos y la comprensión lectora. Este estudio aporta evidencias sobre la utilidad de las estrategias de autorregulación escrita y lectora en los primeros años escolares, donde los alumnos aprenden a planear y monitorear sus escritos, así como, a realizar anticipaciones e inferencias sobre una lectura. No obstante, se concuerda con Harris y Graham (2009) en que es importante que los alumnos cuenten con habilidades básicas de transcripción, se fortalezca la conciencia fonémica o no se les da tanta importancia en el escrito, de lo contrario los alumnos invierten mayor tiempo en transcribir fonemas y grafías correctamente que en producir ideas coherentes. Lo anterior,



fue algo que limitó la producción de textos aun más ricos en ideas y que puede mejorarse en futuras investigaciones.

Durante la intervención, la ayuda del experto y los compañeros fue la herramienta más importante a través del cual los participantes aprendieron a leer y escribir significativamente, cambiaron sus actitudes hacia el aprendizaje y su autopercepción como aprendices. Las relaciones y vínculos entre los participantes y la residente son un tema que merece una mención especial, además es importante señalar la influencia de las evaluaciones auténticas en los sentimientos de autoeficacia para aprender y en la percepción del error de los participantes.

Los participantes fueron colaboradores activos en el proceso de aprendizaje y su esfuerzo por aprender se enfatizó a través de la evaluación auténtica como recomiendan Paris y Ayres (1994) esto permitió que los alumnos reflexionaran sobre los aspectos que habían mejorado, aquellos que aún necesitaban desarrollar, qué habilidades y conocimientos necesitaban para mejorar, los sentimientos que les producían las actividades y los recursos del contexto que favorecían o no su aprendizaje. Las expresiones de los niños al finalizar el programa indican que el error dejó de ser un obstáculo insalvable y que se sentían buenos aprendices. Esto concuerda con lo que Santangelo, Harris y Graham (2007, 2008) señalan con respecto al aprendizaje autorregulado y la evaluación auténtica. No obstante, se debe señalar que a los participantes se les dificultó reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, lo cual implica habilidades metacognitivas que pueden y deben favorecerse desde edades tempranas.

Las interacciones que a través del programa de intervención se desarrollaron entre los niños, los padres, las docentes y la residente fueron la herramienta principal que contribuyó a reducir los factores de riesgo individuales e incrementar los factores protectores en el ambiente escolar, individual y familiar de los participantes. Particularmente el vínculo establecido entre la residente y los niños contribuyó a mitigar las condiciones de adversidad de los alumnos, ya fuera como apoyo pedagógico en la formación de habilidades para la lectoescritura, como modelo para utilizar estrategias de autorregulación o como apoyo emocional en el caso de los participantes que se sentían incapaces de aprender, como Bruno y Alberto, e incluso cuando las condiciones familiares estresantes repercutían en el desempeño escolar de los alumnos, tal es el caso de Mónica para quien la relación con la residente fue un factor protector que mitigaba sus necesidades afectivas, pues cada vez que la residente iba por ella a su salón, la niña salía y la abrazaba, en ocasiones expresó su afecto escribiendo “te quiero psicóloga” y “te quiero Andrea”.

Lo anterior demuestra que la residente se convirtió en un factor protector en la escuela que ayudó a los alumnos a manejar sus emociones con respecto a su situación familiar, mejorar su desempeño académico y las relaciones con sus compañeros. De acuerdo con Desatnik (2009) las emociones “son factores que influyen en todas las experiencias escolares” (p.106), son producto de las interacciones entre los actores de estos escenarios y de las experiencias previas, funcionan circularmente en la medida que afectan



y son afectadas por los intercambios sociales, las experiencias de fracaso o éxito y los significados que se atribuyen a estas vivencias. Por lo tanto, la valoración que el alumno hace de sí mismo como aprendiz y de lo que es capaz de hacer, depende de la percepción que tiene sobre cómo las personas significativas para él, padres, docentes y compañeros, lo evalúan y qué lugar ocupan dentro de sus sistemas de desarrollo.

En consecuencia, las relaciones afectivas y armoniosas entre los docentes y los alumnos pueden contrarrestar las situaciones adversas que éste vive en su sistema familiar o viceversa, los lazos afectivos entre los miembros de la familia pueden ser un factor protector cuando los niños tienen dificultades para desarrollarse adecuadamente en la escuela. Sin olvidar que los compañeros de clase también, pueden convertirse en factores de protección cuando a través de la cooperación promueven el desarrollo de habilidades académicas y sociales. Para ello es necesario que los docentes favorezcan ambientes de aprendizaje cómodos y significativos que faciliten la adquisición de conocimientos, el establecimiento de relaciones sociales armoniosas, la solución de problemas sin violencia y el aprovechamiento de recursos externos.

En consecuencia, para futuras investigaciones es deseable que se trabaje directamente con las docentes en la generación de ambientes de aprendizaje confortables que sean un factor protector para los alumnos. Del mismo modo, la generación de redes de apoyo entre los padres podría ser de utilidad como factor protector, sobre todo en aquellas familias de madres solteras, trabajadoras o abuelos a cargo de los alumnos.

Lo anterior confirma que los problemas de aprendizaje se vinculan a las interacción que existe entre las características del niño y los contextos en los que se desarrolla (Shea & Bauer, 2000). Si bien, los participantes comenzaban a tener problemas de aprendizaje para la lectoescritura los resultados obtenidos se relacionan con los factores del entorno que limitaron su progreso. Se puede afirmar que el diagnóstico oportuno de las deficiencias y fortalezas de los alumnos y sus contextos, favorecieron la oportuna intervención que redujo la posibilidad de fracaso escolar. Por su puesto, las facilidades que las autoridades de la escuela dieron para realizar este trabajo fueron el primer factor protector, pues hay que recordar que los problemas de aprendizaje actualmente no son reconocidos como una categoría de atención en la educación especial en México (SEP, 2006) y que el escenario dónde se trabajo no cuenta con el apoyo de los servicios institucionales para evaluar e intervenir a estos alumnos.

El enfoque ecológico en la educación especial y particularmente sobre los problemas de aprendizaje es útil para explicar cómo las dificultades que los alumnos enfrentan para aprender, no son única y exclusivamente inherentes al individuo, Bronfenbrenner (1987) lo señaló adecuadamente: “es posible que la capacidad del niño para aprender a leer... no dependa menos de cómo se le enseña que de la existencia y la naturaleza de los lazos que unen la escuela y el hogar” (p. 24).



Es preciso indicar que los resultados del programa de intervención son producto de las múltiples interacciones entre los actores y sus escenarios, sus capacidades, características, deficiencias y potencialidades. Especificar en qué medida contribuyó cada factor es una tarea complicada, como bien afirmaron García (2001) y Roque (2009) intervenir desde una aproximación ecológica implica la dificultad de explicar de manera exacta la relación entre todos los factores que intervienen en el aprendizaje. Sin embargo un diseño de investigación mixto como el que se empleó en el presente trabajo es útil para describir cuantitativa y cualitativamente cómo funcionan cada uno de estos elementos, aunque seguramente habrán quedado fuera otros aspectos que no se consideraron en los objetivos de esta investigación.

Finalmente se puede concluir que el programa de intervención demostró su efectividad y validez social en la medida que los participantes consolidaron la lectoescritura, los padres y docentes percibieron favorablemente los resultados, se mitigó la presencia de factores de riesgo en el aprendizaje de la lectoescritura y se favoreció la presencia de factores protectores individuales, escolares y familiares.



Referencias

Acle, T. G. (2006). Investigación en educación especial: retos y desafíos. En G. Acle (Coord.), *Educación especial. Investigación y práctica* (pp. 19-36). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.

Acle, T. G. (2010). Prácticas basadas en evidencia científica: asignatura pendiente en educación especial. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 13-20.

Acle, T. G. y Martínez, B. L. (2011). *Cuestionario de validación ecológica para padres*. Manuscrito inédito.

