



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAestrÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

ALUMNOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN LECTOESCRITURA:
INTERVENCIÓN DESDE UN MODELO DE ENSEÑANZA EN
AUTODETERMINACIÓN

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ANA LAURA MELÉNDEZ ALCÁNTARA

DIRECTORA DEL REPORTE:
DRA. MARÍA DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ

MIEMBROS DEL JURADO: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
DRA. MIRNA GARCÍA MENDEZ
DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ
MTRA. LAURA MARÍA MARTÍNEZ BASURTO

MÉXICO, D.F.

Marzo 2014



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.

En el desarrollo infantil existen influencias individuales y contextuales. La Educación Especial, busca atender las necesidades de los niños que no se benefician del programa educativo general. Los alumnos con problemas de aprendizaje (PA), conforman una categoría de atención y un grupo heterogéneo, que pese a su inteligencia normal presentan deficiencias en el aprendizaje que pueden persistir a lo largo de su vida. En México, la población diagnosticada y atendida es actualmente desconocida, por lo que la evaluación debe considerar las causas internas, los factores ambientales y las transacciones entre ambos que permitan instrumentar acciones desde un enfoque ecosistémico. Se buscó determinar la efectividad de un programa de intervención basado en un modelo de autodeterminación, para favorecer la lectoescritura en niños con problemas de aprendizaje de primer ciclo, en una escuela primaria pública regular ubicada en una zona de muy alta marginación del DF. Se realizó un estudio mixto exploratorio y transversal de tres fases; la muestra fue no probabilística intencional; y se emplearon instrumentos formales e informales. FASE EXPLORATORIA. De 61 alumnos, se detectó a 12 con PA. FASE DIAGNÓSTICA. Se confirma la presencia de PA en lectoescritura y dificultades en procesos psicológicos de los alumnos y falta de habilidades para la enseñanza de los hijos. Resalta la presencia de mayores determinantes de riesgo que de protección intra e interindividuales. INTERVENCIÓN. Participaron 7 niños, sus madres y profesoras. Los resultados, desde el modelo de aprendizaje autodeterminado, mostraron: a) alumnos: diferencias estadísticamente significativas en coeficiente intelectual, procesos cognitivos, aprendizaje autodeterminado y lectoescritura; b) madres: mayores conocimientos sobre desarrollo infantil y estrategias de enseñanza en lectoescritura. Es importante el diagnóstico psicológico al inicio de la escolarización y desde un enfoque ecosistémico, para identificar la presencia de los PA y sus determinantes, lo que contribuirá al diseño de programas de intervención oportunos.

Palabras clave: problemas de aprendizaje, evaluación-intervención ecosistémica, modelo de autodeterminación.

In child development exist individual and contextual influences. Special Education, seeks to meet the needs of children who do not benefit from the general education program. Students with learning disabilities (LD), form a category of attention and a heterogeneous group, although have normal intelligence, the learning disabilities may persist throughout life. In Mexico, the diagnosed population and attended is currently unknown, so the assessment should consider the internal causes, environmental factors and transactions between them that allow implementing actions from an ecosystem approach. We seek to determine the effectiveness of an intervention program based on a model of self-determination, to promote reading and writing in children with learning disabilities who attend first cycle in a public elementary school located in an area of very high deprivation in México city. A study mixed exploratory and cross-sectional was conducted in three phases, the sample was random not intentional, and formal and informal instruments were used. EXPLORATORY PHASE. Of 61 students, 12 were detected with LD. DIAGNOSTIC PHASE. The presence of difficulties in LD of reading and writing was confirmed, attention needs in psychological processes of students, and lack of mother's skills for teaching children. Highlights the presence of determinants higher of risk than protection intra-and inter-individuals. INTERVENTION PHASE. Participants 7 kids, their mothers and teachers. The results from the self-determined learning model showed: a) students: Statistically significant differences in intelligence quotient, cognitive processes, self-determined learning, reading and writing; b) mothers: increased knowledge of child development and teaching strategies in reading and writing. Psychological diagnosis is important from the starting school and based in the ecosystem-approach to identify the presence of LD and its determinants, which contribute to the design of appropriate intervention programs.

Keywords: learning disabilities, ecosystemic assessment-intervention, self-determination model.

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo económico otorgado para realizar los estudios de Maestría en Psicología Profesional (UNAM).

Por la participación en el proyecto de investigación *validación social del modelo de riesgo/resiliencia en educación especial*, del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (DGAPA), Clave IN302812, lo que contribuyó a mi formación académica y a la obtención del grado.

Especialmente a la Dra. María del Pilar Roque Hernández por su tiempo y dedicación al compartir su experiencia profesional a lo largo de este proyecto, invaluable para mi formación académica y profesional. Mi más sincera gratitud.

A los niños de la Escuela Primaria Estado de Morelos y sus familias, que confiaron en el trabajo diseñado para ellos; al personal directivo y administrativo de la escuela por el apoyo y las facilidades que permitieron llevar a cabo las actividades dentro de la escuela.

A mi madre por el cariño, el apoyo y la motivación que me brinda cada día y en cada uno de mis proyectos. Te quiero.

CONTENIDO

	pp.
RESUMEN	i
AGRADECIMIENTOS	v
TABLAS Y FIGURAS	ix
INTRODUCCIÓN	xi
EDUCACIÓN ESPECIAL	1
Concepto	1
Categorías de atención	4
Políticas educativas	6
Estadísticas	12
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	17
Concepto	17
Características	20
Modelos teóricos	26
Neuropsicológico	27
Cognitivo	27
Constructivista	28
Ecosistémico	29
MODELO ECOSISTÉMICO DE RIESGO/RESILIENCIA: ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	33
Fundamentos	33
Evaluación	35
Concepto	35
Características	36
Factores de riesgo/protección en los niveles ecosistémicos	38
Intervención	42
Concepto	42
Características	43
Niveles ecosistémicos de intervención	44
MODELO DE INSTRUCCIÓN PARA EL APRENDIZAJE AUTODETERMINADO	49
Autodeterminación	49
Concepto	49
Características	51
Niveles ecosistémicos de instrucción	57
Individual	57
Familiar	58
Escolar	60
PROGRAMA DIRIGIDO A NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE PRIMER CICLO	63
Objetivo General	65

Tipo de estudio	65
Diseño de investigación	65
Fase 1. Evaluación exploratoria	66
Objetivo General	66
Objetivos Particulares	66
Método	66
Contexto	66
Escenario	70
Participantes	72
Materiales	73
Procedimiento	75
Resultados	77
Discusión	79
Fase 2. Evaluación Diagnóstica	80
Objetivo General	80
Objetivos Particulares	80
Método	80
Participantes	80
Materiales	81
Procedimiento	85
Resultados	86
Discusión	128
Fase 3. Intervención	132
Objetivo General	132
Objetivos Particulares	132
Método	132
Contexto	132
Escenario	132
Participantes	133
Materiales	134
Procedimiento	137
Resultados	138
Discusión	170
CONCLUSIONES	177
REFERENCIAS	181
APÉNDICE A. Programa de intervención: sesiones dirigidas a los niños.	191
APÉNDICE B. Programa de intervención: sesiones dirigidas a madres de familia.	204

TABLAS Y FIGURAS

	pp.
Tablas	
1. Fase 1 de instrucción del modelo de enseñanza en autodeterminación.	52
2. Fase 2 de instrucción del modelo de enseñanza en autodeterminación.	53
3. Fase 3 de instrucción del modelo de enseñanza en autodeterminación.	54
4. Estadística de alumnos en el ciclo escolar 2011 - 2012.	72
5. Grupos identificados con requerimientos de Educación Especial.	77
6. Motivos de referencia de los docentes respecto a los niños.	78
7. Antecedentes prenatales de los niños diagnosticados con PA.	87
8. Antecedentes perinatales de los niños participantes.	88
9. Antecedentes posnatales de los alumnos con PA.	90
10. Procesos cognitivos del grupo PA.	91
11. Aspectos sensorio-motores del grupo.	93
12. Puntajes obtenidos por el grupo con PA en la escala de maduración del Bender.	94
13. Consecuencias para el desempeño escolar en relación a la percepción del grupo PA.	95
14. Errores identificados en la percepción visual de los alumnos y su relación con lectoescritura.	96
15. Desempeño grupal en la escritura (copia).	98
16. Desempeño en la escritura (dictado) del grupo PA.	99
17. Desempeño grupal en la escritura (espontánea).	100
18. Resultados en la lectura del grupo PA.	101
19. Resultados de las habilidades de cálculo en los alumnos de primer grado.	107
20. Resultados de las habilidades de cálculo en los alumnos de segundo grado.	108
21. Calificaciones finales obtenidas por los alumnos en el ciclo escolar 2011 - 2012 y su relación con los problemas en lectura y escritura.	110
22. Resultados de la prueba de lenguaje en el alumno evaluado.	111
23. Percepción de los alumnos acerca de los miembros de sus familias.	113
24. Percepción acerca de las relaciones interpersonales en la escuela.	114
25. Autoconcepto de los alumnos evaluados.	115
26. Perfil socioeconómico de la familia nuclear y de la madre de los niños.	116
27. Datos socioeconómicos del padre y servicios de salud de la familia.	117
28. Características de la vivienda de la familia nuclear.	118
29. Apoyos económicos y familia extensa.	119
30. Características generales del programa de intervención para niños con PA.	135
31. Valores z obtenidos respecto al CI del grupo de niños con PA.	139

32. Comparativo de CI total, verbal y de ejecución (pre y postest).	140
33. Procesos cognitivos en el grupo de niños con PA.	141
34. Comparativo de procesos cognitivos antes y después de la intervención.	142
35. Percepción visual (Bender) en el grupo de niños con PA antes y después de la intervención.	143
36. Puntajes obtenidos en percepción visual antes y después del programa, por el grupo de alumnos con PA (Bender).	144
37. Consecuencias de los errores en percepción visual del grupo para su desempeño escolar (pre – postest).	146
38. Errores identificados en la percepción visual de los alumnos y su relación con la lectoescritura (pre y postes).	147
39. Resultados grupales a partir de la intervención en cuanto a lectura y escritura.	148
40. Desempeño grupal en la escritura (copia) previo y posterior a la intervención.	149
41. Desempeño de los niños en la escritura (dictado) previo y posterior a la intervención.	151
42. Escritura (espontánea) de los niños antes y después de la intervención.	153
43. Resultados en la lectura del grupo PA.	154
44. Evaluación sobre el establecimiento de metas en el modelo de autodeterminación.	159
45. Establecer una meta: redacción de rimas.	160
46. Realización de tareas por los niños según el plan de acción.	161
47. Realizar el plan de acción: redacción de una rima.	162
48. Evaluar los ajustes de la meta del plan de acción.	163
49. Modificación del plan de acción para la redacción de una rima.	164

Figuras

1 Mapa de la ubicación geográfica del pueblo de Santa Martha Acatitla Sur.	70
2 Representación del interior de la escuela primaria.	71
3 Procesos cognitivos de los niños diagnosticados con PA.	92
4 Habilidades en la lectura y escritura del grupo PA.	102

La Educación Especial (EE) se deriva de la educación general. Incluye un enfoque multidisciplinario, que se dirige hacia aquellas personas que por sus características, difieren de la población general (lo que se le llama excepcionalidad) en ambas direcciones de la norma, tanto por las deficiencias en el desarrollo y/o aprendizaje, como por las capacidades arriba del promedio, para lo cual, se proporcionan servicios especializados destinados a potencializar el desarrollo humano y sacar provecho de las habilidades presentes en las personas excepcionales (Gargiulo, 2012; Shea & Bauer, 2003).

Por tanto, la EE se relaciona con las diferencias que se manifiestan desde el momento en que un alumno debe aprender todo aquello que el sistema educativo mexicano señala que debe aprenderse en las escuelas; estas diferencias, estarán constituidas por las marcadas discrepancias en la ejecución de cualquier tipo de tarea en comparación con la mayoría de los alumnos, lo cual se identifica a partir de lo que se considera aceptado o no, en un contexto cultural y social determinado (Acle, 2006). Con base en tales diferencias, en EE se han establecido diversas categorías de atención, entre ellas, la de los problemas de aprendizaje (PA) (Gargiulo, 2012; US Department of Education, 2004; Shea & Bauer, 2003).

Los niños que presentan PA forman un grupo heterogéneo, aunque su inteligencia se ubique en el rango normal (Wechsler, 1983); se caracterizan por deficiencias en el aprendizaje dentro del contexto escolar, mismas que pueden persistir a lo largo de su vida (Gargiulo, 2012; Secretaría de Educación Pública, SEP, 2006). Existe una serie de componentes comunes en las definiciones de los PA, como: coeficiente intelectual (CI) dentro del rango normal; problemas en procesos cognitivos; diferencia entre el rendimiento académico potencial y el real; dificultad para aprender en una o más áreas académicas, para abordar contenidos y para adquirir y aplicar habilidades de escucha, habla, lectura, escritura y/o cálculo (Gargiulo, 2012; SEP, 2006).

En México, hasta 1997 la categoría de PA ocupó el primer lugar de atención por los servicios de EE (SEP, 2010); a partir de 1998 (SEP, 2010) es incluida en la categoría de "sin discapacidad" junto con los problemas de conducta, lenguaje, autismo e intervención temprana; es por ello, que la población diagnosticada y atendida específicamente con PA, es actualmente

desconocida. Esta situación contribuye a que la identificación de los alumnos con PA sea un tema controvertido, caracterizado por la subidentificación--donde se priva de los servicios a quienes los necesitan--, o la sobreidentificación, que lleva a ubicaciones inadecuadas y resta recursos a los programas y a los estudiantes que realmente requieren de un programa de intervención (Adelman & Taylor, 2010; Aderman & Green, 2011; Pineault, 2001).

Bajo este marco, cobran importancia los diferentes escenarios en los que se desenvuelve un niño con PA, ya que tanto el proceso de desarrollo como de aprendizaje implican cambios en las características del individuo y a su vez, modificaciones en los contextos o escenarios en los que se encuentra; es así, que ambos conceptos se relacionan con la capacidad creciente de la persona para descubrir, mantener o cambiar ciertos aspectos de sí misma o del entorno, como se sostiene en el enfoque ecosistémico (Al-Yagon, 2011; Bronfenbrenner, 2005; Taylor & Adelman, 2000).

Por lo anterior, la evaluación diagnóstica (desde el enfoque ecosistémico), es fundamental para los alumnos en edad escolar, ya que al considerar las causas internas, los determinantes ambientales y las interacciones entre ambos, permite clarificar y fundamentar el problema a intervenir (Adelman & Taylor, 2006, 2010; Breakwell, 2007). Tanto los determinantes personales como los ambientales, pueden contribuir o no a la presencia de los PA (Adelman & Taylor, 2010; Bronfenbrenner, 2005; Forns, 1993; Gargiulo, 2012).

De igual forma es crucial la intervención, como una acción intencional que a través de procesos planificados, se realiza para mantener o transformar las condiciones que existen en los sistemas personal, ambiental o en ambos (Adelman & Taylor, 2010). Al considerar la intervención desde una perspectiva ecosistémica, los sistemas personal, familiar, escolar y comunitario están en interacción; aspectos que deben analizarse para conocer la influencia de cada uno, así como valorar la interrelación e interdependencia de los mismos (Adelman & Taylor, 1994, 2010; Forns, 1993; Shea & Bauer, 2003). Los niños con PA, experimentan dificultades para acceder a los contenidos escolares, de ahí que hay que brindarles los apoyos necesarios para mejorar su funcionamiento; este apoyo se puede proporcionar a partir de implementar

programas de intervención que respondan a sus necesidades como las de enseñarles a pensar y a beneficiarse del aprendizaje. El modelo de enseñanza en autodeterminación (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug & Martin, 2000) considera que ésta refiere a las acciones volitivas dirigidas a lograr un fin, que capacitan al estudiante para que actúe como el agente causal de su propio aprendizaje y para mantener o mejorar la calidad de este. A partir de ello, en el modelo se busca que el alumno esté más involucrado y activo en la toma de decisiones educativas y en la propia instrucción, por lo que se considera a la adquisición de estrategias de aprendizaje como un elemento fundamental.

A partir de estos planteamientos, este estudio buscó determinar la efectividad de un programa de intervención basado en un modelo de enseñanza en autodeterminación, que desde un enfoque ecosistémico buscó favorecer la lectoescritura en niños con problemas de aprendizaje de primer ciclo en una escuela primaria pública regular ubicada en una zona de muy alta marginación del DF. Para ello, el presente trabajo se realizó en tres fases; en la primera, se detectó a los niños de primer ciclo que presentaban necesidades de educación especial, en específico a aquellos con PA; en la segunda fase, se realizó la evaluación diagnóstica de los alumnos detectados con PA en la lectoescritura, para establecer las necesidades específicas de atención; y en la tercera, se instrumentó el programa de intervención.

Para lograr el objetivo planteado, el trabajo incluye primeramente aspectos fundamentales de la educación especial, de los problemas de aprendizaje, del modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia y el modelo de instrucción para el aprendizaje autodeterminado. Se presentan posteriormente, las tres fases señaladas del programa dirigido a niños con PA del primer ciclo. Finalmente se incluyen las conclusiones generales que apuntan tanto a los alcances como a las limitaciones de este estudio, además de las referencias y de los apéndices correspondientes, que complementan lo presentado en este trabajo.

EDUCACIÓN ESPECIAL

Concepto

El diccionario enciclopédico de la Educación Especial (EE) (Santillana, 1985, p. 746) definió que ésta “abarca un conjunto de sectores que, desde un enfoque interdisciplinario, procura buscar diversas soluciones a los problemas de aprendizaje y adaptación, que presentan los sujetos afectados por una o varias deficiencias”. Hallahan y Kauffman (1991, pp. 6, 8; 2006) propusieron que la EE, está enfocada a cubrir las necesidades inusuales de un niño excepcional: “aquel que requiere educación especial y servicios relacionados para potencializar su completo desarrollo humano. La EE busca encontrar y sacar provecho de las habilidades del niño excepcional a través de una instrucción especialmente diseñada”.

Shea y Bauer (2003, p. 5) indicaron que la EE “se dirige a alumnos que difieren de la norma o el estándar, proporciona servicios a individuos que no se ajustan al sistema, así también es parte de la educación general”. La American Association Mental Deficiency (en Patton, Payne, Kaufman, Brown & Payne, 2009) planteó que:

Quienes requieren EE son aquellas personas cuyos rasgos físicos, características mentales, habilidades psicológicas o conductas observables (o todos estos factores) difieren significativamente de los de la mayoría de cualquier población determinada. Esta desviación se puede dar en cualquier dirección y abarcar también a sujetos superdotados. (p. 19)

Asimismo, para la American Psychological Association (2011) la EE, se refiere a programas y servicios educativos destinados a estudiantes con discapacidades o estudiantes talentosos, y que sus características y necesidades de educación son diferentes de quienes se les puede enseñar por medio de métodos y materiales ordinarios. A su vez, Gargiulo (2012) refirió que la EE está dirigida a alumnos que no pueden incorporarse a un programa educativo general. Por su parte, The World Health Organization (WHO, 2012) planteó que la EE:

Es un término amplio que se puede referir al suministro de asistencia adicional, programas adaptados, ambientes de aprendizaje y equipos

especializados, materiales o métodos (por ejemplo, Braille) dispositivos de audición, dispositivos de asistencia personal y lenguaje de señas para apoyar a los niños/niñas en la educación. (p. 6)

En México, Sánchez, Cantón y Sevilla (2000) refirieron que la EE abarca 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. Sánchez, Acle, Agüero, Jacobo y Rivera (2003, p.193) indicaron que es el conjunto de conocimientos científicos e intervenciones educativas, psicológicas y sociales, tendientes a optimizar las posibilidades de sujetos excepcionales.

En el documento de Orientaciones Generales para el Fortalecimiento de los Servicios de la Educación Especial (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2006b, p. 15) se señaló que la EE debe proporcionarse dentro de las actividades de las escuelas regulares; para lograr un proceso de aprendizaje adecuado, se debe incorporar mayores recursos o diferentes y cada autoridad educativa establece cómo y de qué manera diagnosticar e intervenir.

Por su parte Acle (2006) argumentó que:

El campo de la EE surge ante la presencia de las diferencias individuales que se manifiestan desde la niñez, en el momento en que el niño debe aprender todo aquello que la sociedad señala que debe ser aprendido en las escuelas. Para los propósitos de la EE, 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)

Así también, en la Ley General de Educación (2011) en su artículo 41 se señaló que:

La EE está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. La EE 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. (pp. 14-15)

Las definiciones anteriores sobre EE, presentan puntos en común: apuntan que es un término amplio que se deriva de la educación general; se fundamenta en un enfoque multidisciplinario; se dirige hacia aquellas personas que por sus características, difieren de la población general (lo que se le llama excepcionalidad) en ambas direcciones de la norma, tanto por las deficiencias en el desarrollo y/o aprendizaje como en las capacidades arriba del promedio; busca proporcionar servicios especializados, destinados a potencializar el desarrollo humano y sacar provecho de las habilidades presentes en las personas excepcionales.

Cabe señalar que a su vez, la discapacidad se ha definido de diversas maneras. De acuerdo con el diccionario enciclopédico de EE (1985, p. 746) se define como: “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”. Por su parte la SEP (2000, p. 41, citado en Acle, 1999, p. 20) la define como “una restricción o ausencia de ciertas capacidades, necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano”.

Por su parte Sánchez et al. (2000) refieren que la discapacidad:

Es la presencia de una condición limitante por problemas esencialmente de tipo físico, mental o ambos, generalmente por enfermedad adquirida o congénita, traumatismos u otro factor ambiental. El concepto connota también una dificultad, más o menos específica, del sujeto para responder a las exigencias de su ambiente. Por tanto el término discapacidad se refiere tanto a una limitación funcional como a una de adaptación o de respuesta al medio; el término no califica a la persona sino que describe una característica o atributo que no debe usarse como sustantivo. (p. 18)

Asimismo, la American Association on Mental Retardation (2004, en Acle, 2006, p. 20) hizo referencia al definir la discapacidad, como “las limitaciones personales que implican una desventaja sustancial para funcionar

en la sociedad, desventaja que debe ser considerada a la luz del contexto ambiental, los factores personales y la necesidad de apoyos individualizados”. Para la Organización Mundial de la Salud (2011) la discapacidad, forma parte de la condición humana: casi todas las personas sufrirán algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de su vida, y las que lleguen a la senilidad experimentarán dificultades crecientes de funcionamiento. La discapacidad es compleja, y las intervenciones para superar las desventajas asociadas a ella son múltiples, sistémicas y varían según el contexto.

La *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF) (OMS, 2011) la definió como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad, como se indica en la misma clasificación, denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral o síndrome de Down) y factores personales y ambientales (e.g. actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social).

Por su parte Sánchez, Cantón y Sevilla (2000) propusieron que quienes presentan talentos especiales son:

Alumnos que demuestran capacidad en el desempeño escolar (matemáticas, escritura y lectura) como en las actividades no escolares (música, deporte, diseño, etc.). Presentan capacidades extraordinarias para aprender o desempeñarse en algún área de la vida escolar y no escolar. Son superiores en comparación con otro grupo de niños en una o varias dimensiones de desempeño. (pp. 135-136)

Categorías de atención

Existen diferentes y muy diversas categorías de atención en EE. Sánchez, Botías e Higuera (1998) propusieron la siguiente clasificación: alumnos con deficiencia auditiva; alumnos con déficit visual; deficiencias motoras; deficientes mentales; alteraciones de la conducta; autistas; con trastornos del desarrollo; sobredotación intelectual y dificultades de aprendizaje. Por su parte Shea y Bauer (2003) consideraron la siguiente: trastornos emocionales y conductuales; trastornos de comunicación;

necesidades físicas especiales y deterioro de la salud; necesidades visuales; problemas auditivos; problemas de aprendizaje; deficiencia mental; necesidades severas y múltiples (autismo, con varias necesidades sensoriales); y aprendices sobresalientes, creativos y talentosos.

Sánchez et al. (2000) expusieron como categorías de atención: problemas de aprendizaje; trastorno por déficit de atención e hiperactividad; retraso mental; trastorno de lenguaje; discapacidad auditiva, visual y física; multidiscapacidad, problemas de conducta y trastornos emocionales. En Estados Unidos, en las enmiendas de 1997 a la Ley Pública 105-17 para Individuos con Discapacidades Educativas (en Gargiulo, 2012) se señalaron las siguientes categorías:

Autismo; ceguera combinada con sordera; impedimentos auditivos, incluida la sordera; retardo mental (o discapacidad intelectual); discapacidades múltiples; impedimentos ortopédicos; otros impedimentos de salud; perturbación emocional; discapacidades del aprendizaje específicas; impedimentos para el habla o el lenguaje; lesión por traumatismo cerebral; impedimentos visuales, incluida la ceguera y retraso en el desarrollo. (p. 10)

Cabe señalar que aunque una persona pueda ser categorizada como perteneciente a un grupo en particular, cada persona presenta necesidades y habilidades variables (Gargiulo, 2012). Asimismo, Gargiulo (2012) argumentó que las categorías de EE, pueden estar acompañadas o no de discapacidad; señaló que una discapacidad es una limitación impuesta a un individuo por la pérdida o la disminución del funcionamiento, como en la parálisis de los músculos de las piernas o la ausencia de un brazo. Esta limitación también puede hacer referencia a problemas en el aprendizaje, la cual podría ser considerada como una incapacidad para actuar como lo hacen otros niños, a causa de alguna deficiencia en las áreas sensorial, física, cognitiva o de otro tipo de funcionamiento. Estas limitaciones sólo se convierten en discapacidades, cuando interfieren con el logro de objetivos educativos, sociales o vocacionales.

En México, de acuerdo con la SEP (2010a, 2012) se ubican las siguientes categorías de atención: deficiencia mental; trastornos visuales; trastornos de la audición; impedimentos motores y aptitudes sobresalientes. En

dicho documento se acotó también que a partir de 1998, la población atendida con problemas de conducta, aprendizaje, lenguaje, autismo e intervención temprana, se registran en el rubro de *sin discapacidad*, por lo que no hay cifras que reflejen la incidencia por separado de cada una de éstas problemáticas. Cabe señalar que este rubro de sin discapacidad es el más numeroso hasta el ciclo 2011-2012, con 313,271 personas atendidas (SEP, 2012).

Políticas educativas

En la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” celebrada en Jomtien, Tailandia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1990) se expuso que el mundo tiene que hacer frente a diversos y complejos problemas que frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a su vez, la falta de educación básica de un porcentaje importante de la población como: la amenaza de estancamiento y decadencia económicos de los países, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas. Se reconoció entonces, que dichos problemas son la causa de retrocesos importantes de la educación básica y que muchos millones de seres humanos, continuaban inmersos en la pobreza, privados de escolaridad o analfabetos; se resalta la presencia de la personas con discapacidad entre los más vulnerables, máxime si habitan en los países menos industrializados, y si son niñas. Es por ello que la UNESCO (1990) ha reconocido que la educación:

- Es un derecho fundamental de todos (hombres y mujeres) de todas las edades y en el mundo entero.
- Puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo, favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional.
- Es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social.
- Adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos.

- En el nivel básico es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación, de la enseñanza, de la formación científicas y tecnológica y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo.

En relación con las personas que presentan necesidades de educación especial, en el punto 5 del artículo 3 “*universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad*” (UNESCO, 1990), se señala: “*las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo*” (p. 5).

Por su parte, en la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 1994) se señaló que para promover el objetivo de la Educación para Todos y favorecer la educación integradora, existe la necesidad de conseguir escuelas para todos: instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Por ello, el Marco de Acción propuesto, debe tomarse como guía para las organizaciones y los gobiernos; por lo que se propone principalmente que:

- Las escuelas deben aceptar a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras; por esto se les llama *escuelas integradoras*.
- Se da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño por medio un programa de estudios apropiado, bajo una prestación continua de servicios. Sin embargo, las escuelas o clases especiales deberán ser excepciones, cuando las clases ordinarias no puedan satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño.
- El personal de las escuelas integradoras, debe poseer los conocimientos necesarios para identificar a los niños con discapacidades; así también las escuelas o los departamentos especializados en EE, pueden atender a los casos excepcionales, a la vez que capacitan al personal de las escuelas.

- Se hace especial énfasis en la situación de desventaja que experimentan gran número de mujeres por su condición de género y por presentar alguna discapacidad.

Para el año 2000 y en el Foro Mundial sobre la Educación en Senegal, Dakar (UNESCO) se ratificó el compromiso de los países asistentes hacia la cobertura de la educación, pero además se planteó que cada país debe tener planes nacionales de educación para todos, mismos que deben abarcar la enseñanza primaria y la primera infancia, especialmente en las edades de 4 a 6 años, así como programas de alfabetización y capacitación práctica. Igualmente, se deberá tener en cuenta las necesidades de los pobres y más desfavorecidos, entre ellos quienes presentan necesidades especiales de aprendizaje. Es así que la educación básica para todos, implica asegurar el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración de todos los niños, niñas y adolescentes, especialmente entre ellos quienes presenten discapacidad (UNESCO, 2000).

En el 2004 se celebró la Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva (ONU, 2004) en la cual se reconoce que América Latina es la región donde se registra mayor exclusión de las personas con discapacidad (niños, jóvenes y adultos) de los centros educativos; la finalidad, fue promover cambios en las políticas educativas a partir de la transformación de los paradigmas educativos vigentes, para así, asegurar aprendizajes de calidad y favorecer el desarrollo humano integral. Es por ello, que la propuesta incluyó renovar las políticas y estrategias de ampliación, diversificación y fortalecimiento de las ofertas educativas para una educación inclusiva en los países mesoamericanos, en relación con:

- La toma de conciencia para la educación inclusiva.
- El desarrollo profesional, de un currículo inclusivo y de leyes, políticas, normativas y procedimientos.
- El financiamiento.
- La participación de la familia y la comunidad.

Por su parte, en la Convención Internacional sobre Derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2006) se señaló como propósito “*promover,*

proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente” (p. 4). En cuanto a la educación, los países participantes se comprometieron a asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. Para esto, los países deberán asegurar acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones que los demás, en la comunidad en que vivan; y realizar los ajustes razonables en función de las necesidades individuales. El mismo derecho se declara en relación con el acceso a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006).

En México, por su parte, a partir de 1993 (como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo 3o constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en lo referente a los artículos 39 y 41) se comenzó con la reorientación y reorganización de los servicios de EE (SEP, 2006b). En la Ley General de Educación (SEP, 2011a), en su Artículo 39, señala que la EE es parte del sistema educativo nacional; y en el Artículo 41 (modificado en el año 2011a) se señala la función de la EE, destacando lo siguiente:

Tratándose de menores de edad con discapacidad, 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. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos.

Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. (pp. 14-15)

Es así que se generan demandas planteadas por padres de familia y organizaciones civiles, en relación con la generación de más oportunidades educativas para niñas y niños con necesidades educativas especiales, particularmente para quienes tienen alguna discapacidad; por lo que surge el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa como respuesta del gobierno federal a las demandas y propuestas ciudadanas en materia educativa (SEP, 2002).

Se reconoce que a pesar de la expansión de la cobertura y del aumento del promedio de escolaridad de la población, no se ha alcanzado la justicia educativa ya que la brecha entre la población marginada y el resto de la población nacional ha crecido al paso del tiempo: mientras un sector de la población alcanza cada vez más altos grados de escolaridad, subsisten sectores de poblaciones vulnerables, como quienes presentan alguna discapacidad, que no acceden a la educación básica o que desertan de la misma desde muy temprana edad; es por esto que el acceso universal a la escuela es la primera condición para asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje y éxito educativo para toda la población; sin embargo, el ingreso a la escuela, por sí misma, no garantiza la justicia y la equidad en la educación.

Igualmente se reconoce que la educación, es el mecanismo para asegurar que las personas con discapacidad logren su plena incorporación a la vida social y el trabajo productivo, para esto la misma SEP (2002) propuso:

- Establecer el marco regulatorio (así como los mecanismos de seguimiento y evaluación) que habrá de normar los procesos de

integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país.

- Garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieren de EE, y establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes, hacia una atención educativa cada vez más incluyente. (p. 10)

Es así que bajo este proceso, los servicios de EE se transforman principalmente, como un servicio de apoyo a las escuelas de educación inicial y básica, más que un sistema paralelo (SEP; 2002). Para el 2006 se publican las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006b) cuya finalidad es “sentar las bases para que cada una de las entidades federativas elaboren los manuales de operación que considere pertinentes con el propósito de concretar el trabajo que se realiza en cada uno de los servicios de EE” (p. 6).

En el mismo documento de orientaciones generales (SEP, 2006b) se propone que, para fortalecer la atención educativa de la población que presenta necesidades educativas especiales, desde la educación básica es necesario contar con la participación de todos los involucrados en la educación formal (autoridades educativas, responsables de la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, supervisores y directores de las escuelas, maestros de grupo, personal de apoyo, familias y el propio personal de EE); por ello, la instancia de educación básica en la entidad es responsable de asegurar la integración educativa: “que niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación” (SEP, 2006b, p. 34).

De igual manera, las instancias responsables de la educación básica deben asegurar las condiciones necesarias para que la integración de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, suceda de manera efectiva en las escuelas: sensibilizar y ofrecer información clara a la comunidad

educativa en general; actualizar al personal de las escuelas para promover cambios en sus prácticas; responder a las necesidades educativas especiales de quienes las presentan; brindar a los alumnos con discapacidad los apoyos técnicos y materiales necesarios; y ofrecer un acompañamiento que permita tener un seguimiento del proceso de integración educativa (SEP, 2006b).

Los servicios de EE por su parte, deben favorecer el acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo inicial en sus distintas modalidades a los niños, las niñas y los jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, asociadas principalmente con alguna discapacidad; deben propiciar la integración de los alumnos aplicando métodos, técnicas y materiales específicos, así como brindar orientación a la familia y/o tutores y al personal docente de las escuelas de educación regular. En el caso de los alumnos que no logren integrarse al sistema educativo regular, la EE deberá satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, para lo cual se elaborarán los programas y materiales de apoyo didácticos que sean necesarios (SEP, 2006b).

Estadísticas.

De acuerdo con la Organización Mundial de Salud (OMS, 2011) más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad, es decir, alrededor del 15% de la población, de acuerdo con las estimaciones en 2010; esta cifra es superior a las estimaciones previas de la Organización Mundial de la Salud, correspondientes a los años 1970, que eran de aproximadamente 10%. De ellas, casi 200 millones de personas experimentan dificultades considerables en su funcionamiento, situación que va en aumento debido a que la población está envejeciendo y el riesgo de discapacidad es superior entre los adultos mayores, y también por el aumento mundial de enfermedades crónicas.

Según la Encuesta Mundial de Salud (OMS, 2011) cerca de 785 millones de personas (15,6%) de 15 años y más viven con una discapacidad; en la misma encuesta y acerca del proyecto sobre la Carga Mundial de Morbilidad, se estima una cifra próxima a los 975 millones (19,4%). En la misma Encuesta Mundial de Salud se señala que, del total estimado de personas con discapacidad, 110 millones (2,2%) tienen dificultades significativas de funcionamiento, mientras que en la Carga Mundial de Morbilidad, la cifra es de

190 millones (3,8%) correspondiente a las personas con una “discapacidad grave” (el equivalente a la discapacidad asociada a afecciones tales como la tetraplejía, depresión grave o ceguera).

De acuerdo con la UNICEF (2010) se estima que en el mundo hay 150 millones de niños discapacitados, y que aproximadamente un 80% de ellos viven en países en desarrollo; estadísticas como éstas, demuestran que nacer o adquirir una discapacidad está lejos de ser inusual o anormal (UNICEF, 2007). Algunos millones más viven con padres o parientes discapacitados. Además de sus efectos inmediatos en la salud, las discapacidades físicas y mentales entrañan una estigmatización que desemboca a menudo en la exclusión de la escuela y de la sociedad. Los perfiles de desventaja asociados a la discapacidad son variables. Los niños con deficiencias que afectan a la capacidad de comunicar y con deficiencias globalmente más graves, son los que suelen tener posibilidades de educación más limitadas, especialmente en los países en desarrollo (UNICEF, 2010).

Para la Organización Mundial de la Salud (2011) alrededor del 10 por ciento de los niños y jóvenes del mundo padecen algún deterioro de salud sensorial, intelectual o mental. La incidencia y prevalencia de deterioro en la población, varían significativamente de un país a otro; sin embargo, los especialistas están de acuerdo con que el 2.5% de los niños de 0-14 años presentan niveles de moderados a severos de discapacidades sensoriales, físicas e intelectuales. Un adicional 8%, se espera que padezca problemas de aprendizaje, de conducta, o ambos (UNICEF, 2007).

Los países con frecuencia utilizan diferentes clasificaciones, definiciones y umbrales entre las categorías de "con discapacidad" y "no discapacitados", por ejemplo, un niño que se clasifica con un deterioro leve de acuerdo con un sistema, podría considerarse como no discapacitado del todo bajo otro sistema. Debido al alto grado de estigma asociado con la discapacidad en algunos países, los padres y otros miembros de la familia pueden ser renuentes a informar que su hijo padece una discapacidad. A menudo estos niños, ni siquiera tienen registrado su nacimiento y como resultado, no son conocidos para el sistema de salud, los servicios sociales o las escuelas (UNICEF, 2007).

En los países donde las tasas de alfabetización son bajas y los niños con frecuencia no reciben ninguna educación formal, algunas dificultades de

aprendizaje (como la dislexia) no pueden identificarse nunca. En los países donde el diagnóstico es más avanzado y la probabilidad de supervivencia es mayor o donde los beneficios del estado están disponibles para apoyar a las personas con discapacidad, hay un mayor incentivo para registrar la discapacidad del niño, lo que contribuye así a una mayor prevalencia registrada de los casos con discapacidad (UNICEF, 2007).

La cuestión de la identificación también está vinculada al grupo de edad: no siempre es fácil identificar un deterioro en un niño menor de tres años por ejemplo, y muchos impedimentos sólo se vuelven evidentes cuando el menor comienza a asistir a la escuela. Algunos niños (especialmente en los países en desarrollo) pueden adquirir deterioros a causa de accidentes, enfermedades, condiciones de disturbio civil y conflicto armado. Aunque los datos exactos y representativos sobre discapacidad están ausentes en muchas partes del mundo, los esfuerzos internacionales están enfocados para mejorar la calidad y disponibilidad de los datos (UNICEF, 2007).

Las características de la discapacidad en un país concreto están influidas por las tendencias en los problemas de salud y en los factores ambientales y de otra índole, como los accidentes de tráfico, las catástrofes naturales, los conflictos, los hábitos alimentarios y el abuso de sustancias. En todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios y académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, esto también es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios de salud, educación, empleo, transporte y/o información. Esas dificultades, se exacerban en las comunidades menos favorecidas (OMS, 2011).

Los sistemas educativos y las clases impartidas en las aulas, pueden desempeñar un papel para contrarrestar la discriminación institucionalizada, la estigmatización y el abandono de que son objeto las personas con discapacidad en las aulas, las comunidades locales y las familias. No obstante, cabe señalar que a veces tienen un efecto inverso debido al inadecuado acceso físico, la escasez de docentes formados y auxiliares didácticos, y las prácticas discriminatorias que pueden reducir las oportunidades (UNICEF, 2010).

En México, con base en los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010a) al año 2010, las personas que presentan algún tipo de discapacidad son 5 millones 739 mil 270, lo que representa el 5.1% de la población total (49% hombres y 51% mujeres). Los principales tipos de actividades con dificultad son: caminar o moverse (58.3%), ver (27.2%), escuchar (12.1%), mental (8.5%), hablar o comunicarse (8.3%), autocuidado (5.5%), y atención y aprendizaje (4.4%). La limitación de la movilidad es la de mayor frecuencia entre la población del país: alrededor de la mitad de las limitaciones declaradas se refieren a caminar o moverse; el segundo tipo de limitación es la de tener problemas para ver, aún con el uso de lentes. Así también se reporta que una persona puede tener más de una discapacidad (INEGI, 2010a).

Las causas de discapacidad pueden ser variadas, pero el INEGI (2010a) las clasifica en cuatro grupos principales: nacimiento, enfermedad, accidente y enfermedad avanzada. De cada 100 personas con discapacidad: 39 la padecen porque sufrieron alguna enfermedad (39.4%); 23 están afectadas por edad avanzada (23.1%); 16 la adquirieron por herencia, durante el embarazo o al momento de nacer (16.3%); 15 por lesión a consecuencia de algún accidente (14.9%); 8 debido a otras causas (7.6%); y finalmente 2.1% no está especificado. Asimismo, para la población total de 0 a 14 años (32,598,580), se reportan los siguiente porcentajes de causas: 66.6% por nacimiento; 18.53% por enfermedad; 5.56% por accidente; 6.96% por otras causas; y 3.47% no está especificado.

Sin embargo, la SEP (2012) a través de los servicios de EE, identifica las siguientes categorías: deficiencia mental, trastornos visuales; trastornos de la audición; impedimentos motores; aptitudes sobresalientes; y sin discapacidad, entre las que se encuentran: problemas de conducta, problemas de aprendizaje, problemas de lenguaje, intervención temprana y autismo. En cuanto a los servicios proporcionados por EE, para el ciclo escolar 2011-2012, la población total atendida en educación básica (preescolar, primaria y secundaria) era 501,387 alumnos; de los cuales 398,343 alumnos asistían a escuelas regulares del sistema escolarizado (SEP, 2012).

En el mismo periodo, el número de alumnos atendidos por categorías fueron: deficiencia mental (98,691); trastornos visuales (6,363); trastornos de la

audición (13,897); impedimentos motores (16,775); aptitudes sobresalientes (52,390); y sin discapacidad (313,271) como la categoría de atención más numerosa. Cabe mencionar que para el año 1997, la categoría de Problemas de aprendizaje (PA) ocupó el primer lugar de atención por los servicios de EE (SEP, 2011b); a partir de 1998, ésta es incluida en el rubro de “sin discapacidad” junto con la de problemas de conducta, lenguaje, autismo e intervención temprana; de ahí que la población diagnosticada y atendida específicamente con PA es actualmente desconocida.

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Concepto

Para Hallahan y Kauffman (1991, 2006) un niño con Problemas de Aprendizaje (PA) es aquel que no tiene logros adecuados con respecto a su potencial. Puede estar en cualquier nivel de inteligencia y su problema puede deberse a cualquier razón, perceptuales o no. González y García (2010) señalaron que la Association for Children with Learning Disabilities en 1986 propuso que:

Los PA son una condición crónica de supuesto origen neurológico que interfiere selectivamente con el desarrollo, integración, y/o demostración de habilidades verbales y/o no verbales. Los trastornos de aprendizaje existen como una condición discapacitante y varían en sus manifestaciones y en el grado de severidad. A lo largo de la vida, la condición puede afectar a la autoestima, la educación, la evocación, la socialización, y/o las actividades de la vida diaria. (p. 35)

González y García (2010) también reportaron que la Interagency Committee on Learning Disabilities en 1987, señaló:

Los trastornos de aprendizaje son un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la recepción, habla, lectura, escritura, razonamiento, o habilidades matemáticas, o de habilidades sociales. Estos trastornos son intrínsecos al individuo. Incluso aunque un trastorno de aprendizaje puede ocurrir concomitantemente con otras condiciones discapacitantes (p. ej., déficit sensorial, retraso mental, trastorno emocional o social), con influencias socio-ambientales (p. ej., diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, factores psicogenéticos) y especialmente con trastornos por déficit de atención, todos los cuales pueden causar PA; un trastorno de aprendizaje no es el resultado directo de estas influencias o condiciones. (p. 36)

Finalmente González y García (2010) también señalaron que la National Joint Committee on Learning Disabilities en 1988, definió los PA como:

Un término general que se manifiesta por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento, o habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo y puede ocurrir a lo largo del ciclo vital. Pueden coexistir junto con las dificultades de aprendizaje, problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero éstas no constituyen por sí mismas trastorno del aprendizaje. (p. 36)

Sánchez et al. (2000) mencionaron que los PA son causados por factores ambientales externos como la pobre motivación, la ausencia de modelos dentro de la familia y un ambiente escolar inadecuado. Por lo tanto no se debe dejar de lado el aspecto contextual, que influye en la aparición de los PA. Gargiulo (2012) planteó que las personas con dichos problemas, constituyen un grupo heterogéneo con deficiencias en el aprendizaje, que presentan inteligencia normal pero por alguna razón, fallan al aprender de forma eficiente en comparación con el resto de sus compañeros. A pesar de ser un término relativamente reciente, es la categoría que más representación tiene de niños en EE (Gargiulo, 2012; Patton et al., 2009). A pesar de que todas las personas presentan dificultades en adquirir ciertos conocimientos en una medida u otra, los casos de PA son más pronunciados y pueden persistir a lo largo de la vida.

Gargiulo (2012) refirió que en Estados Unidos, se han dado grandes debates para definir el término de PA, por eso tal vez sea de utilidad vislumbrarlos como “un síndrome de discapacidades que afectan un amplio rango del desempeño académico y/o del comportamiento” (p. 207). Asimismo existe una serie de componentes comunes a las definiciones de PA como: funcionamiento intelectual dentro del rango normal; diferencia entre el rendimiento académico potencial y el rendimiento real de un estudiante; la inferencia de que el problema de aprendizaje no es causado por otras discapacidades o por factores extrínsecos; dificultad para aprender en una o más áreas académicas; y la presunción de una disfuncionalidad del sistema nervioso central.

En el Individual with Disabilities Education Act (IDEA, 1997, en Sattler, 2003) se define la discapacidad para el aprendizaje como: un trastorno en uno

o más de los procesos psicológicos básicos 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, lo que incluye padecimientos como discapacidades perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo.