Acle, T. G. y Olmos, R. A. (1998). *Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos*. México: UNAM.

Acle, T. G., Roque, H. M. P., Zacatelco, R. F., Lozada, G. R. y Martínez, B. L. (2007). Discapacidad y rezago escolar: Riesgos actuales. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 19-30.

Aguilera, A. y Rodríguez, I. R. (2004). La intervención ante dificultades del aprendizaje. En A. Aguilera (Ed.). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje* (pp.245-278).Madrid, España: Mc Graw Hill.

Alegría, J., Carillo, M., y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*. Recuperado de <http://lclld.ubl.ac.be/lequipe/jesus-alegria>

Anaya, P. L. (2008). *La intención conductual de docentes frente a estudiantes de primaria con VIH/SIDA*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Anaya, P. L., Acle, G. T. y García, M. M (Octubre, 2010). *Indicadores de factores de riesgo y protección en familias con niños en edad escolar*. Cartel presentado en el Congreso Mexicano de Psicología, México.

Barudy, J. y Marquebreucq, A. P. (2005). *Hijos e hijas de madres resilientes. Traumas infantiles en situaciones extremas: violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio*. Barcelona, España: Gedisa.

Bernal, A. L. (2009). *Programa de intervención con niños de primer ciclo con problemas de lenguaje*. (Tesis de Maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Berruecos, M.P. (1999). *Las secuencias*. [Material didáctico para el desarrollo de las actividades cognoscitivas]. México: Trillas.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. (Trad. A. Devoto). Barcelona, España:Paidós Ibérica. (Reimpreso de *The Ecology of Human Development*, 1979, Harvard University Press).



Buck, J. N. & Warren, W. L. (1995). *Manual y guía de interpretación de la técnica del dibujo proyectivo H-T-P*. México: Manual Moderno.

Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (1993). *Ley General de Educación*. Última reforma publicada DOF 19-08-2010.

Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (2005). *Ley General de Personas con Discapacidad*. Última reforma publicada DOF 01-08-2008.

Cook, B.G., Tankersley, M. & Harjusola-Webb. (2008). Evidence- based special education and professional wisdom: Putting it all together. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 105-111. doi: 10.1177/1053451208321566

Desatnik, O. (2009). *Las relaciones escolares. Una visión sistémica*. México: Castellanos editores.

Diario Oficial de la Federación. (jueves 30 de diciembre de 2010). *Acuerdo número 573 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Autor.

Diaz-Barriga, A. F. y Hernández, R.G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Dion, E., Brodeur, M., Gosselin, C., Campeau, M., & Fuchs, D. (2010). Implementing research – based instruction to prevent reading problems among low – income students: Is earlier better? *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(2), 87-96.

Egea, G. C. y Sarabia, S. A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Artículos y notas*. Recuperado de <http://www.usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/ClasificacionesOMSDiscapacidad.pdf>

Englart, C. S. (2009). Connecting the dots in a research program to develop, implement, and evaluate strategic literacy interventions for struggling readers and writers. *Learning Disabilities Research*, 24(2), 104-120.

Ferreiro, E. y Gómez-Palacio M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. Evolución de la escritura durante el primer año escolar*. Fascículo 2. México: SEP.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 23ª ed. México: Siglo Veintiuno Editores.

Fons, E. M. (2009). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Grao.

Forns, M. S. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona, España: Barcanova.

Fuentes, N. T. (2002). *Evaluación de precurrentes instrumentales para la adquisición de la lectoescritura: FACILITO*. México. Manual Moderno.



García, S. F. (noviembre, 2001). *Modelo ecológico/ Modelo integral de intervención en atención temprana*. Trabajo presentado en la Onceava Reunión Interdisciplinaria sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias, Madrid, España. Recuperado de <http://paidos.rediris.es/genysi/actividades/jornadas/rijorp/XI.Garcia.pdf>

Gargiulo, R. (2003). *Special Education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. USA: Thompson Learning.

Gómez-Palacio, M. (2002). *La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.

Graham, S. & Harris, K. R. (2009). Almost 30 years writing research: Making sense of it all with The wrath of Khan. *Learning Disabilities Research*, 24(2), 58-68.

Henderson, N. y Milstein, M. M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. México: Paidós.

Hernández, R. G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Horner, S., & O'Connor, E. (2007). Helping beginning and struggling readers to develop self-regulated strategies: A reading recovery example. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 97-109. doi: 10.1080/10573560600837727

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2005) *Conteo de población y vivienda 2005. Síntesis de resultados*. México: Autor.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Conteo de Población y vivienda 2010*. México: Autor.

López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea. *Relieve*, 15(1), 1-20. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm

Mares, A. M., eIto, S. E. (2005). Integración educativa: perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 903-930.

Mares, A. M., Martínez, L. R., y Rojo, H. S. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969-996.

Martínez, G. G. (2008). *Modelo de atención para niños de primer ciclo con dificultades en lectoescritura*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Melgar, M. G. (2008). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.

Menaya, P. (2008). *Monstruo, ¿vas a comerme?* Barcelona, España: Bambú.



Mercer, C. D. (2006). *Dificultades de aprendizaje*. Vol. 1. Barcelona, España: CEAC.

Office of Special Education & Rehabilitative Services Department of Education.(2004). *IDEA regulations. Identification of specific learning disabilities*. Recuperado de <http://idea.ed.gov/explore/view/>

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura–Centro de Estudios de Inclusión Educativa. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: CSIE. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Organización de Estados Americanos. (2006). *Programa de acción para el decenio de las américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad 2006-2016*. República Dominicana: Autor.

Organización de las Naciones Unidas. (1983). *Programa de acción mundial para los impedidos. Decenio de las Naciones Unidas para los impedidos 1983-1992*. Nueva York: Autor.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2009). *Realización de los objetivos de desarrollo del milenio para las personas con discapacidad mediante la aplicación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (informe No. A/64/180). Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro mundial sobre la educación. Informe final*. Dakar, Senegal. Francia: Autor.

Organización Mundial de la Salud. (2010). *Temas de Salud. Discapacidades*. Recuperado de <http://www.who.int/topics/disabilities/es>

Ornelas, C. (2000). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Paris, S. G. & Ayres, L. R (1994). *Becoming reflective students and teachers. With portfolios and authentic assesment*. Washington, USA: APA.

Pedraza, M. H. y Acle, T. G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 431-449.

Peña, G. J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educare*, 4(11), 159-163.



Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Banco Mundial. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Conferencia mundial sobre Educación para Todos. Jómtien, Tailandia.

Robledo, R. P. y García, S. J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37(1), 117-128.

Rodríguez, B. (2008). *El ladrón de gallinas*. México: Amaquemecan.

Roque, H. M. P. (2009). *Resiliencia materna ante la discapacidad: estudio en una comunidad marginada del DF*. (Disertación doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México.

Sacristán, J.G., y Pérez, G. A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.

Sánchez, E.P., Acle, T.G., De Agüero, S.M., Jacobo, C. Z. y Rivera, M., A. (2003). Educación especial en México 1990-2001. En P. Sánchez (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo* (pp.183-374). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Santangelo, T., Harris, K., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: A validated model support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A contemporary Journal*, 5(1), 1-20.

Santangelo, T., Harris, K., & Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have “trubolgitingthangs into werds”. *Remedial and Special Education*, 29(2), 78-89. doi:10.1177/0741932507311636

Sattler, J.M. (2003a). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas*. Vol.I. México: Manual Moderno.

Sattler, J.M. (2003b). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas*. Vol.II. México: Manual Moderno.

Schunk, D.& Zimmerman, B. (2007) Influencing children’s self-efficacy and self-regulation of Reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7-25. doi: 10.1080//10573560600837578

Secretaria de Educación Pública. (s. f). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Glosario de educación especial*. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario_final.pdf

Secretaria de Educación Pública. (2000). *Reflexiones de fin de siglo, Perspectivas siglo XXI*. México: SSEDf.



Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Principales cifras. Ciclo escolar 2007-2008*. México: Dirección General de Planeación y Programación. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Programas de estudio. Primer grado, Educación básica primaria*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública y Subsecretaría de Educación Básica. (2010). *Estadística ciclo escolar 2009-2010. Programa de fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Autor. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/estadistica/datos_grales_PFEEIE_web_siete.pdf

Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Consejo Nacional de Fomento para el libro y la lectura. (2008). *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura: México lee*. México: Autor.

Shea, T.M. y Bauer, A.M. (2000). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. 2ª ed. México: McGraw-Hill.

Sheridan, S. M., Eagle, J. W., & Dowd, S. E. (2005). Families as context for children's adaptation. En S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook resilience in children* (pp.165-179). USA: Springer.

Solovieva, Y. y Quintanar, R. L. (2008). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.

Tierra Blanca, D. A. (1995). Evaluación de niños con problemas de aprendizaje. En G. Acle (Ed.), *Educación especial. Evaluación, intervención, investigación* (pp. 195-219.). México: UNAM.

Torres, J.A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga, España: Aljibe.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization–Ministry of Education and Science Spain.(1994). *The Salamanca statement and Framework for action on special needs education*. World conference on special needs education: Access and quality, Salamanca, Spain. Paris: UNESCO.

Wechsler, D. (1974). *WISC-R-Español, Escala de inteligencia revisada para nivel escolar, Manual*. México: Manual Moderno.



Wery, J.J. &Nietffel, J. L. (2010).Supporting self-regulated learning with exceptional children.*Teaching Exceptional Children*,42(4), 70-78.

Apéndices





Apéndice A. Programa de intervención para atender las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura

Sustento teórico

El programa retoma los postulados del desarrollo de la autorregulación del modelo cognitivo social (Schunk & Zimmerman, 2007) y las estrategias de autorregulación escrita: planeación, revisión y evaluación, propuestas por Englart (2009), Graham y Harris (2000), previamente descritos en el apartado teórico de este trabajo. También retoma la propuesta de enseñanza de la lectura de Solovieva y Quintanar (2008) de la cual, pueden encontrarse mas detalles en el Apéndice B.

Objetivo general

Mejorar las competencias de comunicación escrita y lectura de un grupo de estudiantes con problemas en el aprendizaje de la lectoescritura.

Objetivos particulares

Que los estudiantes:

- ✚ Reconozcan la importancia de la lectoescritura e identifiquen sus sentimientos al aprender estas habilidades.
- ✚ Adquieran la discriminación fonética y la asociación fonema-grafía.
- ✚ Cuenten con un referente visual de palabras escritas para facilitar el recuerdo y la asociación en las tareas de escritura y lectura.
- ✚ Escriban palabras y textos breves de manera convencional y con sentido comunicativo utilizando la planeación y el monitoreo como estrategias de autorregulación.
- ✚ Identifiquen el autor, título, personajes y acontecimientos de una lectura y realicen anticipaciones e inferencias sobre lo leído.

Que los padres:

- ✚ Participen en las actividades del programa con sus hijos.

Metas

- ✚ Incrementar el nivel de desarrollo de la escritura de aquellos alumnos con niveles bajos para el grado escolar que cursan.
- ✚ Aumentar el número de palabras escritas correctamente entre una prueba pre y postes.



- ✚ Promover la planeación, revisión y edición como estrategias de autorregulación escrita.
- ✚ Fomentar la anticipación, la identificación de personajes, acontecimientos y la realización de inferencias como estrategias de autorregulación lectora.

Diseño

Experto. Las actividades están organizadas en tres bloques:

Bloque I. Aprendiendo juntos: 3 sesiones.

Bloque II. Escritura.

- ✚ Unidad 1. Habilidades básicas de lectoescritura: 15 sesiones.

- ✚ Unidad 2. Autorregulación escrita: 6 sesiones

Bloque III. Lectura: 7 sesiones.

En la Tabla A1 se resumen las actividades para los estudiantes, los objetivos específicos de éstas, las estrategias cognitivas empleadas para el aprendizaje y los recursos utilizados, ejemplos de éstos pueden encontrarse en el Apéndice C. En la Tabla A2 se resumen las actividades para los padres.

Requisitos para el aplicador

Se requiere tener conocimientos sobre el proceso de adquisición de la lectoescritura y de la instrucción basada en estrategias de autorregulación; el aplicador debe ser hábil para modelar las estrategias de autorregulación (planear, redactar, revisar, corregir y evaluar), así como, fomentar que los participantes las utilicen al escribir por medio del diálogo y el trabajo en equipo. También debe ser capaz de alentarlos a superar sus errores y percibirlos como parte del proceso de aprendizaje.

Evaluación.

Además de las evaluaciones formales de diagnóstico (pre intervención) y pos intervención, durante el programa se realizan dos tipos de evaluaciones. Evaluaciones de bloque y autoevaluaciones diarias. Las primeras consisten en registros cuantitativos y cualitativos de las ejecuciones de los participantes antes, durante y después de cada bloque. Las segundas surgen del intercambio de información entre los estudiantes y la residente acerca de los avances observados a través de los trabajos recolectados en portafolios y mediante hojas de autoevaluación.



Tabla A1

Programa de intervención para estudiantes con problemas de aprendizaje en la lectoescritura

Bloque Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades	Recursos	Estrategias cognitivas
I. Aprendiendo juntos.	1. Presentación y reglas.	Que los participantes: <ul style="list-style-type: none"> • Se conozcan entre si. • Establezcan reglas de trabajo en grupo. 	Dinámicas de presentación. Elaboración del reglamento en grupo a partir del cuento “El mundo sin reglas”	Cuento “El mundo sin reglas” (elaborado por la residente), hoja de rota-folio plumones.	Ninguna
	2. Trabajo en grupo.	Establecer un ambiente de trabajo colaborativo.	Jugar en equipo.	Juegos de mesa.	Ninguna
	3. Emociones e importancia de la lectoescritura.	Que el participante: <ul style="list-style-type: none"> • Identifique sus emociones cuando está aprendiendo. • Identifique los usos de la lectura y la escritura. 	Identificar expresiones emocionales en dibujos y entre los participantes. Discutir cómo se siente cuando aprende. Elaborar una lista sobre los usos de la lectoescritura.	Nombres de los niños, imágenes con distintas expresiones emocionales. Hoja de rota-folio, plumones, lápices y hoja de auto-evaluación.	Ninguna



Tabla A1
Continuación.

Bloque	Sesión	Objetivos	Actividades	Recursos	Estrategias cognitivas
Unidad II. Escritura. Unidad 1. Habilidades básicas de lectoescritura.	De la 4 a la 15. Discriminación sonora y gráfica de las letras /d/, /b/, /m/, /n/, /ñ/, /j/, /g/, /r/ suave y fuerte (una letra por sesión).	Que el participante: <ul style="list-style-type: none"> Discrimine las propiedades sonoras y gráficas de las letras /d/, /b/, /m/, /n/, /ñ/, /j/, /g/, /r/ suave y fuerte (una por sesión). 	Discriminar auditivamente el fonema objetivo en las palabras. ^a Formar palabras con la letra objetivo en el tablero, escribirlas y revisar en parejas. ^b Formar la letra objetivo con el propio cuerpo. Rellenar letras con diferentes materiales. Hoja de ejercicios: ^c <ol style="list-style-type: none"> Encerrar la palabra escrita correctamente. Completar palabras con la letra que falta. Escribir el nombre del dibujo. Pegar palabras con la letra objetivo. 	Palabras con la letra objetivo. Tableros, letras móviles y círculos de colores. Hojas y lápices. Plastilina, confeti, etc. Pegamento, tijeras y revistas. Tarjetas de orientación g + vocal = sonido que forma. Ejemplo: g+a=gato. Hojas de ejercicios. Apoyos visuales: dibujos con su nombre escrito y la letra objetivo marcada con un color distinto.	Análisis fonético e imitación verbal. Representar materialmente el orden del fonema objetivo en las palabras. Identificar señales para discriminar entre derecha e izquierda. Identificar los rasgos gráficos de cada grafía. Usar el apoyo visual para asociar visualmente la letra objetivo. Preguntas de monitoreo. ^d



Tabla A1
Continuación

Bloque	Sesión	Objetivos	Actividades	Recursos	Estrategias cognitivas
II. Escritura. Unidad 1. Habilidades básicas de lectoescritura.	16. Evaluación.	Que el participante: <ul style="list-style-type: none"> Discrimine las propiedades sonoras y gráficas de las letras y sílabas revisadas. Utilice los recursos visuales y sociales para solucionar problemas al escribir. Evalúe su desempeño en la unidad. 	Asociar los dibujos de apoyo visuales con sus respectivos nombres. Contestar el examen. Organizar los trabajos del portafolio según el gusto y el esfuerzo realizado.	Apoyos visuales. Examen. Portafolio con los trabajos realizados en la unidad 1 y las hojas de autoevaluación de cada sesión y mensual.	Mencionar el sonido de cada fonema revisado. Atender los aspectos gráficos de cada letra revisada. Decir en voz alta las palabras para discriminar los fonemas. Revisión en parejas. Las estrategias usadas a lo largo de la unidad 1.
	17. Cierre de la unidad.	Concluir el primer bloque de trabajo.	Jugar juegos de mesa. Autoevaluación del desempeño de los participantes y sobre las sesiones.	Juegos de mesa Bitácora y hojas de autoevaluación.	Ninguna



Tabla A1
Continuación

Bloque Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades	Recursos	Estrategias cognitivas
II. Escritura. Unidad 2. Autorregulación escrita.	18. Evaluación inicial. Conocimiento de palabras clave de autorregulación.	Que el participante: <ul style="list-style-type: none"> Identifique qué es planear, hacer, revisar, corregir y evaluar. Realizar una evaluación inicial de la unidad. 	Jugar en grupo planeando el juego, monitoreando la ejecución y evaluando los resultados Observar las secuencias de un cuento y escribir la historia de manera individual.	Juegos de mesa. Secuencias del cuento el niño y la luna (Berruecos, 1999). Apoyos visuales del bloque anterior. Hojas y lápices.	Señalar qué es planear, revisar, corregir y evaluar
	19 y 20. Escribir frases.	Que el participante: <ul style="list-style-type: none"> Escriba frases de cuatro palabras de manera convencional. 	Escribir oraciones sobre lo que los niños hacen planeando, revisando, corrigiendo y evaluando el ejercicio de manera grupal. Discutir qué hacen los animales y escribir oraciones al respecto planeando, revisando, corrigiendo y evaluando el ejercicio de manera grupal.	Apoyos visuales. Fotografías de los participantes realizando distintas actividades de autorregulación. Dibujos de niños realizando diferentes actividades. Dibujos de animales. Tarjetas de corrección, por un lado con una estrella y por el otro un rayo. Lápices, gomas y hojas de block.	Planear: modelar la generación de ideas a través del pensamiento en voz alta y el diálogo. Ejecución: modelar la escritura, diciendo en voz alta cada palabra. Revisar: usar las tarjetas de corrección para señalar errores y modelar su corrección. Autoevaluar.



Tabla A1
Continuación

Bloque Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades	Recursos	Estrategias cognitivas
II. Escritura. Unidad 2. Autorregulación escrita.	21. Escribir recados breves.	Que el participante: <ul style="list-style-type: none"> • Escriba textos breves con correspondencia sonora-gráfica convencional, espacios adecuados y sentido comunicativo. 	Explicar qué es un recado y sus elementos. Realizar un recado en grupo y otro de forma individual.	Hojas de block, lápices y goma. Tarjetas de corrección. Apoyos visuales de las letras. Fotografías de los participantes realizando distintas actividades de autorregulación.	Planear: el participante comenta sobre lo que quiere escribir y se le ayuda a organizar las ideas. Ejecución: decir en voz alta las sílabas y palabras conforme se van escribiendo.
	22. Escribir una carta.		Explicar qué es una carta y sus elementos. Realizar una carta con el motivo del 14 de febrero de manera individual.	Ejemplos de recados, cartas y anuncios.	Revisar: usar las tarjetas de corrección para señalar errores y corregirlos preguntando a alguien cómo se escribe la palabra, usando los apoyos visuales o analizando fonéticamente la palabra.
	23. Escribir anuncios breves.		Explicar qué es un anuncio y sus elementos. Realizar un anuncio de manera individual.		Autoevaluar: reflexionar sobre la ejecución por medio del diálogo con el modelo. ^e



Tabla A1
Continuación

Bloque Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades	Recursos	Estrategias cognitivas
	25. Evaluación inicial de lectura.	Realizar una evaluación inicial de la lectura de los participantes	Leer un cuento e identificar el título, autor, personajes, acontecimientos y realizar inferencias. Registrar la forma de lectura del niño, palabras que se le dificulten y tiempos.	Cuento: Monstruo ¿vas a comerme? (Menaya, 2008). Hoja de evaluación de lectura.	Ninguna.
III. Lectura.	De la 26 a la 28. Circulo de lectura.	Que el participante: <ul style="list-style-type: none"> Identifique los elementos de un texto y realice inferencias sobre la lectura. 	Leer un texto de forma grupal por turnos. Contestar hoja de comprensión lectora	Hoja de comprensión lectora. Cuentos diversos.	Identificar título y autor del cuento. Modelar la lectura. Leer en voz alta para escuchar lo que se lee.
	29 Lectura en parejas.		Leer un cuento en parejas turnándose la lectura. Contestar las preguntas de la hoja de comprensión lectora.		Subrayar palabras difíciles de leer. Preguntas sobre los acontecimientos y realizar inferencias sobre lo que sucederá.
	30. Lectura individual		Leer un cuento y contestar la hoja de comprensión lectora.		



Tabla A1
Continuación

Bloque Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades	Recursos	Estrategias cognitivas
III. Lectura.	31. Evaluación final.	<p>Que el participante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evalúe el progreso que tuvo con el programa. 	<p>El participante comparar su ejecución en sus trabajos, desde el primero hasta el último.</p> <p>El participante contesta el cuestionario de evaluación del programa.</p> <p>Observar las secuencias de un cuento y escribir la historia de manera individual.</p> <p>Leer un cuento e identificar el título, autor, personajes, acontecimientos y realizar inferencias.</p>	<p>Portafolios individuales con los trabajos de los participantes.</p> <p>Cuestionario de evaluación del programa para el alumno.</p> <p>Secuencias del cuento “El niño y la luna” (Berruecos, 1999).</p> <p>Cuento: Monstruo, ¿vas a comerme? (Menaya, 2008).</p>	<p>Guiar la comparación por medio de preguntas sobre las diferencias entre los trabajos y los logros conseguidos.</p>
		Realizar la evaluación final de lectura y escritura.			

Nota: Las actividades y las estrategias cognitivas se presentan de forma general; para posteriores reproducciones o dudas, escribir a psic_andrea_anaya@yahoo.com.mx.

a = el modelo dice palabras con el fonema objetivo enfatizándolo, los participantes repiten la palabra y aplauden al mencionar el fonema. b= se representa la palabra en el tablero, primero con círculos (uno para cada fonema) y después se sustituyen por letras móviles. c = los ejercicios pueden variar en cada sesión. d = ¿la palabra tiene todas las letras?, ¿estás seguro que escribiste las letras de forma correcta?, pídele a un compañero que lea lo que escribiste. e = ¿qué trabajo te gustó hacer?, ¿en qué trabajo tuviste que hacer más correcciones?, ¿cuál se te dificultó más escribir?, ¿en qué trabajo respetaste los espacios entre las palabras? y ¿cuál te hace sentir más contento?