De acuerdo con la definición federal de PA, incluida en la Ley Pública 94-142 (en Patton et al., 2009) se indica que:

Por problemas específicos en el aprendizaje se entiende el trastorno de uno o más de los procesos psicológicos básicos asociados con la comprensión o el uso del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse como una deficiencia para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear, o realizar cálculos aritméticos. El término no incluye a niños cuyos PA se deben principalmente a impedimentos visuales, de oído, o de índole motor, retraso mental o condiciones precarias de tipo ambiental, cultural o económico. (p. 29)

Por otra parte, representantes de organizaciones profesionales y padres de familia que integran la National Joint Committee on Learning Disabilities, no estando de acuerdo con la definición antes citada, por lo que propusieron la siguiente (en Patton et al., 2009):

Es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan como dificultades graves para adquirir y aplicar habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir o realizar cálculos matemáticos. Dichos trastornos son intrínsecos al individuo, y al parecer se deben a una disfunción en el sistema nervioso central. Un problema de este tipo puede ser concomitante a otras limitaciones (por ejemplo, deterioro sensorial, retraso mental o perturbación social y emocional), o a factores ambientales (tales como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inadecuada o factores psicogenéticos), no es consecuencia directa de los mismos. (pp. 30-31)

En México, la SEP (2006a, p. 9) empleó el término *Problemas en el Aprendizaje*, a fin de precisar que:

Debido a que los problemas los presenta el alumno, es decir, que los problemas no son “del aprendizaje”, “de aprendizaje” o “para el aprendizaje”. Asimismo se considera que dicha denominación resulta más específica para abordar las dificultades a las que se enfrenta el alumno para aprender durante su escolarización, ya sea problemas en los procesos mentales superiores involucrados en el aprendizaje, o bien problemas para abordar algunos contenidos. (p. 9)

Las dificultades de aprendizaje son un fenómeno complejo en el que interactúan diversas variables tanto intrínsecas como extrínsecas y su interferencia, se debe interpretar a la luz de cada caso o situación, debido a que los efectos que pueden tener las mismas variables dependen tanto de las características del alumno como de las compensaciones positivas o negativas que le brinde el ambiente (García & González, 2001). Autores como Patton (2002) coinciden en agrupar las causas en anatómicas y/o funcionales, familiares y sociales e institucionales. Así también, las causas de los PA se han atribuido, sobre todo, al deficiente funcionamiento de procesos psicológicos básicos necesarios para un correcto aprendizaje (atención, sensopercepción, memoria y motivación); puede haber algún retraso en estos procesos que originen los PA, sin embargo, no son las únicas causas.

Los alumnos con PA conforman un grupo heterogéneo, por lo que muchas veces, son subidentificados o sobreidentificados (Mercer, 2006) y no se atienden sus necesidades especiales (Gargiulo, 2012); por ello, su evaluación debe ser un proceso multidimensional, que como en toda evaluación, implique más que la administración de pruebas, e incluya tanto los aspectos cualitativos como los cuantitativos (Mercer, 2006). Para la misma Mercer la determinación de los PA, comienza con el examen de los parámetros que la definen considerando la heterogeneidad de la población.

Características

Como se mencionó antes, los niños que presentan PA forman un grupo heterogéneo: un menor puede presentar deficiencias en sólo un área, mientras que otro puede exhibirlas en varias; algunos niños pueden presentar dificultades en el área cognitiva, mientras que otros pueden experimentar

problemas en las habilidades motoras y otros más, pueden exhibir deficiencias sociales (Gargiulo, 2012). Aunque su inteligencia se ubique en el rango normal (Wechsler, 1983) presentan deficiencias en el aprendizaje dentro del contexto escolar, mismas que pueden persistir a lo largo de su vida (Gargiulo, 2012; Patton et al., 2009; SEP, 2006a).

Existe una serie de componentes comunes en las definiciones de los PA, como: coeficiente intelectual (CI) dentro del rango normal; problemas en procesos cognitivos; diferencia entre el rendimiento académico potencial y el real; dificultad para aprender en una o más áreas académicas, para abordar contenidos y para adquirir y aplicar habilidades de escucha, habla, lectura, escritura y/o cálculo (Gargiulo, 2012; Patton et al., 2009; SEP, 2006a).

Coeficiente intelectual (CI) dentro del rango normal.

Una de las pruebas de inteligencia más usada para evaluar a los estudiantes que se sospeche tengan problemas específicos de aprendizaje, son las escalas de Inteligencia de Wechsler. Esta prueba da como resultado un CI global que indica un nivel de funcionamiento intelectual basado en cómo se desempeña el estudiante en determinadas tareas: reúne muestras del comportamiento en condiciones específicas, mide los logros individuales anteriores y predice el éxito en materias escolares tradicionales. Además indica el rendimiento del estudiante en tareas como las verbales, de ejecución y en cada actividad de las subpruebas por separado; es por esto que ha sido útil en la evaluación de los problemas de lectura y/o aprendizaje (Searls, 2002).

Los alumnos con PA suelen tener el coeficiente de inteligencia global en el intervalo promedio o superiores al promedio, por lo que se comenzó a observar cómo se desempeñaban en las diferentes tareas presentadas en las subpruebas (Gargiulo, 2012; Searls, 2002):

- Los estudiantes con problemas de lectura y/o aprendizaje, tienden a calificar más alto en la escala de ejecución que en la verbal.
- Tienden a calificar más bajo en determinadas subpruebas.

Aunque la puntuación global del CI indica que el estudiante (evaluado con una prueba de CI estandarizada), posee las habilidades cognitivas

necesarias para aprender, no explicar por sí mismo por qué el alumno está teniendo dificultades para hacerlo.

Problemas en procesos cognitivos.

Memoria.

Gargiulo (2012) señaló que los niños presentan dificultades significativas en el recuerdo de información académica y no académica: recordar eventos, asignación de tareas, tablas de multiplicar, direcciones o números de teléfono. Se sugiere además que puede haber problemas con la memoria a corto plazo y con la memoria de trabajo, lo que ocasiona que en comparación con los pares, no usen las estrategias de aprendizaje de forma espontánea o efectiva; la memoria de trabajo puede ser crucial para el reconocimiento y la comprensión de la lectura (Gargiulo, 2012). Sattler (2003b) por su parte, indicó que los alumnos utilizan poco los auxiliares mnemotécnicos como etiquetación, ensayo verbal, agrupamiento, fragmentación y atención selectiva, y por ello no recuerdan la información importante.

Metacognición.

Los alumnos con PA, se caracterizan por su ineficiencia en el desarrollo espontáneo y en la aplicación oportuna y eficaz de procedimientos que facilitan el aprendizaje, como estrategias de selección, organización, elaboración, planificación, revisión, transferencia y recuerdo de la información (Gargiulo, 2012; Romero & Lavigne, 2003, 2004). Así también, se identifican dificultades en los procesos metacognitivos, es decir:

- Saber sobre sí mismo (evaluar y monitorear el desempeño propio, deficiencia del propio proceso del pensamiento, falta de claridad en el propósito de la lectura, concentrarse en objetivos importantes, monitorear el propio nivel de comprensión).
- Saber sobre las exigencias de la tarea para su aprendizaje en términos de conocimientos (conocimientos previos), estrategias (procedimientos mentales eficaces, revisión rápida del material de lectura, apoyo en materiales como diccionarios u otras fuentes de consulta) y de rapidez; procedimientos ejecutivos de autorregulación y control.

En última instancia (Romero & Lavigne, 2003, 2004) señalaron que es de suma importancia la motivación, es decir, querer aprender; la experiencia repetida de fracasos no facilita, sino más bien debilita, el interés del alumno por el aprendizaje. Sin embargo, cuando a los alumnos con PA se les enseñan estos procedimientos y cuando son aplicables, los aprenden y logran alcanzar un grado de eficacia semejante al de los alumnos sin PA.

Atención e hiperactividad.

Gargiulo (2012) expuso que quienes padecen PA, experimentan dificultades para prestar atención a las tareas y algunos exhiben exceso de movimiento y actividad; se distraen fácilmente, lo que les impide una ejecución satisfactoria en casa, escuela y situaciones sociales. Gargiulo reportó además, que los PA pueden asociarse con déficit de atención y con déficit de atención e hiperactividad, ya que del 20 al 40% de quienes presentan PA, se supone que la padecen pero no hay una relación exacta entre los dos fenómenos; esta condición se presenta más en los hombres.

Por su parte Shea y Bauer (2003) señalaron que algunos investigadores como Halperin, Cittelman, Klein y Rudel (1984) y Silver (1980) argumentan que entre el 15 y el 20% de los niños y adolescentes con PA, presentan también Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), aunque otros investigadores (Epstein, Bursuck & Culliman, 1985) sostienen que la mayoría de los alumnos identificados con PA, sólo presentan problemas de atención; es un problema asociado más no un PA. Sattler (2003b) por su parte, señaló que la dificultad para enfocar la atención puede ser el reflejo de funciones inadecuadas de control ejecutivo; es posible que tengan dificultad para generalizar y desplegar de manera flexible las estrategias para comprender, recordar y resolver problemas.

Diferencia entre el rendimiento académico potencial y el real.

Para Shea y Bauer (2003) es difícil discriminar entre la capacidad real de un alumno y su rendimiento, además, por lo general es muy común confundir entre un alumno con PA, con quien presenta bajo rendimiento académico; sin embargo, el uso de pruebas de inteligencia, es una herramienta útil para evaluar si existen discrepancias (Searls, 2002). Por su parte, Sattler (2003b) a

este respecto, señaló que el niño no tiene logros acordes con su edad y nivel de capacidad en una o más áreas del conocimiento (escucha, lectura, lenguaje escrito, lenguaje oral, matemáticas), cuando se le proporcionan experiencias de aprendizaje apropiadas para su edad y niveles de capacidad.

Dificultad para aprender en una o más áreas académicas.

Escucha.

Sattler (2003b) propuso que las habilidades iniciales de la escucha (o consciencia fonológica), son especialmente útiles para los niños pequeños que comienzan a leer, ya que les permite la capacidad para descomponer las palabras en los sonidos que las integran y de mezclarlos para formar palabras; los alumnos muestran problemas para utilizar o percibir los sonidos del discurso a un nivel apropiado para su edad y antecedentes culturales. El procesamiento de información auditiva tendrá muchas más alteraciones que el procesamiento de información visual, debido a que los estímulos auditivos, por lo común, son breves y secuenciales, a diferencia de los visuales, que por lo general persisten (Sattler, 2003b).

Romero y Lavigne (2003, 2004) también sugirieron que estas dificultades en la escucha, interfieren fundamentalmente en los aprendizajes iniciales, aunque también lo hacen de manera decisiva en el resto, afectando: habilidades de procesamiento auditivo-fonológico y los recursos de memoria de trabajo verbal. Debido a todo ello, estos lectores se ven obligados a leer por la ruta visual (cuyos procesos no están alterados). La incidencia de estas dificultades en hispano-hablantes, alcanza al 80% de las dificultades lectoras específicas.

Lectura.

Algunos niños muestran dificultades en la comprensión lectora, errores en el reconocimiento de las palabras, carecen de habilidades de análisis de palabras o son deficientes en la lectura oral (Gargiulo, 2012). Sattler (2003b) argumentó que si los alumnos presentan dificultades en la lectura, es posible que sean incapaces de: detectar los aspectos inadecuados, confusiones e inconsistencias en el material que leen; identificar el contenido crítico de lo que leen; y codificar información fonológica en la memoria a largo plazo.

Por su parte, Romero y Lavigne (2003, 2004) señalaron que los problemas que presentan los lectores, se relacionan con: habilidades de procesamiento viso-espacial; automatización de los procesos de reconocimiento visual; y recursos de atención y memoria de trabajo visual. Debido a ello, estos lectores se ven obligados a leer por la ruta fonológica, razón por la cual la incidencia de esta dificultad es muy escasa en hispanohablantes (se estima que no supera el 5% de los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura), y los pocos alumnos que la presentan, suelen pasar desapercibidos si se les enseña a leer por un método fónico.

Lenguaje escrito.

Shea y Bauer (2003) apuntaron que los alumnos con PA difieren de sus compañeros en su sintaxis y cantidad de errores gramaticales, ya que tienen mayores dificultades para sostener sus esfuerzos al exponer por escrito (composición libre); sus errores sugieren que se confían en la estrategia de escribir lo que saben. Es por ello que requieren adquirir conceptos y vocabulario para la comprensión y el progreso académico. Por su parte Gargiulo (2012) señaló que también muestran dificultades en la ortografía y en la caligrafía, debido a una relación entre estas deficiencias y las habilidades de lectura; lo que también puede explicarse por su relación con la falta de conciencia fonológica. La pobre caligrafía puede deberse, a la falta de estimulación en las habilidades motoras finas o a la falta de comprensión de las relaciones espaciales entre los símbolos. Sattler (2003b) afirmó que estos problemas se reflejan en: dificultad al escribir letras, número o formas regulares o precisas; revisión de número o letras al escribir; transposición de letras al deletrear; y confusión de letras mayúsculas y minúsculas en la escritura.

Lenguaje oral.

Frecuentemente reflejan dificultades con la expresión oral, que afecta tanto al desempeño académico como al social; hay problemas con la elección correcta de palabras, para comprender la estructura de oraciones complejas y para responder a preguntas poco comunes; esto puede relacionarse con la sintaxis, la semántica y la fonología; el aspecto que más ha llamado la atención

es la pragmática, debido a su relación con el uso del lenguaje en situaciones sociales (Gargiulo, 2012; Sattler, 2003b). Para Shea y Bauer (2003) los problemas de lenguaje incluyen además: problemas con el significado de las palabras; respuestas equivocadas; palabras inventadas; problemas para cerrar el tema; y desorganización. Lo anterior se agudiza cuando se trata de lenguaje metafórico.

Matemáticas.

Para Romero y Lavigne (2003, 2004) en la realización de tareas matemáticas hay diferentes procesos implicados: traducir, integrar, planificar, operar y revisar, que exigen que los alumnos posean (además de conocimientos informales aprendidos de forma espontánea en su experiencia con un entorno cuantitativo) determinados conocimientos que abarcan desde hechos numéricos, fórmulas, reglas, etc., hasta conocimientos lingüísticos. Los alumnos con dificultades específicas en el aprendizaje de las matemáticas, presentan problemas en todos los procesos indicados.

Por su parte Gargiulo (2012) agregó que no todos los niños muestran las mismas deficiencias: algunos presentan deficiencias con las herramientas computacionales, otros con relaciones espaciales, con la escritura de los números o con la copia de formas; otros pueden presentar problemas al decir el tiempo; o para comprender o nombrar los términos, operaciones o conceptos matemáticos, y para traducir los problemas escritos en símbolos matemáticos (fracciones, decimales o medidas) (Sattler, 2003b). Además, Sattler (2003b) señaló que también se presentan dificultades para cambiar de una operación matemática a otra, así como para recordar hechos, pasos y procedimientos necesarios para resolver problemas matemáticos.

Modelos teóricos

Existe una serie de modelos teóricos que han buscado conceptualizar la categoría de PA y cuya presencia se relaciona también, con las definiciones que han aparecido en diferentes épocas: modelo neuropsicológico, modelo cognitivo, modelo constructivista y modelo ecológico/ecosistémico (u holístico) (Acle & Olmos, 1995; García, 2001; González & García, 2010).

Neuropsicológico.

Para González y García (2010) la perspectiva más tradicional en la explicación y tratamiento de las dificultades de aprendizaje ha sido el modelo neuropsicológico. Desde esta óptica, se ha postulado que la normalidad de los procesos de aprendizaje descansa sobre el buen funcionamiento de una serie de procesos y funciones neuropsicológicas que pueden dividirse en: 1) procesos básicos (sensación, percepción, memoria y atención); y lo que Luria llamó funciones cerebrales superiores (funciones práxicas, funciones gnósicas y el lenguaje) que tienen la particularidad de ser a la vez, el sustento de ciertos procesos de aprendizaje y el resultado de otros previos (González & García, 2010; Quintanar, Solovieva, Lázaro, Bonilla, Mejía, Eslava & Flores, 2009).

La hipótesis básica es que las dificultades de aprendizaje reflejan algún tipo de mal funcionamiento (disfunción) de estas aptitudes neuropsicológicas, que serían a su vez, consecuencias de una lesión o de una disfunción en el nivel estrictamente neurológico, más o menos importante y generalizado según el tipo de trastorno que se trate (González & García, 2010). Sin embargo, ello no explica la totalidad de las dificultades de aprendizaje, ya que también se asume que el correcto desarrollo de las funciones neuropsicológicas citadas, es gradual y los diferentes aprendizajes requieren un nivel de desarrollo mínimo; de modo que cabe la posibilidad de que una dificultad de aprendizaje se deba a haber expuesto al sujeto a la enseñanza antes de estar preparado (proceso madurativo) para ello (González & García, 2010; Quintanar et al., 2009).

Cognitivo.

Al retomar la base teórica de Piaget (en Gargiulo, 2012) el desarrollo cognitivo es el resultado de la maduración del individuo, que sucede a la par de la interacción del niño con sus pares y con el medio en el que se encuentra; es por ello que el modelo cognitivo toma en cuenta la participación activa del alumno. Considerar a los PA desde la psicología cognitiva, implica dar respuesta a cómo es el proceso de aprendizaje del niño con dificultades en la escuela (Acle & Olmos, 1995; González & García, 2010). Este modelo es de gran ayuda en el estudio de niños con PA, ya que: se centra directamente en la adquisición del conocimiento; el estudiante es el objeto de estudio; y se observa la interacción del alumno con la situación del aprendizaje (Acle & Olmos, 1995).

El aprendizaje (cambio cognitivo a largo plazo), depende de la habilidad del individuo para construir significados a partir de la experiencia; así, el sujeto es un participante activo de su propio proceso de aprendizaje (la información que es aprendida y la construcción de significados), ya que genera conocimientos (codificación de información) (Acle & Olmos, 1995; González & García, 2010; López, 2009). Por lo anterior, en este modelo se señala que la cognición hace referencia a cada uno de los procesos por los que se llega al conocimiento de las cosas: sensación, percepción, memoria, atención, concentración, abstracción, planeación e integración, análisis y síntesis, imaginación, juicio, aprendizaje, pensamiento y lenguaje (Acle & Olmos, 1995; Manjón & Vidal, 2001; Sattler 2003; Searls, 2002; Wechsler, 1983).

Es así que la cognición, supone un doble significado: la captación o representación conceptual de los objetos (partiendo de la percepción de los mismos) y su comprensión o explicación; es por ello que la habilidad de un individuo para aprender, depende de su capacidad para activar la información correcta necesaria para resolver un problema o una situación de aprendizaje. Bajo esta misma premisa, los alumnos con PA no son capaces de activar de manera espontánea sus estrategias de aprendizaje, estrategias de elaboración para el recuerdo o la información aprendida previamente, ni para desarrollar información breve (Acle & Olmos, 1995).

Constructivista.

La idea de que muchas de las funciones psicológicas (procesos cognitivos) tradicionalmente consideradas como intrapersonales se originan en un contexto interpersonal, fue enunciada por Vygotsky; de tal manera, que si se desea analizar los procesos que interactúan e influyen en el aprendizaje escolar, se debe analizar la interacción de dichos procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje y la forma en que éste se construye. Dentro de esta visión, se enfatiza la importancia de la interacción social y se contempla el papel que juega el adulto en los objetivos de la enseñanza: conseguir que el niño resuelva problemas de manera independiente (Acle & Olmos, 1995; Hernández, 2008).

El alumno debe ser entendido como un ser social, protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida

escolar y extraescolar; las funciones psicológicas superiores son producto de esas interacciones sociales; el papel de la interacción social con los otros, tiene importancia fundamental para el desarrollo psicológico del alumno: reconstruye los saberes, pero no lo hace solo, porque ocurren procesos complejos en los que, se entremezclan procesos personales y de “coconstrucción” en colaboración con otras personas que intervienen, de una u otra manera, en ese proceso (Hernández, 2008, p. 232). Estos saberes posteriormente, gracias a los procesos de internalización, terminan siendo propiedad de los educandos, al grado en que éstos llegan a ser capaces de hacer uso de ellos de manera consciente y voluntaria (Hernández, 2008; Quintanar et. al., 2009).

Es así que Vygotsky (en Aclé & Olmos, 1995) propuso que la deficiencia del menor en el aprendizaje, no era de carácter biológico sino social, momento en que se enfatiza que el inadecuado desarrollo que se observa en estos niños, se debe esencialmente a la falta de una educación basada en métodos y procedimientos adecuados, que les permita un desarrollo similar a quienes no presentan problemas para aprender.

Ecosistémico.

Este modelo concibe que el individuo se desarrolla en una relación dinámica y como parte inseparable de un entramado social que influye y es influenciado por medio de circunstancias y de los escenarios en los que funciona durante toda su vida (Aclé & Olmos, 1995; García, 2001; Gargiulo, 2012; 1995; Roque, 2009; Shea & Bauer, 2003). Bajo esta concepción, el desarrollo es la adaptación o ajuste continuos (reorganización a lo largo del tiempo y del espacio) entre el individuo y su entorno: es una adaptación mutua y progresiva entre los individuos en crecimiento y su entorno cambiante; la creciente capacidad de la persona para descubrir, sostener o alterar las propiedades del contexto; así como la influencia de las relaciones entre escenarios y los contextos ecológicos más amplios (Gargiulo, 2012; Shea & Bauer, 2003).

Desde esta perspectiva, Bronfenbrenner (1979) sugirió que, los contextos ecológicos o escenarios donde se desarrolla un individuo, están anidados uno dentro del otro; esta naturaleza anidada del contexto, es decisiva en el desarrollo del individuo, de acuerdo con los eventos que ocurren en el

interior: cualquier cambio individual debe verse dentro del contexto del sistema social y cultural más amplio. Cada uno de los elementos tienen igual peso, no hay alguno que sea más importante que otro (Acle & Olmos, 1995; García, 2001). Este contexto ecológico proporciona un marco para entender el mundo del niño y ha llevado a la práctica contemporánea, la visualización de las familias como sistemas dentro de otros sistemas (Gargiulo, 2012; Roque, 2009). El mismo Bronfenbrenner indicó los siguientes como los contextos ecológicos que influyen en el desarrollo:

- **Microsistema.** Patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.
- **Mesosistema.** Interrelaciones de dos o más entornos en lo que la persona en desarrollo participa activamente (e.g., para un niño, las relaciones entre el hogar y la escuela).
- **Exosistema.** 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 dicha persona, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno.
- **Macrosistema.** Correspondencias en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro, meso y exosistema) con el nivel de la subcultura o cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.

De acuerdo con García (2001), Shea y Bauer (2003) los escenarios específicos de mayor relevancia para el desarrollo del alumno son la familia, la escuela, el vecindario y la comunidad. En cuanto al contexto escolar, para Acle y Olmos (1995) el no aprendizaje puede ocurrir por diversas razones, complejas e interrelacionadas: falta de confianza y de una auténtica relación maestro-alumno; mantenimiento de la filosofía de que sólo el maestro conoce; el énfasis en la “precisión” en cuya forma es valorada tanto la función como el propósito; el currículo estrictamente controlado, que impide al alumno la posibilidad de auto-organizarse y autorregularse (técnicas pasivas de enseñanza); la falta de claridad respecto a las relaciones entre las materias; la insuficiente experiencia previa; las desigualdades culturales-étnicas, de género

y socioeconómicas entre los maestros y alumnos y entre los alumnos; la definición del maestro sobre lo que es el aprendizaje; la combinación de cualquiera de los puntos anteriores y que resultan en la falta de interés hacia lo que la escuela ofrece. Por su parte Poplin (1988, en Acle & Olmos, 1995) agregó como punto importante, la carencia en el desarrollo.