A continuación se describe, a manera de ejemplo, una sesión del programa con los estudiantes.

Bloque 2. Escritura
Unidad 2. Autorregulación escrita

Sesión 19. Escribir frases.

Objetivo:

- Que el participante escriba frases de cuatro palabras de manera convencional.

Material: Apoyos visuales, fotografías de los niños realizando distintas actividades de autorregulación, plumones, lápices, gomas y hojas de block.

Apertura: Repaso: los participantes mencionan que estaban haciendo en sus fotos: planear, hacer, revisar, corregir y evaluar.

Desarrollo:

Actividad 1. Qué hacen los niños: Se muestra a los participantes cinco dibujos de niños haciendo alguna actividad y se les pregunta ¿qué están haciendo? Después se menciona que van a escribir en grupo cinco oraciones al respecto. La residente modela el proceso de autorregulación.

Instrucciones:

- El modelo (residente) comenta: -Yo escribiré sobre el primer dibujo y ustedes me van a ayudar, cuando termine lo vamos a revisar levantando la tarjeta con la estrella si escribí bien o un rayo si hay algo que tenga que corregir, después lo corregiremos juntos si es necesario-.

Planear:

- La residente modela la planeación. En voz alta dice -Voy a empezar: ¿qué está haciendo la niña del dibujo?-muestra el dibujo a los participantes y responde-está tomando agua, entonces voy a escribir: Ana toma agua fría- alarga los silencios entre palabras.

Hacer:

- La residente modela la ejecución. -Escribiré la primera palabra, Ana, ¿qué sonidos suenan?, ¿qué letras necesitó?- repite la palabra en voz alta, enfatiza cada fonema y señala las letras en los recursos visuales correspondientes. -¿Debo comenzar con mayúscula?, creo que sí-comienza a escribir la palabra, dice en voz alta cada fonema y sílaba que escribe. Sucesivamente hace lo mismo para cada palabra del enunciado y utiliza un guión para separar las palabras y representar los silencios que enfatiza al ir escribiendo.



Revisar y corregir:

- La residente modela la corrección de errores. -Ahora voy a revisar lo que escribí-(la residente cometió errores a propósito para realizar esta actividad y modelar la estrategia.) Con el dedo señala cada palabra conforme lee; le pide a los participantes que le ayuden-*Ana-tona-aguafría*-la residente pregunta que errores encuentran-Toma, ¿está bien escrito?, Se dice: ¿aguafría?- lo dice junto-o ¿agua fría?-enfatisa el silencio entre las palabras. Alienta a los participantes a encontrar los errores y señalar cómo se pueden corregir. -Voy a borrar la /n/ y a escribir la /m/, porque es *toma*- enfatisa el fonema /m/ -y no,*tona*- enfatisa el fonema /n/. – Ahora voy a separar las palabras *agua* y *fría*.-

Evaluar:

- La residente modela la evaluación. -Ahora voy a evaluar cómo me quedo- vuelve a leer el enunciado, enfatisa los errores que corrigió -me quedo muy bien, me gusto-.

Actividad 2. Emulación. Cada participante escribe una oración en el pintarrón, mientras que los demás la escriben en una hoja, mientras tanto, la residente guía el proceso preguntando qué van a escribir, qué letras faltan, dónde van los espacio, si los demás están de acuerdo o creen que faltan o sobran letras y ayudando a corregir errores.

Autoevaluación. La residente ayuda a los participantes a reflexionar sobre lo que aprendieron, les pregunta qué les pareció la actividad, qué palabra se les hizo más difícil escribir, qué letras no conocían y qué aprendieron. La residente toma nota en el bitácora de las habilidades y participación de los alumnos así como de sus limitaciones.



Tabla A2
Actividades para padres

Bloque	Sesión	Objetivos	Actividades	Recursos	Estrategias cognitivas
Unidad					
I. Aprendiendo juntos	1. Reunión informativa.	Presentar el perfil grupal y el programa de intervención a los padres.	Presentar las características generales del grupo y el programa de intervención.	Presentación en hojas de rota-folio.	Ninguna
	2. Leer y escribir: ¿Para qué?	Comprender la importancia de la lectoescritura como herramienta de comunicación y su complejidad para aprenderla.	Presentación. Descifrar el mensaje secreto: una pregunta sobre la importancia de saber leer y escribir. Comentar sobre el ejercicio. Evaluar la sesión.	Etiquetas y plumines, mensajes escritos con símbolos, clave de símbolos, portafolio de cada niño. Hoja de evaluación de la sesión con padres (apéndice C).	Asociar los símbolos con su significado.
	3. Estrategias para mejorar la atención de los niños en casa.	Identificar estrategias para mejorar la atención de sus hijos al realizar las tareas escolares.	Leer un breve texto, cada vez que se diga la sílaba NO los padres deben pararse. Se exponen técnicas para mejorar la atención: manejo del tiempo, espacio, disponibilidad de recursos, lenguaje no verbal y verbal.	Etiquetas, plumones, texto para leer. Lista con estrategias para mejorar la atención del niño en casa. Hoja de evaluación de la sesión con padres.	Atender y discriminar auditivamente las palabras.
II. Escritura.	Unidad 1. Habilidades básicas de lectoescritura.				



Tabla A2
Continuación

Bloque Unidad	Sesión	Objetivos	Actividades	Recursos	Estrategias cognitivas
II. Escritura. Unidad 2. Autorregulación escrita.	4. Autorregulación en la escritura.	Que los padres compartan las estrategias de autorregulación en escritura con sus hijos.	Explicar los beneficios de la autorregulación. Escribir un cuento a partir de secuencias de imágenes, utilizando las hojas guía para planear, revisar y editar el cuento. Comentar los trabajos del portafolio y evaluar la sesión.	Etiquetas, plumones, secuencias de imágenes para escribir cuentos. Hojas guía de autorregulación. Portafolios y hoja de evaluación de la sesión.	Hoja guía de autorregulación: ¿Qué vamos a escribir? ¿Escribimos lo que acordamos? ¿Están escritas de forma correcta las palabras y los espacios entre ellas son adecuados? ¿Qué nos gustó de lo que escribimos?
	5. Cuenta cuentos y despedida.	Elaborar un periódico mural con las recomendaciones de un cuento realizadas por los participantes y sus padres.	Relatar un cuento de forma grupal. Padres e hijos escriben su recomendación sobre el cuento. Comentar los trabajos del portafolio y evaluar la sesión. Entrega de reconocimientos.	Etiquetas y plumones. Cuento “El ladrón de Gallinas”(Rodríguez, 2008) y hojas de colores. Portafolios y hoja de evaluación de la sesión. Reconocimientos.	El modelo guía la lectura para fomentar la anticipación de sucesos y la identificación de elementos como el título y el autor.

Nota: En las sesiones 2, 4 y 5 también participan los alumnos en las actividades. Durante la revisión de portafolios, los alumnos comentan con sus padres los logros que consiguieron en sus trabajos.



Apéndice B. Programa para desarrollar la conciencia fonémica y la asociación fonema-grafía

Justificación

El programa que a continuación se describe, se adaptó específicamente para Romelia. De acuerdo con Ferreiro y Gómez Palacio (1982) ella se encontraba en un nivel silábico, característico de inicios de primer grado cuando cursaba la mitad del segundo grado. Aunque comprendía que las palabras están compuestas por unidades fonéticas representadas con símbolos específicos, tenía dificultades para identificar cada unidad en las palabras (conciencia fonémica) y asociarla con su correspondiente grafía en el orden adecuado. Esto señaló dos necesidades urgentes de satisfacer en la participante, la habilidad de analizar fonéticamente las palabras y la asociación del fonema con su representación gráfica correcta.