Con base en lo anterior y dentro del modelo ecológico, el proceso de aprender (así como sus dificultades), presentan estadios neurológicos, conductuales y de procesamiento de información, pero no de manera aislada o conectadas casualmente con el aprendizaje; esto es, las personas y los procesos se ven como un todo y así es como se tratan, no como partes aisladas (García, 2001; Shea & Bauer, 2003).

Es imperativo que los maestros vean a cada alumno como parte de un sistema, alguien que interactúa recíprocamente con su ambiente inmediato y otros entornos sociales. Es igualmente importante para los profesionales, ver a cada estudiante dentro de su contexto familiar y en tiempo; así también a la familia, interrelacionándose e interactuando con otros sistemas sociales más amplios (Gargiulo, 2012; Roque, 2009).

MODELO ECOSISTÉMICO DE RIESGO/RESILIENCIA: ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Fundamentos

De acuerdo con Acle (2012b) a la resiliencia se le ha definido de diversas maneras, pero se coincide en señalarla como la habilidad de la persona para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida productiva al enfrentar de forma efectiva, eventos y circunstancias estresantes, que transforman la capacidad humana: se refiere a un estado de bienestar personal ante un riesgo o a las características y mecanismos por los cuáles dicho estado se alcanza. No es un rasgo estático de la personalidad sino que es producto de la interrelación dinámica entre las características personales y los diferentes elementos del ambiente; la compleja transacción entre ambos, es lo que permite enfrentar las situaciones de adversidad.

Se distinguen dos componentes: la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión y la capacidad para construir una conducta vital y positiva a pesar de los eventos adversos (Acle, 2012b). Tanto los factores de riesgo como de resiliencia, comparten el mismo objetivo: enfocarse en las características de las personas que favorecen su adaptación positiva ante situaciones de adversidad. De ahí la relevancia de analizar a la resiliencia desde un enfoque ecológico, dada la interacción recurrente y significativa que se da entre las personas y el medio; por lo que se debe señalar siempre el papel activo que tienen tanto los individuos como el ambiente al que se enfrentan. Es así que la resiliencia no solo se relaciona con las fortalezas y debilidades de las personas, sino también a la manera en que ellas reaccionan ante el medio (Acle, 2012b).

Por su parte Unger (2003, enACLE, 2012b) agregó que un amplio rango de factores personales y ecológicos se correlacionan con el funcionamiento sano de niños, jóvenes y familias en situaciones de alto riesgo. Por lo que Fraser (2004, enACLE, 2012b) propuso identificar cuáles son las conductas y ambientes predictores de los problemas para intervenir tempranamente, lo que en el campo de la educación es fundamental. Una vez identificados los factores de riesgo y de protección, tres son los principales sistemas interrelacionados que es importante abordar: a) las características psicológicas y biológicas; b)

los factores familiares; y, c) las condiciones ambientales, principalmente la escuela y la comunidad en que las personas se desenvuelven.

De acuerdo con Acle (2012b) el estudio de la resiliencia en el campo de la psicología educativa se dirige a investigar principalmente la manera en la que los alumnos que provienen de los mismos ambientes y comunidades en situación de adversidad son o no exitosos en sus estudios; cobra importancia cuando un alumno que presenta una discapacidad con o sin necesidades educativas especiales y (u/o) aptitudes sobresalientes, se encuentra en una situación de vulnerabilidad a la que se añade la adversidad que puede existir en sus medios escolar, familiar y social. Lo anterior se aborda desde un enfoque ecológico al considerar que el niño se encuentra en interrelación con los diversos contextos en que está inmerso, en particular el escolar y el familiar, ya que influyen en la atención de sus necesidades educativas.

Acle (2012b) al citar a Cosden, Brown y Elliot (2002), Fraser (2004), Fraser, Kirby, Smokowski y Margalit (2003), Murray (2003), Stormont (2007), Wiener (2002) y Wong (2003) entre otros autores, señaló la importancia de abordar el modelo de riesgo/resiliencia en EE al fundamentarlo en una aproximación ecosistémica, multidimensional y multinivel, ya que ello permite evaluar y construir la resiliencia en los ambientes escolares: es necesario tener claridad respecto a cuáles son las necesidades educativas especiales reales que los niños están presentando, qué procesos psicológicos requieren ser estimulados para promover aprendizajes significativos y, hacia qué interacciones del niño con los principales contextos en los que se desenvuelve conviene modificar, a fin de disminuir los riesgos en que se encuentre e incrementar los factores protectores.

Para Waxman, Padrón y Gray (2004, en Acle, 2012b) utilizar la perspectiva de resiliencia en educación, implica centrarse más en los aspectos predictores de éxito que en los del fracaso escolar; además se contribuye al diseño de intervenciones educativas efectivas que ayuden a establecer los mecanismos protectores que disminuyan los factores de riesgo. El estudio de esta interacción de factores y su influencia en el desarrollo de los menores y sus familias, conducirá a la elaboración de programas tendientes a disminuir los riesgos y a elevar la protección, lo que puede lograrse a través de

programas de enriquecimiento en los diversos contextos en los que los menores se desarrollan.

En resumen, el modelo de riesgo/resiliencia aplicado a la educación especial (Acle, 2006) va más allá del niño con necesidades educativas especiales e involucra a la familia, a los docentes, a los administradores escolares y políticos, y en general a los diversos contextos familiares, escolares, sociales y (u/o) jurídicos con objeto de abordar los fenómenos educativos de manera comprensiva. Como Acle (2012b) señaló:

De aquí, el interés por profundizar en el estudio de los factores de riesgo, de protección y de resiliencia de los ambientes escolar, familiar y comunitario que interactúan con menores que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y los que muestran aptitudes sobresalientes y que asisten sea a escuelas regulares o a los CAM. Dicho análisis será la base para orientar modelos de atención específicos que promuevan y favorezcan la resiliencia en las interacciones que los menores en estas situaciones guardan con las diferentes personas y contextos en los que se desenvuelven. (p. 28)

A partir del modelo de riesgo/resiliencia en EE (Acle, 2012b) se sostiene que los programas de evaluación e intervención deben promover a través del trabajo colaborativo, la disminución de los factores de riesgo, el incremento de los protectores al interior y por ende, los comportamientos resilientes de todos los involucrados en el aprendizaje escolar en la escuela regular y en educación especial en particular.

Evaluación

Concepto.

Desde que se acepta que el medio influye en la forma de conceptualizar a las personas que presentan necesidades educativas especiales (con o sin discapacidad), surge la necesidad de evaluar los factores de riesgo y de protección que están presentes en la situación de vulnerabilidad y que serán los responsables de favorecer o no los procesos de adaptación (Acle, 2012a). Bartoli (1990, en Acle & Olmos, 1995, p. 200) también señaló la conveniencia

de manifestar una amplia “visión ecológica de la escuela, la familia, la comunidad y los factores culturales” para el trabajo enfocado a los PA.

Para Forns (1993, p. 20) el objetivo de la evaluación psicológica “es el estudio, análisis y valoración de las características de un sujeto, de sus formas de acción, reacción e interacción con los demás, con la realidad y de sus procesos de cambio”; todo ello, se analiza en un sistema configurado por sujetos (bio-psico-sociales) sometidos a procesos (internos y externos) que afectan y determinan funcionalmente las formas de contacto de la persona con la realidad (y viceversa), cuyos resultados se expresan en manifestaciones conductuales de diversa índole (motoras, fisiológicas, cognitivas y emocionales). El análisis de dichos resultados, debe realizarse a la par con el análisis de los procesos, en la medida que aportan versiones complementarias de un mismo hecho (Forns, 1993).

Es así que la evaluación ecosistémica involucra abordar múltiples dominios y niveles: el niño, la familia, la escuela, la comunidad; desde un nivel más amplio, la evaluación implicaría recopilar datos sobre las adversidades, los recursos y los problemas que prevalecen en una comunidad dada y que posteriormente, podrían ser utilizados para seleccionar estrategias de intervención específicas (Acle, 2012a; Forns, 1993; Roque, 2009).

En relación con la EE, abordar la evaluación a través del estudio en que interactúan las distintas fuerzas ambientales y personales, puede promover o no la disminución de los efectos de la vulnerabilidad, ya que cada uno de los ambientes conforma un sistema organizado y determinado por límites físicos y sociales propios que ejercen su influencia en el niño. Es así que los factores y actores que participan en el proceso escolar, se interrelacionan de manera circular y no lineal; por lo que es determinante reconocer esta circularidad, así como la conformación de las estructuras de los diferentes sistemas interactuantes (Acle, 2012a; Forns, 1993; Sattler, 2003a; Shea & Bauer, 2003).

Características.

De acuerdo con Esquivel, Heredia y Lucio (2007) es de suma importancia considerar a la evaluación como un proceso integrativo que provea un modelo de explicación de la conducta en diferentes niveles (biológico, psicológico y social); lo que implica obtener información sobre las influencias

relativas de los factores biológicos, de los patrones de aprendizaje, de las interacciones sociales y de las diversas situaciones contextuales en que los niños se desenvuelven (Acle, 2012a; Forns, 1993).

Al evaluar no siempre es posible identificar completamente causas y efectos; al partir de un enfoque ecológico, se reconoce la reciprocidad causal entre los sistemas, lo cual permite identificar y operar tanto a los factores protectores como a los de riesgo, los cuales en un momento dado pueden ser causas, pero en otro podrían ser efectos (Acle, 2012); por ejemplo, algunas normas familiares pueden indicar y aceptar como normal una conducta alterada, o considerar como altamente patológico lo que es sólo una manifestación conductual frecuente en otras unidades familiares (Forns, 1993). Es así que se requiere considerar la complejidad de los fenómenos, y los factores de riesgo/protección al abordar la multiplicidad de dominios, medidas, informantes, contextos y ocasiones de evaluación (Acle, 2012a).

Lo anterior toma relevancia ya que para la evaluación de niños que presentan necesidades educativas especiales, debe tomarse en cuenta que están en proceso de desarrollo (Acle, 2012a); se trata de distinguir entre las características estables del desarrollo (formas de habituación, respuesta a la novedad, temperamento, estilos de conducta, etc.) y las características variables (uso específico de formas no habituales de conducta para hacer frente a situaciones o problemas concretos) a fin de atribuir a cada aspecto el valor evolutivo que merezca. Los procesos de cambio evolutivo y las interacciones ambientales, son dos grandes sistemas que permiten la manifestación y modificación de los componentes estables de la conducta (Forns, 1993).

Es por ello que la evaluación debe considerar la selección de una batería de pruebas multidimensional, que tome en cuenta los elementos antes señalados (individuales, familiares, escolares) (Acle, 2012a; Forns, 1993). Forns (1993) y Sattler (2002) han hecho énfasis en la importancia de llevar a cabo las evaluaciones en diferentes ocasiones, al tomar en cuenta la influencia mutua de variables, pues ello permitirá identificar patrones de habilidades, comportamientos y ambientes a largo plazo (Acle, 2012a).

Finalmente, la participación de diferentes informantes es clave para proporcionar datos del niño, como son: maestros, familiares, psicólogos,

cuidadores y/o tutores, lo que a su vez proporcionará información sobre la conducta y desempeño en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve el niño, y conocer los efectos sociales de éstos; es importante conocer a la familia y su hábitat, las características de la escuela, el aula, el recreo, así como las interacciones entre estos ambientes (Acle, 2012a).

Factores de riesgo/protección en los niveles ecosistémicos.

Para Pérez-Blasco et al. (2007) comprender los riesgos que pueden acarrear los PA en el desempeño académico, social y para el desarrollo emocional, es tan esencial como comprender cuáles son los factores y los procesos que facilitan el ajuste. En la actualidad coexisten los denominados “enfoque de riesgo” y “enfoque de resiliencia”, que se consideran complementarios; ambos enfoques se enriquecen mutuamente y posibilitan un análisis más realista de los fenómenos y el diseño de intervenciones eficaces (Acle, 2012a).

El enfoque de riesgo se centra en investigar aquellas características o circunstancias (individuales o ambientales) que se asocian con una elevada probabilidad de daño o desajuste en el desarrollo de los individuos; se definen como cualquier condición negativa o potencialmente nociva que impide o amenaza el desarrollo normal. Pueden agruparse en tres categorías: centrados en el niño, ligados a la configuración familiar y factores socio-ambientales (Fraser, 2004, en Acle, 2012a). Cabe destacar que la mayor parte de las veces, es una constelación de factores lo que puede convertirse en fuente de riesgo y no cada uno de ellos por separado (Acle, 2012a; Pérez-Blasco et al. 2007; Romero & Lavigne, 2003, 2004).

Por otra parte, el “grado” de nocividad atribuida a los factores de riesgo depende de la proximidad del factor de riesgo y de los factores moduladores que intervienen, ya sea minimizando o amplificando su carácter nocivo; así, ciertos riesgos son de naturaleza distal (el divorcio de los padres, la existencia de un nivel socioeconómico bajo y la psicopatología parental), mientras que otros actúan de manera proximal (las agresiones, los abusos sexuales, el maltrato físico o psíquico, así como la deficiencia y la discapacidad) (Fraser, 2004, en Acle, 2012a; Pérez-Blasco et al., 2007).

Por su parte, el enfoque de resiliencia se focaliza en identificar las condiciones y los procesos que favorecen un ajuste adecuado a los desafíos y dificultades con los que se enfrenta el individuo. Su objetivo es incrementar las ventajas y los aspectos positivos en el propio individuo y en su entorno, con el fin no sólo de paliar los posibles efectos negativos de los factores de riesgo, sino de promover un desarrollo saludable (Acle, 2012a; Pérez-Blasco et al., 2007).

Los factores protectores o factores de resiliencia son aquellas características, hechos o situaciones propios del individuo o de su entorno que aumentan la probabilidad de éxito en el afrontamiento de la adversidad y disminuyen la posibilidad de desajuste psicosocial aun con la presencia de factores de riesgo; los factores resilientes modifican la reacción a la situación de riesgo y reducen su efecto y las reacciones negativas en cadena. Cabe señalar que la protección resulta de variables genéticas y constitucionales, de disposiciones y características de personalidad, y del apoyo del medio familiar y extrafamiliar (Pérez-Blasco et al., 2007).

Nivel individual.

A continuación, se describen los factores de riesgo más sobresalientes relacionados con el desarrollo del niño (Acle, 2012a; Pérez-Blasco et al., 2007; Romero & Lavigne, 2003, 2004):

- Nacimiento prematuro.
- Bajo nivel de autoeficacia.
- Presencia de discapacidad.
- Problemas en el desarrollo físico y psicológico.
- Problemas de conducta y emocionales.
- Falta de madurez social.
- Dificultad para solucionar problemas.

Específicamente en relación con los PA, para Romero y Lavigne (2003, 2004) el diagnóstico psicoeducativo difícilmente puede hacerse a edades tempranas o antes del inicio del aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas. No obstante, sí es posible la prevención temprana, por medio de

la detección de factores de riesgo que manifiestan los alumnos durante la etapa de la educación infantil y que actúan como indicadores de la aparición futura de los trastornos:

- Retrasos en el desarrollo del lenguaje. Particularmente en el desarrollo fonológico; deficiencias en la producción-articulación del lenguaje oral; alteración en el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica; y deficiencias de vocabulario.
- Déficit en el desarrollo y adquisición de conceptos básicos, relacionados con hechos y conocimientos numéricos; concepto de número; aprendizaje tardío de nociones básicas de relación, correspondencia, semejanza, inclusión, pertenencia, conservación, etc.; déficit en el razonamiento lógico-matemático (lo que habitualmente se denomina como “no saber pensar”, problemas en la planificación y organización secuenciada del pensamiento asociado a la resolución de problemas, sean éstos matemáticos o no).
- Retrasos en el procesamiento activo de la información: déficit en el procesamiento y discriminación perceptiva visual y auditiva (las personas con PA a veces son descritas como “procesadores lentos”); problemas en la percepción y el análisis visual de formas y letras aisladas (no atribuibles a déficit sensorial), y en la percepción y análisis de los sonidos del habla (no relacionados al déficit sensorial ni a particularidades fonéticas de las formas de habla).
- Déficit de la memoria de trabajo y atención sostenida: relacionado con tareas escolares, particularmente con el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas.

En cuanto a los factores protectores, se enlistan los siguientes (Acle, 2012a; OMS, 1998, en Pérez-Blasco et al., 2007):

- Adecuada nutrición y cuidados de salud.
- Altos niveles de competencia social.
- Autoeficacia, autonomía y autoconcepto positivos.
- Sensación de seguridad y bienestar.
- Niveles intelectuales normales o superiores.

- Sentido del humor.
- Ser afectuosos.
- Sentido de propósito y de futuro.

Nivel familiar.

Entre los factores de riesgo para el desarrollo del niño a nivel familiar, resaltan los siguientes (Acle, 2012a; Pérez-Blasco et al., 2007):

- Falta de recursos materiales y económicos.
- Divorcio o separación (familias desintegradas, separación parental, disputas y desacuerdos persistentes).
- Bajos niveles de satisfacción con la vida familiar.
- Monoparentalidad.
- Falta de empleo y bajos niveles educativos.
- Desórdenes mentales de los padres.
- Enfermedad crónica parental.
- Alcoholismo.
- Drogadicción.
- Violencia intrafamiliar.
- Inconsistencia en la disciplina (desorganización e incoherencia).
- Rigidez familiar.
- Familia numerosa.
- Vivir en aislamiento social.
- Hacinamiento.

Entre los factores protectores para el desarrollo del niño a nivel familiar, resaltan los siguientes (Acle, 2012a; Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante & Grotberg, 1998; OMS, 1998 en Pérez-Blasco et al., 2007):

- Armonía parental y familiar (familias organizadas de distintas maneras).
- Cohesión familiar.
- Redes de apoyo de la familia extensa y de otras amistades.
- La extensión de redes informales de apoyo.

- La seguridad de un afecto recibido por encima de todas las circunstancias y no condicionado a las conductas ni a ningún otro aspecto de la persona.
- La relación de aceptación incondicional de un adulto significativo.
- Fomentar la confianza en el niño.
- Vivir en comunidades seguras.
- Seguridad económica.
- Acceso de la familia a los sistemas de salud y educativos.
- Modelos positivos de los adultos que les rodean.
- Padres competentes y responsables con alta autoestima.

Nivel escolar.

Entre los factores de riesgo para el desarrollo del niño a nivel escolar, resaltan los siguientes (Acle, 2012a; Pérez-Blasco et al., 2007):

- Falta de acceso a los servicios de educación especial.
- Escuelas con numerosos estudiantes.
- Abandono escolar (falta de medios y de preparación profesional y actitudinal para satisfacer las necesidades educativas individuales).
- Dificultades para una adecuada evaluación.
- Actitudes negativas hacia quienes son diferentes.

Entre los factores de protección para el desarrollo del niño a nivel escolar, resaltan los siguientes (Acle, 2012a):

- Acceso a los sistemas educativos.

Intervención

Concepto.

Identificar y entender los elementos que actúan y la forma en que operan los factores de riesgo y protección durante la vida de los niños con PA, proveerá tanto a los investigadores como a quienes ejercen la práctica, la evidencia científica necesaria para instrumentar programas apropiados de intervención y prevención cuyo objetivo estriba en facilitar un desarrollo óptimo (Acle, 2012a; Pérez-Blasco et al 2007); por lo que un modelo de riesgo/resiliencia

proporciona la base para explorar el impacto que tienen las experiencias individuales, escolares, sociales y contextuales en el éxito de alumnos con discapacidades (Murray, 2003; Wiener, 2003, en Acle, 2012a).

Asimismo, potenciar los factores protectores y amortiguar los de riesgo, exige una gran motivación y trabajo por parte de las familias, los profesionales de la educación y de investigadores; ir más allá del tradicional enfoque de riesgo y asumir que la resiliencia es una capacidad presente en todo individuo, que se construye y puede desarrollarse, puede servir para reforzar la motivación y el esfuerzo de padres y profesionales comprometidos con niños que presentan PA (Pérez-Blasco et al., 2007).

Es así que para Adelman y Taylor (1994, 2007) la intervención tiene como objetivo producir los resultados deseados a través de un proceso planificado. Los resultados previstos comprenden el mantenimiento, el cambio (desarrollo y mejoría), o la transformación en relación con las condiciones problemáticas de los sistemas (persona, medio ambiente o ambos); además del proceso planificado, también se tienen las operaciones no planificadas. El proceso combinado puede producir o no los resultados esperados, y muchas veces se producen resultados no deseados; así también cabe destacar que, algunos resultados pueden ser negativos.

Características.

Para Pérez-Blasco et al. (2007) la intervención dirigida a niños con PA se enriquecerá, cuando no se enmarque exclusivamente en un enfoque centrado en el déficit y se deje de ignorar el enorme potencial del ser humano para sobreponerse a condiciones adversas. Un currículo dirigido a potenciar el desarrollo global de estos niños, no puede seguir ignorando otros objetivos igualmente importantes como la promoción de habilidades personales y sociales tales como la autoconciencia, el sentido de autoeficacia, el uso efectivo del apoyo y las estrategias de afrontamiento emocional.

Las condiciones para crear un entorno favorecedor de la resiliencia que competen a la familia y al entorno escolar, incluirían como componentes básicos mantener una visión 'discreta' de la dificultad (percepción del niño en su globalidad), expectativas realistas y positivas asentadas en potenciar y

aprovechar los recursos, junto con la presencia de aceptación y apoyo emocional (Pérez-Blasco et al., 2007).

Es así que Adelman y Taylor (2007) y Frase (2004, en Acle, 2012a) puntualizaron que los servicios educativos que se brinden serán mejor en la medida en que se dirijan tanto al niño, en sus aspectos biológicos y psicológicos, como a la familia, su comunidad y el amplio espectro de condiciones contextuales que influyen directa o indirectamente en las dificultades que presentan. Frase también propuso como tarea primordial, identificar cuáles son las conductas e indicadores predictores de los problemas; si ello se hace, entonces será posible intervenir tempranamente, lo que en EE es fundamental, sobre todo si la información ha sido derivada de la evidencia científica (Acle, 2012a).

Niveles ecosistémicos de intervención.

Individual.

Reid y Hresco (1991, en Acle & Olmos, 1995) argumentaron que para llevar a cabo el proceso de intervención, hay que tomar en cuenta lo siguiente:

- Considerar lo que el estudiante logra internamente. Los niños aprenden haciendo, observando, imitando modelos, escuchando, etc.; por lo que las elaboraciones cognitivas, tales como la inferencia, imaginaciones, recuerdos y analogías dibujadas influyen en el aprendizaje.
- Observar el aprendizaje como una construcción personal. El estudiante tiende a crear sus propias realidades mentales, más que a responder de manera predecible a las cualidades sensoriales de sus ambientes.
- Reconocer que el niño es el elemento más importante de la situación de enseñanza-aprendizaje, no los materiales, ni las lecciones, ni los maestros u otros factores externos.
- Proveer actividades que faciliten al alumno construir significados a partir de la experiencia. Tales actividades, deben estar fijadas contextualmente y ser relevantes para el estudiante, de manera que entienda el propósito y la función del nuevo aprendizaje.
- Informar a los alumnos que deben ser activos en su propio aprendizaje.

- Centrarse en que la información se mantenga a largo plazo; para ello, es importante ayudar a los niños a transformar o elaborar información nueva.

Por su parte Gargiulo (2012) señaló que cada estudiante requiere estrategias y apoyos diferentes acordes a sus características, por lo que resaltó las siguientes:

- Entrenamiento cognitivo. Procedimientos educativos que tienen como objetivo observar cambios en el desempeño de los estudiantes, al trabajar la forma de procesar la información (interpretación y organización); ejemplos son la autoinstrucción y el uso de estrategias mnemotécnicas.
- Instrucción directa. Entrenamiento cognitivo que se enfoca en la descomposición del concepto que debe ser aprendido: es el análisis de la tarea por partes específicas y de dificultad creciente, donde se modela y corrige al alumno en cada uno de estos momentos.
- Aprendizaje estratégico. Se trabajan habilidades y estrategias sistematizadas planeadas para recordar, monitorear y dirigir su propio aprendizaje. Alley y Deshler (1979, en Gargiulo, 2012) señalaron que ello facilita al niño la adquisición, manipulación retención y recuperación de la información a través de la asociación significativa con situaciones y lugares.

Familiar.

Adelman y Taylor (2007), Schiamburg y Chin (1987, en Aclé & Olmos, 1995) enfatizaron la relevancia que la familia tiene para que los jóvenes alcancen metas educacionales y vocacionales, y hacen hincapié en que es necesario que los educadores involucren a la familia en el desarrollo de las actividades escolares; consideran que la familia, conforma un contexto relevante en el desarrollo de la actividad educacional y vocacional de los niños, por lo que es conveniente brindar una atención especial a:

- La manera en que los antecedentes educativos y ocupacionales de los padres predicen los mismos antecedentes de los hijos.

- El modo en que los valores de los padres y las prácticas de crianza, difieren de acuerdo con el status socioeconómico y el bagaje de las familias.
- La forma en que las conductas de los padres influyen en el autoconcepto de los niños, en su habilidad mental y en su motivación académica y de logro.

Por su parte para García y Flores (1998, en Gallardo, 2012) al colaborar la escuela con la familia se obtiene varios beneficios, tales como: establecer en los alumnos un puente entre lo que aprenden en la escuela y en casa; se crean condiciones que favorecen que los niños superen sus dificultades académicas; y se resuelven con mayor éxito las dificultades de adaptación social de algunos estudiantes. Sawyer, Nelson, Jayanthi, Bursuck y Epstein (en Gallardo, 2012) señalaron que si los padres se involucran en el proceso educativo de sus hijos, éstos podrán superar más fácilmente sus dificultades. En el caso particular de las tareas escolares, éstas pueden ser una experiencia exitosa si:

- Los padres resuelven las dudas a los hijos.
- Orientan sobre cómo conseguir apoyo.
- Animar y motivan a sus hijos para realizar el trabajo.
- Son pacientes ante los errores de los niños.
- Les ayudan a establecer una rutina y un ambiente organizado de trabajo.

Así también, González, Corral, Frías y Miranda (en Gallardo, 2012) establecieron una correlación entre el afecto de los padres, el tiempo de dedicación a sus hijos y el interés por conocer a sus maestros, con la autoestima del hijo, la cual, a su vez, estimula el esfuerzo escolar. Martínez (en Gallardo, 2012) sugirió que el factor más influyente en el desempeño escolar, son las prácticas familiares, incluso por encima de los aspectos demográficos, económicos y comunitarios que rodean al estudiante.

Para Martínez (en Gallardo, 2012) los profesionales que trabajan con alumnos que presentan problemas para aprender, deben reconocer que los padres son uno de los principales apoyos en el aprendizaje de sus hijos; sin embargo, en México son pocos los programas de formación que toman en

consideración la preparación en este campo y como consecuencia, son escasos los profesionistas que cuentan con los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para colaborar eficazmente con los padres; en consecuencia, la intervención resulta ser inadecuada y se obtienen resultados poco alentadores que no benefician a los estudiantes.

Por su parte Al-Yagon (2011) señaló que los recursos personales de los padres, influyen directamente en la calidad del cuidado de los hijos y en el desarrollo infantil a través de la crianza; para proporcionar cuidados óptimos, los padres deben poseer suficientes recursos personales, manifestados en sus habilidades para tomar otras perspectivas y regular impulsos. Así también, Al-Yagon enfatizó a las estrategias y los recursos de afrontamiento como mediadores centrales en las respuestas relacionadas con el estrés que afectan al de bienestar, el comportamiento y el ajuste.

Escolar.

En relación con la constante interacción e interdependencia entre los sistemas social y ecológico, Peters (1988, en Acle & Olmos, 1995) recomendó que los maestros:

- Centren la atención de los estudiantes en sus ambientes cultural, natural y social.
- Enseñen a los alumnos la relación que existe entre su ambiente escolar y el de su comunidad.
- Utilicen (en la medida de lo posible) los recursos de la comunidad.
- Diseñen actividades basadas en el trabajo de campo, donde se realice un estudio de la naturaleza o de las áreas específicas de la actividad.
- Refuercen los aprendizajes previos.
- Se enfoquen en conocimientos, conceptos y habilidades fundamentales.
- Enfatizan la importancia de estructurar los ambientes de aprendizaje, simular experiencias ambientales y motivar a los alumnos hacia el aprendizaje.

Por su parte Henderson y Milstein (2004, en Acle, 2012a) consideraron que las escuelas son ambientes clave para que los individuos desarrollen la

capacidad de sobreponerse a la adversidad, enfrenten y adquieran las competencias sociales, académicas y vocacionales necesarias para la vida; para ello, propusieron seis pasos para fortalecer la resiliencia en las escuelas:

- Enriquecer los vínculos. Hacer partícipes a los padres de familia en actividades que les interese a los niños y en las que los menores puedan desarrollar otro tipo de habilidades que no sean exclusivamente las escolares (e.g. teatro, deporte, artes visuales).
- Fijar límites claros y firmes. Hacer cumplir las reglas de comportamiento establecidas tanto dentro del aula como fuera; hacer que el alumno participe en el establecimiento de estas normas, que no deben ser punitivas; igualmente es importante que padres, administradores y docentes respeten las políticas de la escuela.
- Enseñar habilidades para la vida. Se trata de incorporar el desarrollo de habilidades para llevarse bien con los demás, trabajar en grupo, expresar opiniones propias, fijar metas y tomar decisiones; esto ayuda al niño a construir su propia eficacia pues aprenden a identificar qué tipo de habilidades les ayuda a evitar problemas y/o solucionarlos.
- Brindar apoyo y afecto. El afecto es un componente esencial para construir la resiliencia; puede manifestarse al tomar en cuenta a todos los alumnos, saber sus nombres, estimular a aquellos con falta de confianza, investigar e intervenir cuando alguno de ellos enfrenta circunstancias difíciles, en suma: ofrecer a los alumnos oportunidades de éxito conjuntamente con sus pares, maestros y padres.
- Establecer y transmitir expectativas elevadas. Implica tener programas educativos de mayor alcance, más significativos y participativos, y llevar a cabo grupos de estudio flexibles acordes a los intereses de los alumnos. Las expectativas elevadas promueven la colaboración y se centran en la motivación intrínseca del alumno, pues se fomenta que tomen decisiones respecto a su propio aprendizaje.
- Brindar oportunidades de participación significativa. Se parte de la premisa de que el alumno es activo en su propio aprendizaje, por tanto, se deben proporcionar aquellas oportunidades que le permitan participar activamente.

MODELO DE INSTRUCCIÓN PARA EL APRENDIZAJE AUTODETERMINADO

Autodeterminación

Concepto.

Sarason (1990, en Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug & Martin, 2000) sugirió que una propuesta esencial del proceso de educación es “producir ciudadanos autosuficientes, responsables quienes posean autoestima, iniciativa, habilidades y sabiduría que faciliten el crecimiento individual y la búsqueda de conocimiento” (p. 439). En muchos sentidos, esta visión de la educación articula la intención de iniciativas para promover la autodeterminación de los niños y jóvenes con discapacidades. Así, la autodeterminación es un proceso educativo que tiene la finalidad de capacitar a las personas para que asuman el control sobre sus vidas; el grado de autodeterminación de cada persona, se puede describir de acuerdo con las características funcionales de sus acciones o conductas (Wehmeyer & Field, 2007, en Peralta, 2008).

Para Wehmeyer (2004; 2006 en Verdugo & Jordan, 2006) y Wehmeyer y Field (2007, en Peralta, 2008) la autodeterminación se refiere a las acciones volitivas dirigidas a lograr un fin, que capacitan al individuo para actuar como el principal agente causal de la propia vida y para mantener o mejorar la calidad de ésta (bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, inclusión social y derechos). Para el mismo Wehmeyer, la palabra volitivo es el acto o intención de hacer una elección *consciente* o decisión; esto es, hecho intencionadamente, con un propósito: es así que el comportamiento volitivo, implica que uno actúa conscientemente. Por lo tanto, el comportamiento autodeterminado es intencional, la persona que lo ejecuta causa que le sucedan cosas en su vida (Wehmeyer, 2009).

Cabe resaltar que lo importante es que la persona es el *agente causal* (causa que algo suceda) de los resultados, para cuya obtención se instrumentan comportamientos específicos; por tanto, estudiantes que no pueden ser capaces de tomar una decisión compleja o resolver un problema de forma independiente, sí pueden ser capaces de participar, con apoyo, en el

proceso de toma de decisiones y, por tanto, tienen la oportunidad de ser agentes causales en el proceso de dicha toma de decisiones y, en consecuencia, de actuar de una manera autodeterminada (Wehmeyer, 2009).

Existen numerosas estructuras que sirven como base para un diseño educativo que promueva la autodeterminación, así como métodos instructivos, materiales, estrategias y evaluaciones especialmente diseñados para promoverla (Wehmeyer, Agran, Hughes, Martin, Mithaug & Palmer, 2007, en Wehmeyer, 2009; Wehmeyer & Field, 2007, en Wehmeyer, 2009). Estos métodos y materiales, se centran en enseñar a los estudiantes aspectos como establecer metas, tomar decisiones y elecciones, resolver problemas y defenderse a sí mismos. Un elemento crítico importante al enseñar autodeterminación, es enseñar a los estudiantes a tener un mayor control sobre su propio aprendizaje (Wehmeyer et al., 2000).

Wehmeyer et al. (2000, p. 440) resaltaron que las personas al ser autodeterminadas son "agentes causales" en sus vidas, dado que hacen que las cosas sucedan; sin embargo, una cuestión importante para los educadores es: ¿cómo enseñar a los estudiantes a convertirse en agentes causales de sus propias vidas? La respuesta sugerida, es el desplazamiento de modelos de enseñanza centrados en el maestro, hacia modelos de enseñanza centrados en los estudiantes.

Se reconoce que puede haber grandes ventajas cuando se mantiene al estudiante más involucrado y activo en la toma de decisiones educativas, así como en la propia instrucción. Las estrategias de aprendizaje dirigidas por el estudiante, lo responsabilizan de su propio proceso de aprendizaje y lo involucran en todos los aspectos de su programa educativo; enseñar a los estudiantes a tener un mayor control y responsabilidad sobre su propio aprendizaje, los convierte en agentes causales de sus vidas (Wehmeyer et al., 2000).

Al respecto, Joyce y Weil (1980, en Wehmeyer et al., 2000) definieron al modelo de enseñanza como "un plan o patrón que se puede utilizar para dar forma a los planes de estudio, para diseñar materiales de enseñanza, y para guiar la instrucción en el aula y otros ajustes" (p. 440). Estos modelos se derivan de las teorías sobre el comportamiento humano, el aprendizaje o la cognición, por lo que los maestros pueden emplear múltiples modelos de

enseñanza, al tener en cuenta las características únicas del estudiante y los tipos de aprendizaje.

Por lo anterior, Mithaug, Wehmeyer, Agran, Martin y Palmer (1998, en Wehmeyer et al., 2000) propusieron el *Modelo de Instrucción para el Aprendizaje Autodeterminado*, el cual tiene como componentes: el proceso autoregulado, la solución de problemas y las estrategias de aprendizaje. Este modelo es apropiado para los alumnos con y sin discapacidad en una amplia gama de áreas de contenido, y permite a los profesores que los estudiantes participen en la totalidad de sus programas educativos mediante el aumento de las oportunidades para autodirigir el aprendizaje y, en el proceso, mejorar las perspectivas de los estudiantes para el éxito después de salir de la escuela.

Características.

La literatura internacional sobre educación relativa a necesidades especiales, documenta que una educación efectiva para los estudiantes con discapacidades debe incluir una enseñanza que promueva su autodeterminación; dichos modelos funcionales de discapacidad, se basan en las fortalezas en vez de en las deficiencias y requieren promover la capacidad del estudiante, ya que al proporcionar una variedad de apoyos, se permite que el estudiante llegue a ser su propio apoyo (Wehmeyer, 2009).

Desde la publicación del modelo en 1987, Wehmeyer et al. (2000) al basarse en diversos autores (Agran, 1997; Agran & Wehmeyer, 1999; Martin & Marshall, 1996, 1998; Mithaug, 1996a, 1996b, 1998; Wehmeyer, 1996a, 1997, 1998; Wehmeyer, Agran & Hughes, 1998) concluyeron que los estudiantes necesitan aprender cómo abogar por sus propias necesidades e intereses, al realizar acciones para cambiar las circunstancias que plantean obstáculos a sus actividades. El modelo de enseñanza autodeterminada reconoce que el éxito en la vida, consiste en la alteración de las circunstancias que sean más favorables para una actividad autoseleccionada, pues esta es esencial para actuar como un agente causal de la propia vida.

Tabla 1

Fase 1 de instrucción del modelo de enseñanza en autodeterminación

Establezca una meta	
Problema a resolver por los estudiantes:	Objetivos del maestro:
<hr/>	
¿Cuál es mi meta?	
<hr/>	
Pregunta 1: ¿Qué quiero aprender?	<ul style="list-style-type: none"> * Ayudar a los alumnos identificar los puntos fuertes y las necesidades específicas de enseñanza. * Apoyar a los estudiantes para comunicar sus preferencias, intereses, creencias y valores. * Enseñarles a priorizar sus necesidades.
Pregunta 2: ¿Qué sé de eso ahora?	<ul style="list-style-type: none"> * Permitir a los niños identificar su situación actual en relación con la necesidad de instrucción. * Ayudarlos a obtener información acerca de las oportunidades y obstáculos en sus entornos.
Pregunta 3: ¿Qué me falta aprender?	<ul style="list-style-type: none"> * Permitirles decidir si la acción se enfoca hacia la creación de capacidades, la modificación del medio ambiente, o ambos. * Apoyarlos para elegir la necesidad de abordar la lista priorizada.
Pregunta 4: ¿Qué puedo hacer para que esto suceda?	<ul style="list-style-type: none"> * Enseñar a establecer una meta y definir criterios para lograr el objetivo.

Nota: Los apoyos educativos incluyen: (a) autoevaluación de los intereses, capacidades y necesidades de enseñanza; (b) toma de conciencia; (c) instrucción para generar opciones de respuesta; (d) instrucción para la solución de problemas, (e) instrucción para la toma de decisiones; y (f) para establecer metas.

Este modelo, permite identificar las habilidades que son necesarias para actuar sobre el medio ambiente, a fin de lograr los objetivos que satisfagan las propias necesidades e intereses. El modelo de enseñanza autodeterminada, permite a los profesores promover en los estudiantes el empleo de estrategias para la solución de problemas, autorregulación y para lograr la autoselección de objetivos (Wehmeyer et al., 2000).

Tabla 2

Fase 2 de instrucción del modelo de enseñanza en autodeterminación

Tomar medidas/llevar a cabo el plan de acción	
Problema a resolver por los estudiantes: ¿Cuál es mi plan?	Objetivos de maestros
Pregunta 5: ¿Qué puedo hacer para aprender lo que no sé?	* Ayudar al estudiante para autoevaluar el estado actual de su propio conocimiento y autoidentificar el estado de sus metas.
Pregunta 6: ¿Qué me podría impedir llevar a cabo lo planeado?	* Permitir al alumno determinar el plan de acción para crear un puente entre la situación actual, la autoevaluación y la autoidentificación de las metas.
Pregunta 7: ¿Qué puedo hacer para eliminar estas barreras?	* Apoyarlos para identificar las estrategias de enseñanza más adecuadas. * Enseñarles la necesidad de emplear estrategias de aprendizaje. * Guiar a los alumnos para poner en práctica las estrategias de aprendizaje. * Proporcionarles por mutuo acuerdo, la instrucción dirigida por el maestro.
Pregunta 8: ¿Cuándo voy a entrar en acción?	* Permitir al niño establecer un calendario para el plan de acción. * Dejar al alumno aplicar el plan de acción. * Apoyarles para monitorear su propio progreso.

Nota: Los apoyos educativos incluyen: (a) autoprogramación; (b) autoinstrucción; (c) regulación de antecedentes clave; (d) instrucción para generar opciones de respuesta; (e) estrategias para el logro de objetivos; (f) instrucción para la solución de problemas; (g) instrucción para la toma de decisiones; (h) instrucción sobre autodefensa; (i) entrenamiento en asertividad; (j) entrenamiento en habilidades de comunicación; y (k) automonitoreo.

De acuerdo con Wehmeyer et al. (2000) la aplicación del modelo consiste en un proceso de instrucción de tres fases (Tablas 1, 2 y 3), cada fase presenta un problema a ser resuelto por el estudiante, quien responde a una serie de cuatro preguntas por fase, que aprende, modifica y aplica para llegar a la autoselección de objetivos; cada pregunta está relacionada con un conjunto de objetivos docentes. Cada fase de instrucción, incluye una lista de apoyos educativos identificados, que los maestros pueden utilizar para permitir a los estudiantes el aprendizaje autodeterminado; de esta forma, el alumno es el agente principal de opciones, decisiones y acciones, incluso cuando las acciones posibles son dirigidas por el maestro.

Tabla 3

Fase 3 de instrucción del modelo de enseñanza en autodeterminación

Ajuste de la meta o el plan	
Problema a resolver por los estudiantes: ¿Qué he aprendido?	Objetivos de maestros
Pregunta 9: ¿Qué acciones he realizado?	* Permitir al alumno autoevaluar el progreso hacia el logro de metas.
Pregunta 10: ¿Qué obstáculos he eliminado?	* Colaborar con los estudiantes para comparar el progreso con los resultados deseados.
Pregunta 11: ¿Qué ha cambiado en lo que no sabía?	* Apoyarles para reevaluar si el progreso hacia la meta es insuficiente. * Ayudarlos a decidir si el objetivo sigue siendo el mismo o cambió. * Colaborar con los niños para identificar si el plan de acción es adecuado o inadecuado. * Ayudarlos a cambiar el plan de acción si es necesario.
Pregunta 12: ¿Sé lo que quería saber?	* Permitir al niño decidir si el progreso es adecuado, inadecuado, o si el objetivo se ha logrado.

Nota: Los apoyos educativos incluyen: (a) estrategias de autoevaluación; (b) instrucción para generar opciones de respuesta; (c) instrucción para la solución de problemas; (d) instrucción para la toma de decisiones; (e) instrucción para establecer metas; (f) estrategias del autoreforzo; (g) estrategias de automonitoreo; y (h) estrategias de autoregistro.

De acuerdo con Wehmeyer et al. (2000) las preguntas para cada fase de instrucción enfocadas en los estudiantes, están hechas con la intención de dirigirlos hacia una secuencia de solución de problemas; las soluciones alcanzadas en una fase, conducen a la solución de problemas en la siguiente. La construcción de dichas preguntas, se basa en la teoría de solución de problemas y en la autorregulación, que sugiere que hay una secuencia de pensamientos y acciones significativas, que debe ser seguida por acciones de cualquier persona, para producir resultados que satisfagan sus necesidades e intereses.

Los maestros al aplicar el modelo, deben enseñar a los estudiantes a resolver una serie de problemas para la construcción de una cadena de medios y fines (una secuencia causal), que los mueve de donde están (un estado real donde no tienen sus necesidades e intereses satisfechos) a donde quieren estar (un estado objetivo donde las necesidades y los intereses son satisfechos). Su función, es reducir o eliminar la discrepancia entre lo que los

estudiantes quieren o necesitan y lo que los estudiantes actualmente tienen o conocen. Se construye esta secuencia de medios-fines, al hacer que los alumnos respondan a las preguntas que conectan sus necesidades e intereses, con sus acciones y resultados a través de metas y planes (Wehmeyer et al., 2000).

Para responder a la secuencia de preguntas, los estudiantes deben regular su propia solución de problemas mediante el establecimiento de objetivos para satisfacer sus necesidades, la construcción de planes para cumplir con los objetivos, las acciones y el ajuste a los planes completos. Cada fase de instrucción supone un problema que el alumno debe resolver: ¿cuál es mi meta?, ¿cuál es mi plan?, ¿qué he aprendido?; cada fase se integra por cuatro preguntas que difieren de una fase a otra, pero representan pasos idénticos en la secuencia de solución de problemas. Las preguntas que los estudiantes deben contestar se relacionan con: a) identificar el problema; b) reconocer las posibles soluciones al problema; c) detectar los obstáculos a la solución del problema; y d) identificar las consecuencias de cada solución.

Dichos pasos, son fundamentales en cualquier proceso de solución de problemas y forman los medios y fines de la secuencia representada, lo que permite capacitar al alumno para resolver el problema planteado en cada fase de instrucción. Debido a que el modelo en sí está diseñado para ser implementado por los profesores, el lenguaje de las preguntas dirigidas a los estudiantes, de forma intencional, no están planteadas para ser comprendidas por todos, ni tampoco el modelo asume que los estudiantes tengan experiencias de vida que les permitan responder plenamente a cada pregunta. Las preguntas están escritas en primera persona, en un formato relativamente simple, con la intención de que los estudiantes sean el punto de partida para la discusión entre el profesor y ellos mismos (Wehmeyer et al., 2000).

Algunos estudiantes aprenden a utilizar las 12 preguntas como están planteadas en las fases, mientras que para otros, se necesitan reformular las preguntas para comprenderlas; así también, otros estudiantes, debido a la intensidad de sus necesidades de instrucción, pueden necesitar que los maestros las parafraseen (Wehmeyer et al., 2000). A continuación se mencionan algunas recomendaciones que el profesor puede retomar al utilizar el modelo con un estudiante:

- El paso inicial para el proceso de instrumentación, es leer la pregunta con o para el estudiante; se discute lo que significa la pregunta y luego, si es necesario, se cambia la redacción para permitir a los estudiantes comprender la intención de la pregunta.
- Tales cambios en la formulación, deben estar hechos de tal manera que la intención de la pregunta para la solución del problema permanezca intacta: Por ejemplo, cambiar a un estudiante la pregunta de "¿qué quiero aprender?" a "¿cuál es mi meta?" cambia la naturaleza de la pregunta.
- Los objetivos del profesor asociados a cada pregunta (dirigida al estudiante), proporcionan orientación para los posibles cambios de redacción. Tal vez sean menos importantes los cambios en las palabras, que el hecho de que los estudiantes se apropien del proceso y adopten la pregunta como propia, en lugar de tener preguntas que se les imponen.
- Pasar por este proceso una vez que el estudiante progresa a través del modelo, debe dar lugar a una serie de preguntas que el estudiante acepta como suyas.