Sustento teórico

Solovieva y Quintanar (2008) derivaron un método de enseñanza de la lectura, basado en la formación de las acciones mentales a través de sus diferentes etapas: material, materializada, perceptiva, verbal externa y verbal interna; de forma que, gradualmente se interioriza la lectura. El método promueve el análisis fonético, es decir, la ubicación y distinción del orden de los fonemas en la palabra a fin de determinar su significado, se compone de siete etapas que a continuación se describen brevemente, para una descripción más detallada se recomienda consultar a los autores.

Análisis fonético de las palabras. El enseñante pronuncia palabras de uso frecuente y conocidas para los niños de una o dos sílabas con diferentes entonaciones; los alumnos aprenden a diferenciar el sonido correcto de la palabra.

Análisis fonético materializado.

Preparación del material. Los alumnos elaboran esquemas para las palabras, cada uno se compone de un determinado número de celdas que corresponden a la cantidad de sonidos de las palabras y no de letras. También elaboran círculos de papel, blancos, rojos y verdes.

Representación materializada del esquema de una palabra. Se inicia la representación concreta de los sonidos de las palabras. El enseñante menciona una palabra, los niños analizan cuántos sonidos tiene, eligen el esquema con las celdas correspondientes y colocan un círculo blanco en cada celda representando a cada sonido.



Representación materializada de los sonidos vocales. Los alumnos aprenden a identificar los sonidos vocales en las palabras, realizan el esquema correspondiente y sustituyen los círculos blancos por rojos para representar sonidos vocales.

Representación materializada de los sonidos consonantes. Se inicia la representación de los sonidos consonantes representándolos con círculos verdes.

Análisis fonético en el plano perceptivo. Se dejan de utilizar los esquemas y círculos. Se dicta la palabra y los alumnos realizan el esquema de la palabra dibujando los círculos correspondientes.

Análisis verbal de la estructura de la palabra. Sin dibujar los esquemas, el enseñante menciona la palabra y los alumnos cuentan cuántos sonidos vocales hay en la palabra y cuántos consonantes.

Introducción de las letras que determinan sonidos vocales. Se introducen símbolos que representan los sonidos vocales con letras móviles, se sustituyen los círculos rojos por las vocales que se van aprendiendo. El alumno aprende a trazar la letra y a utilizar el lenguaje externo para decir cuántas letras vocales hay, cuáles son y cuántas consonantes.

Introducción de las letras que determinan sonidos consonantes. Al igual que la etapa anterior se enseñan las letras consonantes, en el plano material se sustituyen los círculos verdes por la letra aprendida, en el plano perceptivo se enseña el trazo de la letra y en el plano verbal el alumno menciona cuáles letras consonantes hay en la palabra.

Lectura. El paso a la lectura se da casi automáticamente al seguir las etapas anteriores, pues el alumno ha aprendido a identificar cada fonema y su representante gráfico, por lo tanto, puede decodificar cada una de las grafías en su fonema correspondiente e integrarlo en una palabra.

Solovieva y Quintanar (2008) clasificaron los fonemas del español de la siguiente manera, la cual puede ser una guía para la instrucción.

- Vocales: /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/.
- Sonidos de correspondencia única: /l/, /f/, /t/, /p/, /n/, /d/, /m/ y /r/.
- Sonidos diferentes de acuerdo con la vocal que le sigue: /g/, /c/ y /x/.
- Un solo sonido en combinación con otras letras: /q/ y /g/.
- Un solo sonido se representa con diferentes letras: /j/ y /x/.
- De acuerdo con reglas ortográficas: /b/, /v/, /s/, /c/, /y/, /ll/.
- Dos sonidos diferentes se representan con una letra similar, pero diferente en un rasgo /n/, /ñ/, /r/ y /rr/
- Un solo sonido representado con dos letras: /ch/.



En el programa que a continuación se describe las etapas del método se adaptan de acuerdo a las habilidades y logros de la participante, así como a los tiempos y necesidades de instrucción. Por lo tanto, en una sola sesión se pueden trabajar dos o más etapas. Puesto que en el aula regular se revisan todas las grafías, en el programa solo se trabajan los fonemas de correspondencia única con la grafía y los de un solo sonido en combinación con otras letras, lo cual se considera suficiente para que la conciencia fonémica se consolide y el proceso de lectoescritura se beneficie.

Objetivo general

Mejorar las habilidades básicas de comunicación escrita y lectura de una alumna con retraso para su grado escolar en la adquisición de estas competencias.

Objetivos particulares:

- ✚ Promover el análisis fonético de las palabras.
- ✚ Promover la representación gráfica de los fonemas en las palabras
- ✚ Escribir palabras con fonemas de correspondencia única.
- ✚ Distinguir la escritura y lectura del fonema *k* en los casos c y q; si como de gue y gui.
- ✚ Escribir y leer enunciados de manera convencional y con sentido comunicativo

Meta

Aumentar el número de palabras escritas y leídas correctamente entre una prueba de ejecución pre y postes.

Diseño

Experto. Estructurado en 11 sesiones de una hora, dos veces por semana.

Recursos

1. Tres tableros de fomi de entre 10 y 15 cm de largo por 10 de alto con tres, cuatro y cinco celdillas respectivamente (pueden usarse tableros con mayor número de celdillas según el número de fonemas en las palabras), círculos de papel blancos, rojos y verdes, letras móviles del abecedario (ver Apéndice C).
2. Materiales básicos como hojas de block, lápices, colores, goma y sacapuntas



Requisitos para el aplicador.

Para aplicar el programa se requiere tener conocimientos sobre el proceso de adquisición de la lectoescritura a partir de métodos fonéticos, de la teoría sociocultural del aprendizaje y del método de enseñanza de la lectura de Solovieva y Quintanar (2008). Debe ser capaz de ayudar al alumno a analizar auditivamente las palabras, cuestionar sus ejecuciones para que se percate de errores y observar los cambios que indican progresos o limitaciones en las ejecuciones del alumno. También debe ser capaz de alentar al estudiante a superar sus errores y percibirlos como parte del proceso de aprendizaje, reconociendo sus logros.


Evaluación

Además de las evaluaciones formales de diagnóstico (pre intervención) y pos intervención, se realizan autoevaluaciones en cada sesión que surgen del intercambio de información entre el alumno y la residente acerca de los avances que se observan las dificultades, lo que le gusta y no al alumno, aquello que se facilita realizar, así como los progresos que el alumno percibe en su aprendizaje. Se realiza un registro en la bitácora sobre las expresiones verbales que el alumno realiza durante sus ejecuciones como dudas, preguntas, auto instrucciones, pensamiento en voz alta y comentarios.

En la Tabla B1 se describen las actividades realizadas, las estrategias cognitivas empleadas y los materiales específicos que se requieren para cada sesión. A continuación se describe a manera de ejemplo una sesión del programa.

Sesión 1. Análisis fonético de las palabras.

Objetivo:

 Promover el análisis fonético de las palabras.

Material: Tableros de fomi de tres y cuatro espacios de 4 cm, círculos de papel blanco de 3 cm de diámetro. Bitácora. Palabras de tres y cuatro sílabas con al forma consonante-vocal-consonante.

Apertura: Se saluda a la participante y se menciona el objetivo de la sesión.

Desarrollo:

➤ **Actividad 1.** Se comenta a la participante que va a jugar un juego en el que ella tendrá que repetir las palabras como las diga la residente, quien enfatizará cada fonema modificando el todo de voz, ejemplo: **mamá- mamá-mamá-mamá.**

➤ **Actividad 2.** Se dice a la participante una palabra dos veces, una con pronunciación correcta y otra errónea, la participante debe identificar cuál es la pronunciación correcta. Se le invita a emular al modelo (residente) imitando la



pronunciación de cada palabra y poniendo atención a las diferencias, ejemplo: pájaro-pájaro.