Los objetivos del docente, sólo son aquellos que estará tratando de lograr mediante la aplicación del modelo. En cada fase de instrucción, los objetivos están vinculados directamente a las preguntas de los estudiantes; éstos pueden lograrse mediante la utilización de estrategias previstas en la sección educativa (apoyos del modelo). Los objetivos docentes proporcionan, una ruta para capacitar al alumno a resolver el problema planteado en la pregunta: por ejemplo, con respecto a la primera cuestión del estudiante: ¿qué quiero aprender?, los objetivos de los profesores son las actividades en las que los estudiantes deben participar con el fin de responder a esta pregunta. En este caso, se trata de facilitar a los alumnos a identificar sus fortalezas y necesidades específicas, identificar y comunicar preferencias, intereses, creencias y valores, y dar prioridad a sus necesidades educativas (Wehmeyer et al., 2000).

Igualmente Wehmeyer et al. (2000) propusieron que dado que los maestros también son usuarios del modelo, es probable que puedan generar

más objetivos que sean relevantes para las preguntas y animen a los estudiantes a hacerlo. Por otro lado y debido a que la instrumentación de este modelo, requiere que los maestros enseñen a los estudiantes el aprendizaje libre y directo, es importante identificar algunas estrategias y apoyos que podrían utilizarse para llevar a cabo con éxito el modelo. La mayoría de estos apoyos, implica enseñar a los estudiantes a modificar y regular su propio comportamiento. Una variedad de estrategias, como las indicaciones permanentes, la autoinstrucción, el autocontrol, la autoevaluación, el autoreforzo y el establecimiento de metas, se han utilizado para enseñar a los estudiantes cómo manejar su propio comportamiento y aprendizaje, lo que incluye a los estudiantes con discapacidades.

Cabe señalar que los agentes causales (alumnos) no necesariamente hacen todo por sí mismos, sino que son los catalizadores para hacer que las cosas sucedan en su vida. Los estudiantes que estén pensando en cuál es el plan de acción para poner en práctica y alcanzar una meta autoseleccionada, deben reconocer que los profesores tienen experiencia en estrategias de enseñanza y aprovechar la experiencia de aprendizaje (Wehmeyer et al., 2000).

Niveles ecosistémicos de instrucción.

Individual.

Wehmeyer (2009) ha señalado que la autodeterminación surge a lo largo de la vida, mientras que niños y adolescentes aprenden habilidades y desarrollan actitudes y creencias que les permiten ser agentes causales de sus vidas. Estas habilidades y actitudes son llamadas, en este modelo, *elementos componentes* del comportamiento autodeterminado e incluyen: hacer elecciones, resolver problemas, tomar decisiones, poner y alcanzar objetivos, autodefensa y habilidades de autocontrol. Wehmeyer agregó que un acto o acontecimiento es autodeterminado, si la acción del individuo refleja cuatro “características esenciales” (Peralta, 2008, p. 5); esto es, las acciones de las personas deben reflejar, en algún grado, cada una de las siguientes características funcionales:

- La persona actúa de modo autónomo. La persona es autónoma si actúa: de acuerdo con sus propias preferencias, intereses y capacidades; y de

manera independiente, libre de influencias o interferencias externas innecesarias; dejan de ser básicamente dependientes de otros para sobrevivir y funcionar (durante la infancia y la adolescencia), y logran ser más autosuficientes y menos dependientes de otros.

- Los comportamientos son autorregulados. Permite a las personas examinar su ambiente y sus repertorios de respuesta para hacer frente a las demandas de éste y tomar decisiones sobre cómo y cuándo actuar; así también facilita evaluar y revisar, cuando sea necesario, los planes de acción en función de los resultados.
- La persona inicia y responde a los acontecimientos al asumir que tiene control y eficacia sobre ellos. Incluyen varias dimensiones del control percibido: dominio cognitivo (eficacia personal), dominio personal (locus de control) y dominio motivacional. El grado de control, depende de las creencias que las personas tienen sobre su capacidad para llevar a cabo las conductas necesarias para obtener resultados deseados.
- La persona actúa con autoconciencia y autoconocimiento. Los estudiantes son autoconscientes, cuando adquieren un conocimiento comprensivo y razonablemente preciso de sí mismos y de sus puntos fuertes y limitaciones, y cuando emplean ese conocimiento para actuar de manera benéfica para ellos y para la comunidad. A este respecto, un factor que influye en la formación de la autoimagen, es la percepción de sí mismo en comparación con los iguales. En el caso de las personas con discapacidad, éste es un proceso prolongado y en cierta forma difícil, al enfrentarse a la imposibilidad de alcanzar lo que les gustaría lograr.

Familiar.

Peralta (2008) señaló que los padres y familiares desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la conducta autodeterminada de sus hijos; así también, es relevante el clima y las interacciones familiares, que advierten cómo el ambiente de casa puede favorecer o impedir la autodeterminación personal. Por ello, es imprescindible que los padres tengan percepciones y expectativas realistas sobre sus hijos con NEE con o sin discapacidad, y que aprendan estrategias específicas de apoyo. Propone el mismo Peralta, que es

preciso considerar que además del apoyo social y emocional, las familias necesitan formación que les capacite para dirigir sus acciones hacia la consecución de una mayor autodeterminación en sus hijos, en cuanto a las estrategias y medios a emplear para apoyarlos.

A continuación, algunas sugerencias que se proponen a los padres (Davis & Wehmeyer, 1991, en Peralta, 2008; Wehmeyer & Field, 2007, en Peralta, 2008):

- Deben lograr un equilibrio entre la necesaria independencia y la suficiente protección.
- Deben comunicar a sus hijos que lo que dicen o hacen es importante y puede ser importante para otros.
- Pueden hacer comprender a sus hijos que son importantes y que merece la pena emplear el tiempo en ellos; la autoconfianza es un factor crítico en el desarrollo de la autodeterminación.
- Tienen que afrontar las preguntas de sus hijos relacionadas con su discapacidad; lo importante es destacar que cada uno es un ser único con sus propias capacidades y limitaciones y que se puede aprender a aceptarlas.
- Deben valorar las metas y objetivos de sus hijos; deben modelar conductas que impliquen la organización y el planteamiento de metas: los padres reforzarán la consecución de cualquiera de esos pequeños pasos, aunque no logren completar la tarea.
- Es esencial que se favorezcan las interacciones sociales de sus hijos con otros niños en contextos diferentes.
- Deben confiar en los puntos fuertes de sus hijos y tener expectativas realistas sobre ellos, aunque también ambiciosas: pueden facilitar el aprendizaje, al ofrecer experiencias significativas y evitar actividades que conduzcan a la frustración.
- Han de proporcionar oportunidades para que sus hijos asuman la responsabilidad de sus propias acciones, éxitos o fracasos; deben dar razones del por qué de las cosas, así, se propicia que los hijos hagan suyas sus propuestas o actividades.

- Cualquier ocasión es buena para que los hijos tengan que hacer elecciones (e.g. ropa, comida, tiempo libre), pero también es importante que las oportunidades de selección sean sobre cuestiones significativas, y que las elecciones de los hijos sean respetadas.
- Deben proporcionarles retroalimentación positiva y honesta, al hacer ver a sus hijos que todas las personas (incluidos los padres), cometen errores pero que pueden corregirse, y que siempre es posible tener alternativas al alcance de las posibilidades.

Escolar.

Peralta (2008) enfatizó que educar para la autodeterminación, requiere un profundo cambio en la manera de concebir y planificar la educación en el contexto escolar. Wehmeyer (2009) señaló que bajo el modelo de la enseñanza autodeterminada, la mayoría de los estándares escolares para todos los estudiantes debería incluir un enfoque en habilidades dirigidas a aumentar la autodeterminación (señalar un objetivo, resolver un problema, autodefensa, autocontrol, etc.) y cuando la enseñanza se hace accesible a toda la escuela para atender estos componentes, todos los estudiantes se benefician. La evidencia señala además, que los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden adquirir el conocimiento y las habilidades para tener más autodeterminación, si se les proporciona tal enseñanza (Wehmeyer, Field, Doren, Jones & Mason, 2004, en Wehmeyer, 2009).

Para Wehmeyer (2009) hay dos maneras en que la promoción de la autodeterminación favorece el acceso y progreso en el currículo de educación general:

- En primer lugar, los programas educativos incluyen frecuentemente metas y objetivos relacionados con los componentes del comportamiento autodeterminado --lo que incluye planteamiento de metas en la enseñanza, habilidades de autorregulación, solución de problemas, toma de decisiones y habilidades de autocontrol--, en casi todos los programas escolares, se espera que los estudiantes los aprendan y apliquen. Al identificar en qué parte del currículo de la educación general se precisan esos componentes de comportamientos

autodeterminados, los maestros pueden promoverlos y favorecer el progreso del mismo currículo.

- En segundo lugar, además de prestar atención a los componentes del comportamiento autodeterminado, se proporciona un método efectivo que permite a los estudiantes participar y progresar en el currículo: los maestros promueven autodeterminación y proporcionan a los estudiantes destrezas que pueden aplicar a situaciones relacionadas con el aprendizaje.

PROGRAMA DIRIGIDO A NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE PRIMER CICLO

La Educación Especial (EE) se deriva de la educación general. Incluye un enfoque multidisciplinario, que se dirige hacia aquellas personas que por sus características, difieren de la población general (lo que se le llama excepcionalidad) en ambas direcciones de la norma, tanto por las deficiencias en el desarrollo y/o aprendizaje, como por las capacidades arriba del promedio, para lo cual, se proporcionan servicios especializados destinados a potencializar el desarrollo humano y sacar provecho de las habilidades presentes en las personas excepcionales (Gargiulo, 2012; Patton, Payne, Kaufman, Brown & Payne, 2009; Shea & Bauer, 2003).

Por tanto, la EE se relaciona con las diferencias que se manifiestan desde el momento en que un alumno debe aprender todo aquello que el sistema educativo mexicano señala que debe aprenderse en las escuelas; estas diferencias, estarán constituidas por las marcadas discrepancias en la ejecución de cualquier tipo de tarea en comparación con la mayoría de los alumnos, lo cual se identifica a partir de lo que se considera aceptado o no, en un contexto cultural y social determinado (Acle, 2006). Con base en tales diferencias, en EE se han establecido diversas categorías de atención, entre ellas, la de los problemas de aprendizaje (PA) (Gargiulo, 2012; US Department of Education, 2004; Shea & Bauer, 2003).

Los niños que presentan PA forman un grupo heterogéneo, aunque su inteligencia se ubique en el rango normal (Wechsler, 1983); se caracterizan por deficiencias en el aprendizaje dentro del contexto escolar, mismas que pueden persistir a lo largo de su vida (Gargiulo, 2012; Patton et al., 2009; SEP, 2006). Existe una serie de componentes comunes en las definiciones de los PA, como: coeficiente intelectual (CI) dentro del rango normal; problemas en procesos cognitivos; diferencia entre el rendimiento académico potencial y el real; dificultad para aprender en una o más áreas académicas, para abordar contenidos y para adquirir y aplicar habilidades de escucha, habla, lectura, escritura y/o cálculo (Gargiulo, 2012; Patton et al., 2009; SEP, 2006).

En México, hasta 1997 la categoría de PA ocupó el primer lugar de atención por los servicios de EE (SEP, 2011b); a partir de 1998 (SEP, 2011b)

es incluida en la categoría de “sin discapacidad” junto con los problemas de conducta, lenguaje, autismo e intervención temprana; es por ello, que la población diagnosticada y atendida específicamente con PA, es actualmente desconocida. Esta situación contribuye a que la identificación de los alumnos con PA sea un tema controvertido, caracterizado por la subidentificación--donde se priva de los servicios a quienes los necesitan--, o la sobreidentificación, que lleva a ubicaciones inadecuadas y resta recursos a los programas y a los estudiantes que realmente requieren de un programa de intervención (Adelman & Taylor, 2010; Aderman & Green, 2011; Pineault, 2001).

Bajo este marco, cobran importancia los diferentes escenarios en los que se desenvuelve un niño con PA, ya que tanto el proceso de desarrollo como de aprendizaje implican cambios en las características del individuo y a su vez, modificaciones en los contextos o escenarios en los que se encuentra; es así, que ambos conceptos se relacionan con la capacidad creciente de la persona para descubrir, mantener o cambiar ciertos aspectos de sí misma o del entorno, como se sostiene en el enfoque ecosistémico (Al-Yagon, 2011; Bronfenbrenner, 2005; Pérez-Blasco, Ferri-Benedetti, Meliá-De Alba & Miranda-Casas, 2007; Taylor & Adelman, 2000).

Por lo anterior, la evaluación diagnóstica (desde el enfoque ecosistémico) de los alumnos con PA es fundamental en edad escolar, ya que al considerar las causas internas, los determinantes ambientales y las interacciones entre ambos, permite clarificar y fundamentar el problema a intervenir (Adelman & Taylor, 2006, 2010; Breakwell, 2007). Tanto los determinantes personales como los ambientales, pueden contribuir o no a la presencia de los PA (Adelman & Taylor, 2010; Bronfenbrenner, 2005; Forns, 1993; Gargiulo, 2012). Así también, identificar y entender los elementos que actúan y la forma en que operan los factores de riesgo y protección, proveerá a los investigadores y a quienes ejercen la práctica, la evidencia científica para instrumentar programas apropiados de intervención y prevención cuyo objetivo estriba en facilitar un desarrollo óptimo (Acle, 2012a; Pérez-Blasco et al., 2007).

Cobra sentido entonces, que para Adelman y Taylor (1994, 2007) la intervención tenga como objetivo, producir los resultados deseados principalmente a través de un proceso planificado, lo que no descarta las

operaciones no planificadas, que en combinación, pueden producir los resultados esperados: los resultados previstos comprenden el mantenimiento, el cambio (desarrollo y mejoría), o la transformación en relación con las condiciones problemáticas de los sistemas (persona, medio ambiente o ambos).

A partir de lo anterior, el presente trabajo tiene el siguiente objetivo:

Objetivo General

Determinar la efectividad de un programa de intervención basado en un modelo de enseñanza en autodeterminación, que desde un enfoque ecosistémico buscó favorecer la lectoescritura en niños con problemas de aprendizaje de primer ciclo en una escuela primaria pública regular ubicada en una zona de muy alta marginación del DF.

Para ello, el trabajo está conformado por tres fases:

- I. Evaluación exploratoria.
- I. Evaluación diagnóstica.
- III. Intervención.

Tipo de estudio: exploratorio, transversal.

Diseño de investigación: mixto (cuantitativo-cualitativo) (Creswell, 2007).

Fase I. Evaluación exploratoria

Objetivo general

Detectar a los niños de primer ciclo que están en riesgo de presentar problemas de aprendizaje.

Objetivos particulares.

1. Analizar las capacidades cognitivas de los niños a partir de la aplicación de una escala de inteligencia.
2. Identificar los aspectos conductuales y de actitud de los alumnos, durante la aplicación de una prueba de inteligencia.
3. Determinar los motivos de referencia del personal docente.
4. Analizar intra e interindividualmente la información obtenida.
5. Organizar grupos de atención a partir de las necesidades detectadas.

Método

Contexto

A continuación se presentan las características de Iztapalapa, delegación en la que se localiza el pueblo de Santa Martha Acatitla, contexto en el cual está la escuela en la que se realizó el presente estudio.

Iztapalapa.

De acuerdo con Arango y Lara (2005) la delegación Iztapalapa tiene una superficie total de 114 km² y para el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2009) representa el 7.6% del área total del Distrito Federal. Esta delegación, colinda al norte con la Delegación Iztacalco y el Municipio de Netzahualcóyotl (Estado de México); al este, con los Municipios de los Reyes La Paz e Ixtapaluca (Estado de México) y la delegación Tláhuac; al sur, con las Delegaciones Tláhuac y Xochimilco; y al oeste, con las Delegaciones Coyoacán y Benito Juárez (INEGI, 2009).

En datos del INEGI (2010b) se apunta que en esta delegación había 1,815,786 habitantes de los cuales 880,998 (48.52%) eran hombres y 934,788

(51.48%) mujeres, lo que representa el porcentaje más alto de habitantes en el Distrito Federal, correspondiente al 20.51% de la población total. Para 2009, la Secretaría de Educación y Centro de Geoestadística, Informática y Documentación (CEGID) destacó para la población de Iztapalapa, los siguientes indicadores que la colocan en situación de desventaja: mayor concentración de habitantes en el DF; elevados niveles de marginación, momento en que más del 80% de la población, se encontraba entre medio, alto y muy alto; y elevada cantidad de alumnos por docente en primarias y secundarias públicas.

En la delegación Iztapalapa se localiza la mayor concentración de matrícula en los niveles inicial, especial, preescolar, primaria y secundaria. La mayor parte de los alumnos se encuentran inscritos en escuelas de financiamiento federal; dichos alumnos cuentan con un bajo promedio de escolaridad, menor a los 10 años, que se establecen como educación obligatoria, además de tener un índice de 36.8 en rezago educativo (CEGID, 2009). El índice de reprobación ha disminuido del ciclo escolar 2000 - 2001 al 2006 - 2007: 8.38 en privadas y 18.53 en públicas, lo que constituye el índice más elevado a nivel Distrito Federal; además, cabe resaltar que esta delegación tiene el segundo lugar a nivel Distrito Federal, en población de 15 años y más que no ha concluido la primaria y la secundaria (CEGID, 2009).

En cuanto a discapacidad, según las cifras del INEGI (2000) la motriz es la que predominaba con 14,061 casos, seguida por la visual con 6,546 personas y en tercer lugar la mental, con 5,405 personas. En cuanto a la población de 5 a 9 años, predominaba la discapacidad mental con 616 niños, seguida por la motriz (528 casos) y la visual (261 personas). En el comunicado de prensa del INEGI número 134/01 del 17 de diciembre de 2001, se informó que para ese año, la delegación Iztapalapa es la segunda localidad con mayor volumen de personas residentes que presentan algún tipo de discapacidad, con 30,000 personas. Así, en esta delegación, el número de personal docente que atiende educación especial es de 509 (CEGID, 2009).

Respecto a los servicios educativos que ofrece la SEP (2000, p. 11) en esta delegación, cabe señalar que en 1994 se construyó una propuesta de organización y se avanzó hacia la regionalización de sus servicios; se conformaron cuatro regiones para atender a la educación básica, como

respuesta a circunstancias y diferencias locales específicas: Centro, Juárez, San Lorenzo Tezonco y San Miguel Teotongo, cada una con características propias, compartidas en términos generales, por los planteles de educación preescolar, primaria y secundaria que las conforman. Hacia el oriente de la delegación se localiza la Región Juárez, con un crecimiento poblacional acelerado en los últimos años, debido a la aparición de numerosas unidades habitacionales y la migración de otras colonias, situación que marca fluctuaciones económicas entre sus habitantes (SEP, 2000, p.12). Para el año 2000, existían en esta región, seis Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), 12 Centros de Atención Múltiple (CAM), y no había Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) ni industrias protegidas (SEP, 2000, p.12).

Pueblo de Santa Martha Acatitla.

A partir de información contenida en una biblioteca digital (Wikipedia, 2011) uno de los 16 pueblos de la delegación Iztapalapa, es Santa Martha Acatitla, el cual se ubica casi a la entrada del municipio de La Paz, Estado de México. En la época Prehispánica, este lugar fue un asentamiento humano de enemigos de los mexicas, llamado "Acatitlan", el cual pasó a llamarse "Santa Martha Acatitla", después de la Conquista Española. Acatitla significa en náhuatl, "entre las cañas". Es un pueblo de origen colonial o prehispánico que ha sido absorbido completamente por la mancha urbana de la Ciudad de México. Pese a ello, conserva características culturales y sociales que lo distinguen de colonias populares que lo rodean; entre ellas, la del 29 de julio y 23 de febrero, celebraciones en honor de la patrona de este pueblo.

De acuerdo con el Índice de Desarrollo Social por Colonia de la Delegación Iztapalapa (Sistema de Información del Desarrollo Social, 2005b) geográficamente el pueblo está dividido en dos: Santa Martha Acatitla Norte y Sur, los cuales presentan un índice de desarrollo social muy bajo respectivamente, así como un grado de marginación muy alto (Sistema de Información del Desarrollo Social, 2005a).

Entre los servicios con los que cuenta la comunidad están: alumbrado y transporte público, calles pavimentadas, drenaje, teléfonos públicos, unidades deportivas, centros de salud, tuberías de agua potable, servicios de limpia,

centros comunitarios, estación del tren ligero (sobre la avenida Ignacio Zaragoza), pequeñas tiendas de autoservicio, un comedor comunitario del Gobierno del Distrito Federal, una central de autobuses foráneos (cerca de la estación del tren ligero Acatitla); además se localizan iglesias, un panteón municipal, plazas, mercados, tianguis y el reclusorio Santa Martha.

Cerca de la escuela donde se realizó el presente trabajo, está ubicado un Centro de Salud del Gobierno Federal; el acceso al servicio médico que se proporciona en él, es a través del Sistema de Seguro Popular, el cual ofrece una opción de aseguramiento público en materia de salud, a quienes por su condición laboral y socioeconómica, no son derechohabientes de las instituciones de seguridad social (Comisión Nacional de Protección Social en Salud, 2011). Este centro, sólo ofrece consultas médicas generales y el horario de atención es de 9:00 a.m. a 2:00 p.m.; a partir de la consulta general, se valora y canaliza a centros de especialidades, también del Gobierno Federal. Hay que apuntar que, no se ofrecen servicios psicológicos; para ello, igualmente se canaliza a los solicitantes a diferentes centros gubernamentales, aunque el personal no cuenta con un directorio para derivarlos.

En cuanto a educación, se localizan escuelas que proporcionan educación pública o privada a diferentes niveles educativos. Santa Martha Acatitla no cuenta con Centros de Atención Múltiple (CAM), Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) ni Centros de Atención Psicopedagógica. De acuerdo con el Directorio de Escuelas Oficiales de Iztapalapa (Gobierno Federal, Secretaría de Educación Pública en el Distrito Federal, 2010) en el pueblo de Santa Martha se localizan las siguientes escuelas a nivel básico:

- *Escuelas oficiales de educación preescolar:* 5 (3 en turno matutino y vespertino y 2 sólo en matutino).
- *Escuelas oficiales de educación primaria:* 5 (3 en turno matutino y vespertino y 2 sólo en matutino).
- *Escuelas oficiales de educación secundaria:* 3 en turno matutino y vespertino.
- *Escuelas oficiales de educación secundaria técnica:* 1 en turno matutino.

- *Escuelas particulares de educación preescolar:* 19 (1 en turno matutino y vespertino; 18 en matutino).
- *Escuelas particulares de educación primaria:* 9 turno matutino.
- *Escuelas particulares de educación secundaria:* 4 turno matutino.