➤ **Actividad 3.** Se muestran los tableros y círculos a la participante y se le permite familiarizarse con ellos. Se le da la siguiente instrucción -vamos a jugar con los tableros y los círculos, yo voy a decir una palabra y tú vas a contar cuántos sonidos se escuchan y vas a elegir el tablero para poner los círculos según el número de sonidos-. Ejemplo: la palabra **Sol**, la residente enfatiza la pronunciación de cada uno de los sonidos alargándolos **ssooIII**, al mismo tiempo, con los dedos de las manos asocia cada sonido para indicar que son tres sonidos. Sucesivamente se incrementan los sonidos de tres a cuatro.

Nota: En sesiones posteriores la participante va utilizando la estrategia con más autonomía y los círculos son sustituidos por las letras móviles correspondientes.



Tabla B1

Programa para desarrollar la conciencia fonémica y la asociación fonema-grafía

Sesión	Objetivos	Actividades	Recursos	Estrategias cognitivas
1 y 2. Análisis fonético de las palabras y representación materializada de éstas.	Promover el análisis fonético de las palabras y su representación materializada.	<p>Repetir palabras de tres, cuatro y cinco fonemas como las diga el modelo.</p> <p>Identificar el sonido correcto entre un par de palabras iguales pero pronunciadas con distinta entonación.</p> <p>Identificar la palabra que suena distinto en un trío de palabras donde dos de ellas riman</p> <p>Representar los fonemas de una palabra con círculos en los tableros.</p>	<p>Palabras de combinación consonante- vocal.</p> <p>Tableros de tres y cuatro celdas. Círculos blancos.</p>	<p>Imitar el énfasis del modelo al pronunciar cada fonema: mamá- mamá-mamá-mamá.</p> <p>Emular la pronunciación y la asociación de cada fonema con los dedos de la mano de acuerdo al modelo; contar cuantos sonidos son y decidir que tablero utilizar.</p>
3. Análisis fonético de las vocales en las palabras y representación materializada de éstas.	Promover el análisis fonético de las vocales en las palabras y su representación materializada.	<p>Explicar cuáles son los sonidos vocales.</p> <p>Repetir palabras y aplaudir al decir un sonido vocal.</p> <p>Representar los fonemas vocales con círculos rojos en el tablero.</p>	<p>Palabras de tres a cinco fonemas de combinación consonante- vocal.</p> <p>Tableros, círculos, blancos y rojos.</p>	<p>Imitar el énfasis del modelo al pronunciar los fonemas vocales -</p> <p>Emular la pronunciación y la asociación de cada fonema con los dedos de la mano de acuerdo al modelo; contar cuántos sonidos son, e identificar cuáles de ellos son vocales y decidir que tablero utilizar.</p>



Tabla B1
Continuación

Sesión	Objetivos	Actividades	Recursos	Estrategias cognitivas
4. Introducción a las letras que determinan sonidos vocales.	Promover el análisis fonético de las vocales en las palabras y su representación simbólica.	<p>Representar los fonemas vocales de las palabras con círculos rojos en el tablero, después sustituirlos con las vocales móviles.</p> <p>Escribir palabras de tres y cinco fonemas en una hoja, dibujando círculos para representar las consonantes y escribiendo las vocales correspondientes.</p>	<p>Tableros, círculos, blancos, rojos y vocales móviles.</p> <p>Hojas de block, lápices y goma.</p>	<p>Usar el lenguaje externo para identificar los fonemas vocales en las palabras.</p> <p>Asociar cada fonema con un dedo de la mano para contar cuantos sonidos son.</p> <p>El modelo brinda las ayudas necesarias.</p>
5 y 6. Análisis fonético de las consonantes /l/, /m/, /f/, /t/, /p/, /n/ y /d/ en las palabras y la representación materializada y simbólica de éstas.	Promover el análisis fonético de las consonantes /l/, /m/, /f/, /t/, /p/, /n/ y /d/ en las palabras y su representación materializada y simbólica.	<p>Explicar cuáles son los sonidos consonantes.</p> <p>Repetir palabras y aplaudir al decir el fonema objetivo.</p> <p>Representar en el tablero los fonemas objetivo en las palabras con círculos verdes y las vocales con círculos rojos, sustituir con las letras móviles.</p> <p>Escribir palabras con las consonantes objetivo, dibujar círculos blancos para consonantes desconocidas</p>	<p>Palabras con /l/, /m/, /f/, /t/, /p/, /n/ y /d/ de hasta siete fonemas.</p> <p>Tableros, círculos blancos, verdes, rojos y letras móviles.</p> <p>Hojas de block, lápices y goma.</p>	<p>Imitar el énfasis del modelo al pronunciar el fonema objetivo en las palabras para identificarlo.</p> <p>Usar el lenguaje externo para asociar cada fonema con un dedo de la mano y contar cuántos sonidos son.</p> <p>El modelo brinda las ayudas necesarias.</p>



Tabla B1
Continuación

Sesión	Objetivos	Actividades	Recursos	Estrategias cognitivas
7. Análisis fonético del sonido /k/ en las palabras y su representación materializada y simbólica, el caso de /q/.	Promover el análisis fonético y la representación materializada y simbólica del sonido /k/ en las palabras, el caso de /q/.	<p>Repetir palabras y aplaudir al decir el fonema que o qui.</p> <p>Formar palabras en el tablero, representando con círculos el sonido de <i>q (k)</i>: poner el círculo verde y encima el rojo. Se le muestra la letra /q/ y se explica el uso de la u. se sustituyen los círculos por las grafías correspondientes.</p> <p>Dictado de palabras con /q/. Leer las palabras que escribió.</p>	<p>Palabras con que y qui.</p> <p>Tableros, círculos blancos, verdes, rojos y letras móviles.</p> <p>Hojas de block, lápices y goma.</p>	<p>Imitar el énfasis del modelo al pronunciar el fonema objetivo en las palabras para identificarlo.</p> <p>Usar el lenguaje externo para asociar cada fonema con un dedo de la mano y contar cuántos sonidos son.</p> <p>Leer las palabras señalando con el dedo cada fonema.</p> <p>El modelo brinda las ayudas y correcciones necesarias.</p>
8. Análisis fonético del sonido /k/ y su representación materializada y simbólica en las palabras, el caso de /c/	Promover el análisis fonético y la representación materializada y simbólica del sonido /k/ en las palabras, el caso de /c/.	<p>Repetir palabras y aplaudir al decir el fonema ca, co y cu.</p> <p>Se explica el uso de /c/ para representar el fonema /k/.</p> <p>Formar palabras en el tablero con el fonema /k/, decidir el modo de representación usando círculos, después sustituirlos por las letras móviles pertinentes.</p> <p>Escribir palabras con el fonema /k/ utilizando las letras /q/ o /c/ y leer lo que se escribió.</p>	<p>Palabras con ca, co, y cu.</p> <p>Tableros, círculos blancos, verdes, rojos y letras móviles.</p> <p>Hojas de block, lápices y goma.</p>	



Tabla B1
Continuación

Sesión	Objetivos	Actividades	Recursos	Estrategias cognitivas
9. Uso del sonido /g/ (sonoro) en las sílabas, ga,go, gu, gue, gui	Promover el análisis fonético y la representación materializada y simbólica del sonido /g/ (sonoro).	Se explica el uso de la /g/ y la /u/ y la forma de representación: círculos verde y rojo para gue y gui y verde para ga, go, gu. Formar palabras en el tablero, dictado y lectura de palabras.	Tableros, círculos blancos, verdes, rojos y letras móviles. Hojas de block, lápices y goma.	Se le ayuda a la participante a identificar los sonidos por medio del modelado y la imitación. Leer las palabras señalando con el dedo cada fonema.
10. Escritura y lectura de palabras.	Escribir y leer enunciados de dos y tres palabras.	Escritura materializada (letras móviles) Formara enunciados de dos y tres palabras con letras móviles. Leer enunciados y realizar un dibujo del que mas le haya gustado. Escribir tres enunciados.	Hojas de block y lápices.	Enfatizar los silencios entre palabras. Representar con puntos los espacios entre palabras.
11. Escritura y lectura de cuentos.	Escribir y leer cuentos.	Leer un cuento para en voz alta. Escribir un cuento de forma planeada y con sentido comunicativo.	Cuentos diversos. Hojas de block, goma y lápices.	Leer las palabras señalando con el dedo cada fonema. Realizar anticipaciones e inferencias sobre lo leído. El modelo ayuda a organizar las ideas a través del diálogo y guía el proceso a través de estrategias de autorregulación.