Con base en lo anterior, hay un total de 46 escuelas, de las cuales 30.43% corresponde a las escuelas públicas oficiales y 69.57% a las escuelas particulares. El total de preescolares en la zona es 24 (52.17%); el de escuelas primarias es 14 (30.43%); y el de secundarias es 8 (17.22%). El mayor número de escuelas corresponde al nivel preescolar, tanto oficiales como particulares.

Escenario

Escuela primaria pública federal, localizada en el pueblo de Santa Martha Acatitla Sur, delegación Iztapalapa (Figura 1). La escuela fue inaugurada en el año de 1964, pertenece a la Región Juárez respecto a los servicios educativos que ofrece en dos turnos (matutino y vespertino) y está clasificada con un grado de marginación muy bajo, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2000); aunque en una zona de muy alta marginación a partir de datos de la Jefatura de Gobierno del Distrito Federal (2001 - 2003).



Figura 1. Mapa de la ubicación geográfica del pueblo de Santa Martha Acatitla Sur. De "Santa Martha Acatitla, Ciudad de México, DF" por Goggle Maps 2011, s/p.

La escuela está en el Programa de Escuelas de Calidad desde el ciclo escolar 2010 - 2011. Los recursos con que contaba la escuela estaban distribuidos básicamente en un edificio de dos plantas: una dirección, una casa de conserje, un aula de medios (inaugurada en el 2009, contaba con 25 computadoras, una impresora, fax, Internet y una pantalla para proyecciones), dos baños (uno para niños y otro para niñas) y nueve salones (Figura 2). Además del edificio, había un aula para clases y un aula dividida en biblioteca y un cubículo para el trabajo de psicología, UNAM. Cabe señalar que los salones para los grupos, medían aproximadamente 11 x 7 metros cuadrados.

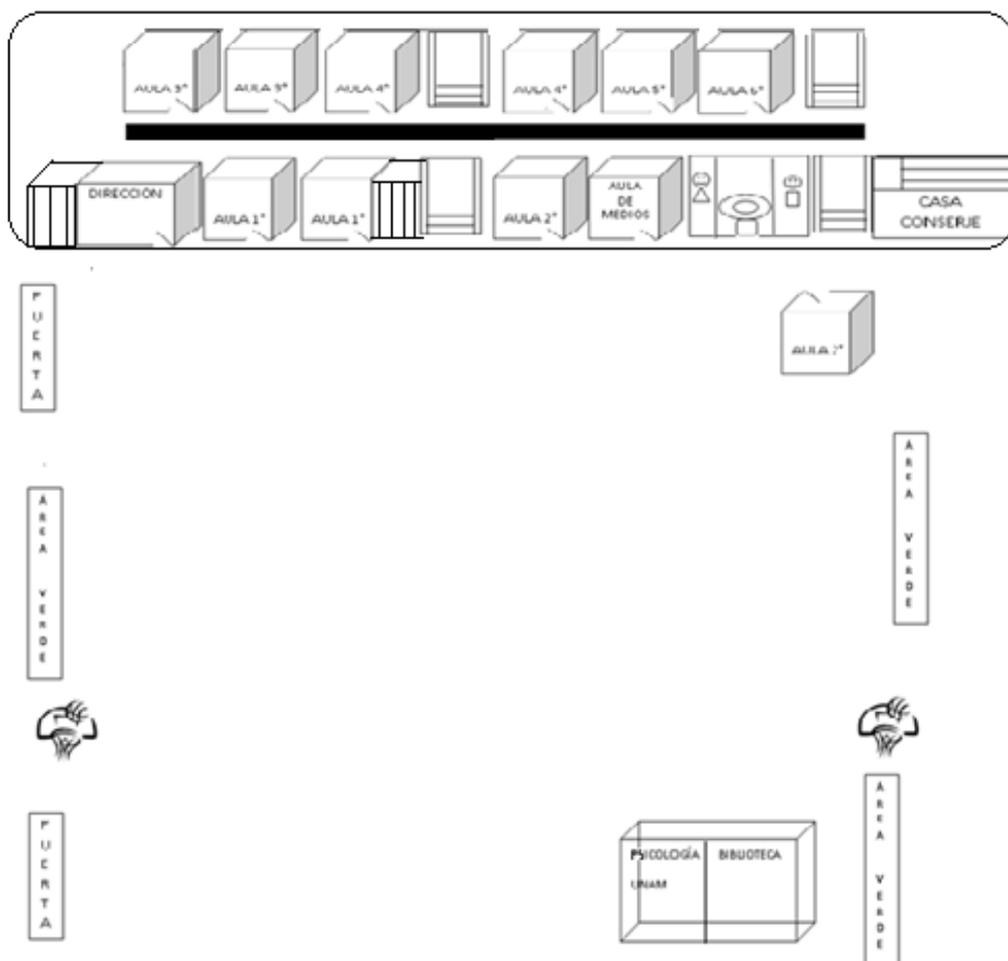


Figura 2. Representación del interior de la escuela primaria.

Entre los recursos humanos para el ciclo escolar 2011 - 2012, se encontraban: 10 maestros de aula, una profesora de Educación Física, una directora, dos apoyos a la dirección y dos auxiliares administrativos, en total 16 personas. Si se toma en cuenta sólo a los profesores frente a grupo, la

directora, los dos apoyos técnicos y la profesora de educación física, había 13 mujeres (92.86%) y un hombre (7.14%). La edad del personal docente, oscilaba entre los 24 y 71 años ($M_{edad} = 39.28$, $DE = 12.99$).

En cuanto a la estadística de la población atendida por la escuela, para el mismo ciclo escolar (Tabla 4), se tiene que la población total era de 322 alumnos, desde primero hasta sexto grado. Había 10 grupos: dos de primero, segundo, tercero y cuarto respectivamente, así como uno de quinto y otro de sexto. Se observó además, una marcada disminución en el número de alumnos que cursaban 5° y 6°.

En los grupos de primer ciclo se atendían a 126 niños, lo que representa el 39.13% de la población escolar total. En los grupos de primer grado, se encontraban 70 alumnos (21.73% de la población total) y en los grupos de segundo, habían 56 alumnos (17.39% de la población total).

Tabla 4
Estadística de alumnos en el ciclo escolar 2011 - 2012

Grado/Grupo	Alumnos		
	Hombres	Mujeres	Total
1° A	16	19	35
1° B	19	16	35
2° A	14	13	27
2° B	16	13	29
3° A	13	16	29
3° B	16	12	28
4° A	15	18	33
4° B	14	19	33
5° A	19	21	40
6° A	19	14	33
Totales	161	161	322

Participantes

Se trabajó en el turno matutino, con un total de 61 alumnos de primer ciclo (18.94% de la población escolar total y 48.41% de la que cursaba 1er ciclo); 29 cursaba primer grado (47.5%) y 32 el segundo (52.5%); 25 eran mujeres (41% de la que cursaba 1er ciclo) y 36 eran varones (59%). La edad promedio fue de 6 años, 4 meses ($DE = .67$, Rango = 5,10 – 8,9). De los alumnos evaluados, 49 (80.33%) fueron referidos por las docentes de grupo y

12 alumnos (19.67%) no lo fueron. De los 61 alumnos, 4 eran repetidores. La muestra fue no probabilística intencional.

Participaron también las cuatro profesoras a cargo de los grupos a los que asistían los niños (28.57% del total de la población docente). La edad promedio fue 42 años ($DE = 8.40$, Rango = 33 - 51). De las profesoras, una contaba con escolaridad de normal básica, dos con licenciatura en educación y otra con especialidad en matemáticas. Los años de servicio en la escuela de las mismas profesoras, iban de los 2 años hasta los 16. Dos de ellas trabajaban doble turno en otras primarias, igualmente como maestras de grupo. Todas se encontraban en carrera magisterial.

La directora de la escuela refirió 32 años de servicio y desde hacía cuatro, estaba en esta escuela primaria; contaba con carrera magisterial y trabajaba un segundo turno (vespertino) en otra escuela primaria de la zona, también como directora.

Materiales

Se emplearon los siguientes materiales con los niños:

- Escala de Inteligencia WISC-R – Español (Wechsler, 1983). Consiste en evaluar la inteligencia a través de dos escalas: la verbal, que busca brindar información sobre los procesos de entrada auditiva y de las respuestas verbales (Searls, 2002). Esta escala se integra por las siguientes subescalas: información, semejanza, aritmética, vocabulario, comprensión y retención de dígitos. Por otro lado, la segunda escala es la de ejecución, que consiste en brindar información sobre los procesos de entrada visual y de las respuestas motoras no verbales (Searls, 2002); y consta también de seis subescalas: figuras incompletas, ordenación de dibujos, diseños con cubos, composición de objetos, y claves, orientadas a obtener respuestas de ejecución, a través de materiales concretos para evaluar las habilidades implícitas en estas tareas. Respecto a la escala de inteligencia, los CI de las escalas Verbal, de ejecución y total a los largo de todos los rangos de edad, tienen coeficiente de confiabilidad promedio de .94, .90 y .96 respectivamente; los coeficientes de confiabilidad promedio para cada subescala verbal están entre .77 y .86; y para las de ejecución, entre .70 y .85 (Wechsler, 1983, p. 15).

- Lista de Verificación de Conducta y Actitud (Sattler, 2003). Permite registrar las reacciones del niño ante la situación de prueba, por lo que sirve como guía para resumir sus conductas. Consta de 43 pares de palabras opuestas, agrupadas en los siguientes 13 indicadores: actitud hacia el examinador, actitud hacia la situación de prueba, actitud hacia sí mismo, hábitos de trabajo, conducta, reacción ante el fracaso, reacción ante el elogio, lenguaje expresivo, lenguaje receptivo, habilidades visomotoras, habilidades grafomotoras, habilidades motoras gruesas y resultados generales de la prueba. Se busca ubicar cada conducta/actitud del menor, en uno de cinco puntos.
- Inventario de Articulación de Sonidos (Melgar de González, 2010). Evalúa el desarrollo y dificultades en la articulación del lenguaje en el niño y permite conocer cuál ha sido su adquisición fonémica en una edad determinada. Consta de 56 dibujos que representan sustantivos que son palabras familiares seleccionadas a través de cuentos, canciones y rimas para los niños. Se le muestran estos dibujos al menor para que diga el nombre de éstos y se registra la articulación de sonidos de dichas palabras, en la parte inicial, intermedia y final. En cuanto a la calificación, se observa si el evaluado omite, sustituye, distorsiona o si realiza alguna adición a los sonidos. El inventario está elaborado y reestructurado con población mexicana y se aplica de manera individual.

Otras herramientas fueron:

- Estadística oficial del ciclo escolar. Registra el número de alumnos inscritos por grupo, grado, género y edad.
- Plantilla de personal docente y administrativo.
- Registro de asistencia de los alumnos por grupo.
- El calendario escolar SEP.
- Expedientes por niño. Elaborado por las maestras de grupo. El expediente podía contener dos o más de los siguientes puntos:
 - 1) Solicitud de inscripción 2011 - 2012, documento donde se registran: los datos del niños; datos de los padres de familia (nombre completo, teléfono y dirección particular, ocupación, teléfono y dirección de

trabajo), así como información acerca de si los padres viven juntos o separados; si el alumno es repetidor del ciclo escolar anterior; la evaluación de los padres de familia sobre la conducta del niño, las materias que se le dificultan, las actividades que al niño le gusta realizar; también se anota si los padres de familia se comprometen a apoyar a la escuela.

- 2) Boleta de evaluación del ciclo escolar 2010 - 2011, que contiene principalmente las calificaciones totales en las materias de español, matemáticas y exploración de la naturaleza y la sociedad, promedio general, registro de inasistencias y comentarios de la maestra del ciclo escolar anterior.
 - 3) Examen médico sellado por instituciones de salud públicas o consultorios privados, donde se registra información como peso y talla del niño, diagnóstico del estado nutricional, agudeza visual y auditiva y problemas de desarrollo (maltrato, conducta, aprendizaje o lenguaje).
 - 4) Ficha de identificación del niño. Se registran los datos generales del menor, los datos de la familia (padre, madre, u otras personas que vivan en la misma casa), características de la vivienda o comunidad, historia del desarrollo del niño, conducta y socialización. Su estructura es de preguntas abiertas y fue contestada por los padres de familia.
 - 5) Entrevista a padres de familia. Se registran los datos generales del niño, los datos familiares, el ambiente familiar, el estado civil de los padres, los antecedentes prenatales y médicos del niño y la dinámica familiar. Su estructura es de preguntas abiertas y fue contestada por los padres de familia.
- Bitácora.
 - Horarios de clase de los grupos de primer ciclo.
 - Nominación del profesor de grupo, respecto a los alumnos a evaluar.

Procedimiento

Los principales aspectos a señalar, fueron:

1. Se trabajó durante el ciclo escolar 2010 - 2011, durante los meses de septiembre a diciembre, cuatro horas y media por día, dos o tres días a la semana, con un total de 32 sesiones.

2. Se realizó un primer reconocimiento de la ubicación de la escuela y un recorrido por las calles cercanas a ésta. Posteriormente se exploró el escenario escolar, los salones y en general, el lugar de trabajo. En primera instancia se trabajó en el aula de medios: un lugar amplio, iluminado, con mesas y sillas adecuadas. Después se trabajó en la biblioteca, un salón más apartado, con espacio suficiente y las mismas condiciones adecuadas de iluminación y bancas.
3. Se convocó una junta de presentación con la directora y los docentes de la escuela, se comunicó el objetivo, las actividades a realizar y se logró el consentimiento informado.
4. Se hizo el primer acercamiento con los niños, se realizó una técnica de presentación y una de integración en cada uno de los cuatro grupos del primer ciclo, con el objetivo de presentarnos, establecer rapport y hablarles de las actividades que se realizarían.
5. Primero se evaluó a los alumnos referidos por los docentes y luego a quienes no lo fueron.
6. Se aplicó la escala de inteligencia de forma individual a los alumnos. Se utilizó aproximadamente para dicha evaluación, 2 horas y media con cada niño, tiempo dividido en dos o tres sesiones. Al final de la aplicación de esta prueba, se contestó la lista de verificación de conducta y actitud.
7. Se aplicó también el inventario de articulación a los alumnos que mostraron durante la aplicación de la prueba de inteligencia, problemas de articulación.
8. Para ampliar la información de los alumnos evaluados y para el acopio de datos de las características de los docentes y directivo, se realizaron pláticas informales con ellos.
9. Durante esta fase, se canalizaron niños a servicios médicos, odontológicos y exámenes visuales, para que ningún problema físico o de salud afectara los resultados.
10. Los resultados se analizaron inter e intraindividual.
11. Se presentaron los resultados a los docentes y directora.
12. Se realizó una reunión con los padres de familia para comunicarles y validar los resultados, así como para obtener su consentimiento para seguir con la evaluación de sus hijos.

Resultados

En esta fase exploratoria, el CI total promedio que obtuvieron los 61 alumnos evaluados (49 referidos, 12 no referidos), fue 103 ($DE = 17.55$, Rango = 52 - 131). En relación con la escala verbal, el CI promedio fue de 105 ($DE = 18.38$, Rango = 57 - 139). Para la escala de ejecución, el valor promedio de CI fue 100 ($DE = 15.37$, Rango = 59 - 133). Estos resultados significan que de acuerdo con la clasificación Wechsler (1983) el grupo de los alumnos posee una inteligencia normal y se evidenció un desempeño equivalente para las subescalas verbal y de ejecución.

Del total de alumnos evaluados, se identificaron 12 (19.7%) que no presentaron ninguna necesidad de atención por educación especial. Los 49 alumnos restantes (80.3%), se detectaron en riesgo de presentar necesidades de educación especial asociadas al lenguaje, inteligencia, conducta o aprendizaje y fueron ubicados en uno de seis grupos de atención (Tabla 5).

Tabla 5
Grupos identificados con requerimientos de Educación Especial

Grupos	Alumnos	
	Número	Porcentaje
Problemas de lenguaje oral	1	1.64
Discapacidad intelectual	2	3.28
Problemas de conducta	3	4.91
Bajo rendimiento intelectual	9	14.75
Problemas de aprendizaje	12	19.67
Capacidades arriba del promedio	22	36.06
Total	49	80.3

Se destaca que, 12 estudiantes fueron detectados con problemas de aprendizaje y que tanto sus profesoras de aula como sus padres, coincidieron en señalar la existencia de problemas en ellos (para aprender, entender, memorizar, etc.). Estos niños fueron los candidatos para llevar a cabo la evaluación diagnóstica por problemas de aprendizaje. De los 12 niños

detectados con problemas de aprendizaje, tres no fueron referidos por las docentes de grupo (Tabla 6).

Tabla 6
Motivos de referencia de los docentes respecto a los niños

Nombre	Grado	Edad	Motivos de referencia del docente de grupo
FS	1	6.2	Problemas de lenguaje.
AA	1	6.9	Faltista. Va mal. Bajo en lectura y escritura.
GJ	1	6.9	Sobresaliente.
LA	1	6.8	No referida. Dice la madre que tiene pocos conocimientos escolares.
M	1	6.5	No cursó preescolar. Mamá apoya trabajando con ella. Va bien.
AF	2	7.3	Problemas de conducta.
R	2	8.2	Reprobó el ciclo anterior. Su trabajo es lento, es muy distraído. Juega mucho.
DF	2	7.8	No referido.
J	2	7.4	No trabaja en clase, no escribe sus trabajos, tarda tiempo en realizar las actividades. No copia, puede ser problema visual. Juega constantemente, manda constantes notas a la casa. No trabaja completo, no se sabe si es lentitud o flojera.
CI	2	6.9	Aprendizaje, aún no ha consolidado la escritura.
CAO	2	8.6	Aprendizaje, fue repetidor de primer grado. No ha consolidado la escritura, en casa no hay apoyo. Es muy comprometido con las labores del aula, atendido por USAER.
CA	2	7.4	No referida.

De los nueve referidos, en cinco de ellos se indicó problemas de aprendizaje o con alguna situación que se relaciona con el poco conocimiento en lectura y escritura, con la actitud de desinterés ante el trabajo académico, con juegos en clase y constantes distracciones; de éstos, dos de ellos fueron repetidores de algún ciclo escolar. Otro niño fue referido por problemas de conducta y otro por problemas de lenguaje; si bien, estas referencias no se relacionan directamente con problemas de aprendizaje, sí dejan entrever características que se relacionan con la categoría. Finalmente otro niño fue referido como sobresaliente y otro más porque no cursó el preescolar; estos motivos de referencia ya no se relacionan directamente con la categoría, pero

dados los resultados en las pruebas psicométricas, se encuentran dificultades en los procesos cognitivos responsables del aprendizaje.

Discusión

De acuerdo con la clasificación (Wechsler, 1983) el grupo de los alumnos evaluados posee una inteligencia total, verbal y de ejecución en un rango normal. El grupo presenta mayor estimulación en las habilidades de la escala verbal, lo que les permite atender la información que reciben a nivel auditivo, comprenderla y emitir una respuesta (Searls, 2002). Para las habilidades no verbales de la escala de ejecución, la información obtenida visualmente la ejecutan de forma adecuada, acorde a lo esperado al nivel de edad (Sattler, 2003).

Puede observarse que el 80.32% de los alumnos evaluados, obviamente más de la mitad, presentan requerimientos de educación especial, relacionadas con el lenguaje, la inteligencia, la conducta o el aprendizaje; estos datos muestran la importancia de la detección psicológica al inicio de la educación primaria (Shea & Bauer, 2000, en Roque, Lobato & Meléndez, 2012). Cabe señalar que de éstos, uno de los grupos más numeroso fue el detectado con problemas de aprendizaje (19.67% de la población que se derivó a los grupos de atención); los alumnos con estas características constituyen la categoría de educación especial con mayor representación, a pesar de ser un término relativamente reciente (Gargiulo, 2012; Patton, Payne, Kaufman, Brown & Payne, 2009).

Al considerar los motivos de referencia de los profesores, se observa que gran parte, no coinciden con lo encontrado en la exploración; aunque de alguna manera, contienen características que se relacionan con las categorías identificadas. Así también se observa que alumnos que no fueron referidos, sí necesitaron de los servicios de Educación Especial, por lo que éstos son indispensables dentro de la Educación Básica de forma permanente y evaluar las características de cada alumno para atender sus necesidades de forma efectiva.

Fase 2: Evaluación diagnóstica

Objetivo general

Realizar el diagnóstico de los alumnos detectados con problemas de aprendizaje, al considerar los ámbitos: personal, familiar, escolar y comunitario para establecer las necesidades específicas de atención.

Objetivos particulares.

1. Identificar el perfil intraindividual de cada niño, a partir de los antecedentes de desarrollo y las áreas intelectual, cognitiva, perceptual, sensorio-motor, de lenguaje, socio afectiva y de aprendizaje.
2. Categorizar el perfil intergrupar de los alumnos a partir de los aspectos analizados en el perfil intraindividual.
3. Identificar los factores individuales y ambientales de riesgo/protección que determinan la presencia de los problemas de aprendizaje.

Método

Participantes

A continuación se presentan las características de los participantes: alumnos, profesoras, directora y madres de familia, quienes asistían al mismo contexto escolar referido en la primera fase. La muestra fue no probabilística intencional.

Niños.

Participaron de forma voluntaria 10 de los 12 niños de primer ciclo (3.10% de la población escolar total), detectados con problemas de aprendizaje. De los 10 niños identificados, 5 cursaba primer grado (50%) y 5 el segundo (50%); 4 eran mujeres (40%) y 6 varones (60%). La edad promedio fue de 6 años, 4 meses ($DE = .67$ años, Rango = 5,10 – 8,9).

De los 10 alumnos, 9 (90%) fueron referidos por las docentes de grupo y 1 era repetidor.

Madres.

Participaron de forma voluntaria las 10 madres de los alumnos, quienes tenían en promedio 32.2 años ($DE = 4.66$), y estaban entre los 27 y los 41 años. El grado de escolaridad fue variado: una no tenía escolaridad, otra tenía primaria terminada, tres contaban con secundaria terminada, tres con preparatoria inconclusa o terminada y otras dos con licenciatura concluida. Cuatro de las participantes se dedicaban sólo al hogar y las otras además, a algún trabajo remunerado. Sólo 5 vivían con el padre biológico del niño, 4 estaban separadas de él y en otro caso, aunque no vivían juntos, padre y madre mantenían una relación de pareja.

Profesoras y directivo.

Participaron de manera voluntaria, las tres profesoras a cargo de los grupos a los que asistían los niños (18.75% del total de la población docente). La edad promedio fue 42 años ($DE = 12.28$ años, Rango = 28 - 51 años). De las profesoras, una contaba con escolaridad de normal básica y dos con licenciatura en educación. Los años de servicio en la escuela de las mismas profesoras, iban de los 2 años hasta los 16. Dos de ellas trabajaban doble turno en otras primarias, igualmente como maestras de grupo. Todas se encontraban en carrera magisterial. Las características de la directora, fueron descritas en la fase anterior.

Materiales

Para esta fase se utilizaron diversos instrumentos formales e informales con los niños, sus madres y docentes, que se enlistan a continuación:

Aplicados a niños.