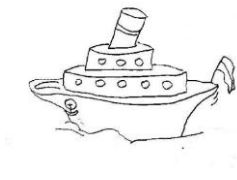
Nota: El modelo ayuda y corrige en función de la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, en Hernández, 1998).



Apéndice C. Recursos utilizados en los programas de intervención



Figura C 1. Tablero, alfabeto móvil y círculos.



barco

Figura C 2. Ejemplo de apoyo visual.

I. Hoja de autoevaluación de cada sesión del bloque de escritura.

Nombre: _____

Fecha: _____

Sesión: _____

Lo que más me gustó hacer hoy fue:

Hoy aprendí:

Me sirve para:

Se me hizo difícil

Debo mejorar en:

Hoy me sentí:

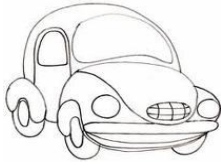




II. Examen.

Nombre: _____ Fecha: _____

Corrige la palabra mal escrita.



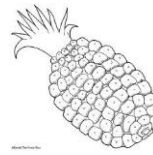
Caro



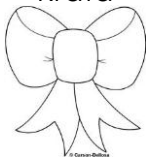
carracol



Rrata



pina



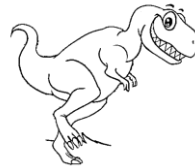
Nomo



mube



Dalon



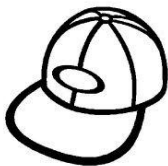
binosaurio



Darril



munbo



Jorra



guarra



III. Hoja de autoevaluación mensual del portafolio.

Nombre: _____ Fecha: _____

En mi portafolio tengo:

Elegí este trabajo porque:

Tengo que mejorar en:

¿Cómo te portaste?

	no lo hice	a veces	siempre
Respete las reglas			
Terminé mis trabajos a tiempo			
Pedí ayuda a mis compañeros			
Le ayudé a otro compañero a realizar su trabajo			
Me di cuenta de mis errores			

Comentarios de los padres

IV. Hoja de evaluación de lectura.

Nombre: _____ grado: _____

Fecha: _____ Palabras por min. _____

Descripción: _____

Observaciones:

1. ¿De qué tratará el cuento?
2. ¿De qué trató lo que leíste?
3. ¿Quiénes eran los personajes?
4. ¿Cómo crees que termine el cuento?
5. Título _____ Autor: _____ Reseña: _____



V. Hoja de comprensión lectora de cada sesión del bloque de lectura.

Nombre: _____ fecha: _____

Título del cuento: _____ Autor: _____

¿De qué se tratará la lectura?

¿Quiénes son los personajes?

¿Qué pasó en la lectura?

¿Qué final le darías a la lectura?

¿Te ha pasado algo semejante o qué harías si te pasara algo así?

¿Qué parte te gustó de la lectura?

¿Quién te gustaría que leyera la lectura?

Observaciones:

VI. Hoja de evaluación de sesiones para padres.

Nombre: _____ Fecha: _____ sesión _____

Hoy aprendí:

Me sirve para:

Me gustó:

Me gustaría que mejorará:

Me gustaría que en la siguiente sesión:



Apéndice D. Cuestionario de validación ecológica para docentes

Instrucciones: Marque con una X aquellas conductas que el alumno_____ realiza:

Ha consolidado la lectoescritura ()

Piensa las ideas antes de escribirlas ()

Se percata de sus errores al escribir o leer ()

Es capaz de corregir estos errores por sí solo ()

Lee con fluidez ()

Comprende lo que lee ()

Identifica personajes y acontecimientos en lo que lee ()

Omite o invierte letras () cuáles_____

Deja los espacios adecuados al escribir ()

Usa adecuadamente mayúsculas y minúsculas ()

Participa con entusiasmo en actividades de lectura y escritura ()

¿Cuáles son los logros del alumno en lectura y escritura?

En cuanto a lectoescritura, ¿qué considera que el alumno necesita mejorar?

¿Qué diferencias observa entre el alumno y aquellos niños que **no** formaron parte del programa?



Apéndice E. Cuestionario de evaluación del programa para el alumno

Nombre: _____ Fecha: _____

¿Qué cambió de la forma como escribía al principio del curso a la forma en cómo escribo ahora?

¿Qué hago antes de empezar a escribir?

¿Qué necesitó hacer para mejorar lo que escribo?

¿Me doy cuenta fácilmente cuando me equivoco al escribir?

¿Cuándo leo el título de un cuento imagino de qué se tratará?

¿Cuándo leo algo puedo entender lo que dice?

¿Qué fue lo que aprendí con Andrea que me ha servido para hacer en mi salón o en mi casa?

¿Qué me gustaría mejorar cuando leo y escribo?

Cuando me equivoco al escribir o leer, yo:

¿Cuándo escribo me siento?

¿Cuándo leo me siento?

¿Siento que soy bueno para leer y escribir?

¿Mi maestra cree que soy bueno para leer y escribir?

¿Mi papá y mi mamá piensan que soy bueno para leer y escribir?

¿Mis compañeros del salón creen que soy bueno para escribir y leer?

¿Qué me gustó de trabajar con Andrea?

¿Qué no me gustó de trabajar con Andrea?

Me gustaría aprender a:

Leer y escribir hacen que me sienta:



Contento



Triste



Molesto



Confundido



Apéndice F. Cuestionario de satisfacción con el programa para padres

Nombre del alumno: _____

Persona que contesta: Madre () Padre () Abuela(o) otro: _____

Marque las sesiones de padres a las que asistió

Junta informativa inicial () Importancia de la lectoescritura () Estrategias para mejorar la atención en casa () Elaboración de un cuento entre mi hijo y yo ()
Lectura de un cuento y entrega de reconocimientos ()

Instrucciones: Estimado padre de familia, con el fin de conocer su grado de satisfacción con respecto al programa para mejorar las habilidades de lectura y escritura en el que participó su hijo (a), le pido por favor conteste las siguientes preguntas marcando una X en la línea que mejor describa su opinión dónde:

Satisfecho= fue de su agrado, fue útil, adecuado

Insatisfecho= no le agradó, no le fue útil, inadecuado

	Muy Satisfecho	Ni satisfecho, ni insatisfecho	Muy Insatisfecho
Con respecto a las sesiones de padres			
Horario en que se realizaron las sesiones	_____	_____	_____
Utilidad de los temas que se trabajaron	_____	_____	_____
Espacio y materiales utilizados	_____	_____	_____
Claridad de la psicóloga para exponer los temas	_____	_____	_____
Facilidad para practicar en casa los temas vistos	_____	_____	_____
Con respecto a los avances observados en los alumnos			
Habilidad para escribir palabras y oraciones	_____	_____	_____
Habilidad para comprender lo que lee	_____	_____	_____
Capacidad de atención	_____	_____	_____
Capacidad para darse cuenta de sus errores cuando escribe o lee	_____	_____	_____
Capacidad para corregir los errores que comete al leer o escribir	_____	_____	_____
Habilidad para utilizar la escritura como un	_____	_____	_____



forma de comunicación

Habilidad para pensar en lo que va a escribir _____

Desempeño en las actividades del salón que involucran lectura y escritura _____

Agrado por leer o escribir _____

¿Qué cambios ha notado en la forma en cómo su hijo (a) lee y escribe?

¿Qué considera que aún debe mejorar su hijo (a) con respecto a su lectura y escritura?