Formales.

- Escala de inteligencia WISC-R – Español (Wechsler, 1983) descrito en la fase exploratoria.
- Inventario de articulación de sonidos (Melgar de González, 2010) descrito en la fase exploratoria.
- Prueba Gestáltica Visomotora (Bender, 2007). Valora la función visomotora asociada con la capacidad del lenguaje, percepción visual,

habilidad motora manual, memoria, conceptos temporales y espaciales, y la capacidad de organización y representación.

- Exploración del Nivel Lingüístico en Edad Escolar, MENH: prueba de lenguaje escolar (Nieto, 2005). Determina la capacidad lingüística infantil en los sistemas de comunicación gestual, fonológica e integradora superior. Las subpruebas utilizadas fueron: comprensión gestual, discriminación e integración fonémica, memoria auditivo-oral, comprensión oral literal, comprensión del sentido oculto, semántica, lógica y morfosintaxis.
- Dibujo de la Figura Humana (Koppitz, 1973). Es una prueba proyectiva que permite valorar aspectos emocionales por medio del dibujo, relacionados con el concepto de sí mismo principalmente.
- Dibujo de la Familia (Corman, 1967). Es una prueba proyectiva que permite evaluar aspectos emocionales por medio del dibujo, relacionados con la dinámica familiar principalmente.
- Test de Frases Incompletas para niños (Sacks, 1967). Es una lista de frases incompletas que operan como estímulos proyectivos para el sondeo de las percepciones del niño sobre diferentes áreas: familiar, de relaciones interpersonales y concepto de sí mismo.

Informales.

- Evaluación del Desempeño de Lectura y Escritura (Martínez, 2008). Es una prueba dividida en cinco secciones que proporciona un análisis descriptivo de las habilidades de lectura y escritura (copia, dictado y espontánea) del niño y su desempeño en estos procesos.
- Guía de entrevista sobre el aprendizaje. Se diseñó para conocer la percepción del niño acerca de sus intereses, escuela, lectura, escritura, matemáticas, tareas y motivación del niño en relación con la escuela, así como su percepción del hogar.
- Prueba informal de matemáticas. Se comparan los conocimientos adquiridos por el niño con los contenidos matemáticos contemplados en el currículo del grado que cursaba y con lo que hasta el momento la docente había enseñado. Para primer grado: seriaciones, sumas y

restas de dos dígitos, figuras geométricas básicas, conteo del 1 al 10 y tablas del número 2, 3 y 4; para segundo grado, seriaciones de tres cifras; sumas y restas de dos dígitos con transformación; tablas del 1 hasta el 10; nociones de las multiplicaciones y las divisiones; así como figuras geométricas básicas e irregulares.

- Lista de verificación de conducta y actitud (Sattler, 2003) descrito en la fase exploratoria.
- Guía de entrevista para la exploración sobre estrategias empleadas por el menor, en la lectura y escritura. Se diseñó para sondear de forma individual, a partir de realizar ejercicios y del interrogatorio, cuáles eran las estrategias que los alumnos emplean en la escuela al momento de copiar, en el dictado, en la composición escrita y la lectura. Las cinco preguntas abiertas fueron: ¿cómo le haces para copiar?, ¿cómo le haces para contestar un cuestionario?, ¿cómo le haces para escribir un recado?, ¿cómo le haces para inventar una historia y escribirla?, ¿cómo le haces cuando te toca leer un cuento en el grupo para el resto de tus compañeros?

Aplicados a madres de familia.

Informales.

- Guía de Entrevista a Padres (Acle & Roque, 2006, en Acle, 2012). Se obtienen datos relevantes en las áreas de: datos generales; datos del embarazo; aspectos de la salud y alimentación de la madre; información del nacimiento y desarrollo del niño; y percepción de la madre acerca de las características del menor, sobre lo que puede o no hacer.
- Cuestionario de percepción parental sobre el aprendizaje de los niños. Se diseñó para buscar información sobre las percepciones de los padres en relación con el desempeño escolar del niño en 4 áreas: funcionamiento académico, lectura, escritura y matemáticas.
- Cuestionario sobre estrategias para la lectoescritura. Se diseñó para sondear las estrategias que las madres de familia emplean con sus hijos en apoyo al aprendizaje de la lectura y escritura (copia, dictado, espontánea). Incluye 11 preguntas abiertas que exploran: a) lo que hace

el menor (¿qué hace el niño cuando copia, lee o escribe?, ¿cuánto tiempo de tarda?, ¿su hijo se da cuenta de los errores que comete?); b) lo que hace la madre para ayudarlo (si el niño se tarda para hacer una actividad ¿usted qué hace?, ¿usted ayuda a su hijo?, ¿cómo lo ayuda?, ¿le dice dónde cometió el error?, ¿deja que él solo descubra sus errores?); y c) si le enseña cómo hacerlo de forma correcta (¿usted le ha enseñado alguna forma para hacer correctamente las cosas?, ¿qué hace usted para enseñarle a leer correctamente?, ¿qué hace usted para enseñarle a escribir correctamente?). Incluye también instrucciones sobre cómo contestar el cuestionario y los datos generales de quien lo contesta.

A docentes.

- Evaluación del desempeño en lectura y escritura (Martínez, 2008). Es una prueba donde se pide la percepción del maestro sobre la lectura y escritura del menor, dividida en cinco secciones que evalúan lengua hablada y escrita en copia, dictado y espontánea.
- Exploración sobre estrategias de enseñanza. Es un cuestionario diseñado para sondear los conocimientos que poseen los docentes, sobre desarrollo del niño, procesos cognitivos, percepción y memoria, así como las estrategias que emplean con los alumnos dentro del aula, para el aprendizaje de la lectura y escritura (copia, dictado, espontánea). Incluye 24 preguntas de opción múltiple, instrucciones sobre cómo contestarlo y los datos generales.

Otros.

- Registros de observación.
- Expedientes escolares de los niños, descrito en la fase exploratoria.
- Bitácora.

Procedimiento

Se trabajó durante el ciclo escolar 2011 - 2012, durante los meses de enero a julio, cuatro horas y media por día, básicamente tres días a la semana, con un total de 43 sesiones.

1. Se realizaron pláticas informales con la directora y docentes de grupo, en las que se les informó cuáles eran los alumnos que continuarían de la fase exploratoria a la diagnóstica y se pidió su colaboración para contactar a los padres de familia.
2. Se realizó una sesión con padres de los alumnos detectados “en riesgo de presentar problemas de aprendizaje”; se les solicitó su consentimiento informado por escrito sobre el trabajo a realizar con sus hijos.
3. Se preparó el lugar de evaluación y la disposición de los materiales a utilizar.
4. Se realizaron acciones para establecer y mantener rapport.
5. Se indicó el propósito de la evaluación a cada uno de los alumnos.
6. Se aplicaron las técnicas y los instrumentos de evaluación, de acuerdo con las instrucciones indicadas en cada uno.
7. Se llegó a un acuerdo con los profesores respecto a horarios y días para la obtención de información, el trabajo se hizo de forma individual.
8. Las pruebas fueron aplicadas a cada niño, para lo cual se le pedía permiso al docente para sacar al niño del aula de clases, y regresarlo en un promedio de 90 minutos por sesión.
9. En la fase exploratoria, se detectaron 12 niños con PA; sin embargo, para esta fase sólo participaron 10 niños y sus madres. Una madre solicitó que su hijo quedara fuera de la evaluación diagnóstica; y otro alumno después de un largo periodo de ausentismo, la familia decidió sacarlo de la escuela.
10. Se llevó a cabo entrevistas con las madres de familia, donde se sondeó el aspecto familiar de los niños y los datos generales de los padres. La obtención de información fue individual.

11. Se aplicaron instrumentos para evaluar articulación y lenguaje a un alumno que durante la fase exploratoria y las pruebas de diagnóstico, mostró problemas en el área de lenguaje.
12. Los resultados se analizaron inter e intraindividualmente.
13. Se presentaron los resultados a la directora y las docentes participantes.

Resultados

Se incluyen los resultados que corresponden al nivel individual, familiar y escolar.

Nivel individual

Se presenta la información intra e intergrupala de los niños en cuanto a antecedentes y áreas de desarrollo.

Antecedentes de desarrollo.

La información refleja un grupo caracterizado a nivel prenatal por embarazos a término en 8 niños, con un promedio de duración de 8 meses 7 semanas ($DE = .67$, Rango = 7 - 9 meses); sólo un niño nació en el séptimo mes y otro en el octavo mes con 15 días. La edad promedio de embarazo de las madres fue de 24 años 6 meses ($DE = 5.33$, Rango = 17 - 34 años), sólo una madre era menor de edad al embarazarse (17 años). Todas las madres recibieron vigilancia médica, principalmente en instituciones de asistencia pública como ISSSTE, IMSS o Centros de Salud; sólo 4 de ellas recibieron servicios médicos particulares. Nueve participantes reportaron una alimentación adecuada y sólo una informó no tenerla por cuestiones económicas. Ocho madres no reportan dificultades durante el embarazo (Tabla 7).

En cuanto a las situaciones perinatales (Tabla 8), los nacimientos de ocho de los niños fueron atendidos en Centros de Salud, IMSS, ISSSTE y dos en clínicas particulares. Nueve nacimientos se reportaron sin complicaciones, 7 fueron por parto natural y 3 por cesárea, debido a diferentes situaciones como sufrimiento fetal por tener enredado el cordón umbilical en el cuello. En relación

con el peso, la Norma Oficial Mexicana (Secretaría de Salud, 2012) señala que el peso promedio para las niñas de 0 a 4,11 años es de 3,200 kgs. (Rango = $-1 DE = 2.7$ - $+1 DE = 3.6$) por lo que 2 niñas evaluadas se encontraron por debajo del promedio y 2 niñas más por arriba de éste, pero dentro de los estándares permitidos.

Tabla 7
Antecedentes prenatales de los niños diagnosticados con PA

Alumno	Madres: embarazo					Vigilancia médica	
	Edad	Meses	Alimentación	Complicaciones	Particular Pública		
AA	17	9	Adecuada	Ninguna	X		
FS	21	9	Adecuada	Ninguna	X		
LA	26	9	Adecuada	Ninguna			X
M	32	8 meses, 15 días	Inadecuada	Ninguna			X
GJ	25	9	Adecuada	Antecedentes de artritis reumatoide con consumo controlado de medicamentos			X
AF	22	9	Adecuada	Ninguna			X
R	24	9	Adecuada	Ninguna			X
J	26	7	Adecuada	Ninguna			X
CA	34	9	Adecuada	Ninguna	X		X
CI	19	9	Adecuada	Presión baja	X		X

En relación con los niños de 0 a 4,11 años, de acuerdo con la misma norma, el peso promedio fue de 3,300 kgs. (Rango = $-1 DE = 2.9$ - $+1 DE = 3.8$), por lo que un niño se ubicó en el peso promedio, 2 más estaban por arriba del promedio y 3 por debajo pero dentro de los estándares permitidos; el peso promedio total del grupo, fue de 3,200 kgs. ($DE = .217$, Rango = 2,900 – 3,550).

Tabla 8
Antecedentes perinatales de los niños participantes

Alumno	Niños al nacer								
	Problemas en el parto		Parto		Respiración al nacer	Color	Peso (kgs.)	Talla (cms.)	Tipo de servicio médico
	SI	NO	Normal	Cesárea					
AA		No	X		Si	Normal	3,100	40	Particular
FS		No	X		Si	Normal	2,950	40	Particular
LA		No	X		Si	Normal	3,000	50	Centro de Salud
M		No		X	Si	Normal	3,500	Nd	Centro de Salud
GJ		No	X		Si	Normal	3,550	51	IMSS
AF		No	X		Si	Normal	3,500	53	IMSS
R		No	X		Si	Amarillo	3,275	50	IMSS
J		No	X		Si, con dificultad	Amarillo	3,300	Nd	IMSS
CA		No		X	Si	Normal	3,450	Nd	IMSS
CI	Empezaba con sufrimiento fetal			X	Si	Normal	3,200	51	ISSSTE

Nota: Nd= No hay dato.

En cuanto a la talla (Tabla 8), la misma norma oficial (Secretaría de Salud, 2012) especifica que el promedio para las niñas de 0 a 4,11 años, es de 49.9 cms. (Rango = -1 DE = 47.7 - +1 DE = 52.0), por lo que una niña se ubicó a 3 desviaciones estándar por debajo del promedio de acuerdo con lo informado por la madre (40 cms.) y otra por arriba del promedio pero dentro de los estándares permitidos. Las madres de las otras dos niñas, no recordaron el dato. En relación con los niños de 0 a 4,11 años, la talla promedio normativa es de 50.5 cms. (Rango = -1 DE = 48.2 - +1 DE = 52.8) por lo que uno se ubicó a 3 desviaciones estándar por debajo del promedio en concordancia con lo informado por la madre (40 cms.), 3 por arriba del promedio pero dentro de los estándares permitidos, uno se ubicó por arriba del promedio pero fuera del estándar permitido y otra madre no recordó el dato. El promedio total de los 7 niños cuyas madres reportaron su talla, fue de 47.8 cms. (DE = 5.45, Rango =

40 - 53). Todos fueron del sexo deseado, de acuerdo con lo indicado por las madres.

Lo reportado por las madres de familia en relación con los primeros años de crecimiento (Tabla 9) y al considerar el proceso evolutivo (Organización Panamericana de Salud, 2011): una alumna logró el control de la postura dentro de lo especificado para su edad, 8 la adquirieron antes y una después. En cuanto al comienzo de la marcha, 8 la lograron antes de tiempo y 2 después; en relación con la adquisición del lenguaje, todos juntaban dos palabras para comunicarse, antes del tiempo esperado. En cuanto al control de esfínteres, 5 alumnos lo adquirieron en el tiempo esperado, 4 lo adquirieron antes y una después.

Dentro de las situaciones que favorecen el desarrollo infantil, se encontró que 7 niños contaron con el cuidado de sus madres desde el nacimiento y 2 con el cuidado por la familia cercana o la abuela y sólo un menor pasaba la mañana en la guardería y con su madre por las tardes. Todos los niños han recibido el esquema básico de vacunas establecido por el Sector Salud, además a uno de ellos le aplicaron la del neumococo. En cuanto a la lactancia materna, todos fueron amamantados y ningún niño tuvo problemas para mamar; los datos señalan que uno fue amamantado en el tiempo recomendado por los pediatras (de 4 a 6 meses), 4 menos de ese tiempo, 4 excedieron el tiempo sugerido y uno no fue amamantado.

También se encontró que 8 niños recibieron golpes en la cabeza ocurridos en el hogar, situación que no contribuye al sano desarrollo: uno tuvo una herida que requirió sutura; tres no fueron atendidos por los servicios médicos y 4 de acuerdo con las madres, dejaron de respirar. A la fecha de la evaluación, todos los menores contaban con servicios médicos, en su mayoría públicos y ninguno de ellos requería de medicamentos.

Tabla 9
Antecedentes posnatales de los alumnos con PA

Alumno	Niños					Golpes y caídas	Tipo de servicio médico	Primeros cuidados
	Tiempo de lactancia (meses)	Se sentó solo (meses)	Comienzo de la marcha (años)	Control de esfínteres (años)	Comienzo del habla (años)			
AA	3.5	5	1	1,6	1,6	Se pegó en la barbilla y la cabeza, sin atención médica	Particular	Mamá
FS	18	14	1,8	2,3	2,5	Se cayó de una resbaladilla, desde la parte más alta hacia el piso, se pegó en la espalda, dejó de respirar "medio segundo", no fue al doctor	Particular	Mamá
LA	12	6 - 7	1,2	2,6	1,6	Si	Centro de salud	Mamá
M	36	6	1,7	3	1	A los 9 meses se cayó de la litera, "como que se privó" y de recién nacida se cayó del reboso y se raspó la frente, no se le llevó al doctor	Centro de salud	Mamá
GJ	1 semana	4	1,1	2	2	Se cayó de la cama a los 2 años, se llevó al doctor pero sin consecuencias	IMSS	Guardería en la mañana, mamá en las tardes
AF	3	6 - 7	1	1,6	1	Se cayó de la carreola, se le llevó al médico pero no hubo consecuencias	IMSS	Mamá
R	6	6	1,2	2	2	En la cabeza, con la puerta, tuvo asistencia médica. Se cayó de un árbol y se llevó al médico, dejó de respirar	IMSS	Mamá
J	no lo amamantó	6	1	1,6	1,6	No	IMSS	Mamá
CA	1	11	1	1,6	1,11	Se pegó en la frente, se llevó al doctor, se le hizo sutura y sin problemas	IMSS	Tía y abuela
CI	24	4 o 3	1	2	1	No	ISSSTE y particular	Abuela

Áreas de desarrollo.

Intelectual.

De acuerdo con la clasificación Wechsler (1983) el grupo de los alumnos (Tabla 10) posee una inteligencia normal y se evidenció un desempeño equivalente para las subescalas verbal y de ejecución. El promedio de CI total grupal fue de 96.5 ($DE = 6.88$, Rango = 89 - 112), el promedio de CI verbal fue de 98.6 ($DE = 13.54$, Rango 73 - 124) y el promedio del CI de ejecución fue de 95.1 ($DE = 7.41$, Rango = 86 - 108). Se encontró que el grupo de alumnos,

mostró un desempeño verbal mayor que el de ejecución, lo que indica mayores habilidades en las capacidades verbales reflejadas en la realización de tareas en las que el entrenamiento y los aprendizajes culturales y académicos previos intervienen.

Tabla 10
Procesos cognitivos del Grupo PA

Nombre	Edad cronológica	CI			Procesos cognitivos												
		Total	Verbal	Ejecución	Atención	Concentración	Memoria a corto plazo	Memoria a largo plazo	Memoria auditiva	Abstracción	Planeación	Integración	Percepción visual	Formación de conceptos	Comprensión	Juicio social y sentido común	
AA	6.9	92	97	90	SP	SP	SP	M	M	SP	L	SP	SP	M	SP	SP	
GJ	6.9	96	87	106	SP	SP	SP	M	M	SP	SP	SP	SP	SP	M	M	
LA	6.8	101	103	98	SP	SP	SP	M	L	SP	SP	SP	SP	L	SP	SP	
M	6.5	93	97	91	SP	SP	SP	L	L	SP	S	L	SP	M	SP	S	
FS	6.2	101	111	91	SP	SP	SP	SP	L	SP	SP	M	SP	SP	SP	SP	
AF	7.3	89	95	86	SP	SP	SP	SP	SP	SP	L	S	SP	M	SP	SP	
R	8.2	89	73	108	SP	L	L	L	L	M	SP	SP	SP	M	L	M	
J	7.4	112	124	95	L	SP	SP	SP	SP	SP	M	L	M	SP	SP	SP	
CI	6.9	96	103	88	M	SP	L	SP	SP	SP	L	M	L	SP	SP	SP	
CA	6.2	96	96	98	SP	SP	SP	SP	L	SP	L	L	L	SP	SP	SP	
L = Problemas Leves					1	1	2	2	5	0	4	3	2	1	1	0	
M = Problemas Moderados					1	0	0	3	2	1	1	2	1	4	1	2	
S = Problemas Severos					0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	
SP = Sin Problemas					8	9	8	5	3	9	4	4	7	5	8	7	
Total con problemas					2	1	2	5	7	1	6	6	3	5	2	3	
Total sin Problemas					8	9	8	5	3	9	4	4	7	5	8	7	

El grupo en su mayoría, reflejó problemas leves principalmente en los procesos de memoria auditiva y organización perceptivo-visual (planeación e integración). Los problemas moderados se observaron principalmente en los procesos de formación de conceptos, memoria a largo plazo; seguidos por memoria auditiva, integración y sentido común. En menor grado, el grupo presentó problemas moderados en los procesos de atención, abstracción, planeación, percepción visual y comprensión. Los problemas severos se observaron en los procesos de organización perceptivo visual (planeación e

integración) y juicio social y sentido común, aunque sólo en un niño cada uno (Tabla 10).

De forma más clara, en la Figura 3, se observa que la mayor incidencia de problemas en los niños, tanto leves como moderados y severos, se ubicó en el proceso de organización perceptivo-visual (planeación e integración), así como en memoria auditiva y memoria a largo plazo.

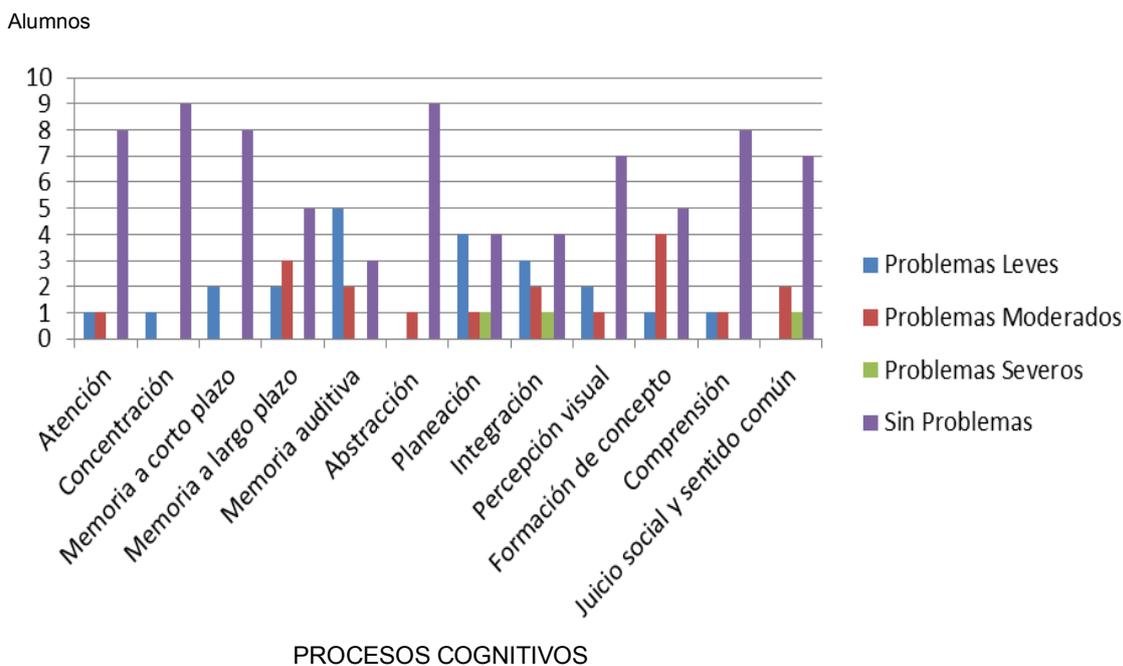


Figura 3. Procesos cognitivos de los niños diagnosticados con PA.

Aspectos sensorio-motores.

En cuanto a estos aspectos, se identificó que 3 alumnos presentaban dificultades al hablar y otros 3, dificultades para ver bien (aunque sólo uno de ellos usaba lentes); en cuanto a la psicomotricidad y la agudeza auditiva, ningún alumno presentó problemas (Tabla 11). Estos datos, se corroboran con los contenidos en el expediente médico y escolar, y en los señalados por las madres de los alumnos.

Tabla 11
Aspectos sensorio-motores del grupo

Alumnos	Sensorio-motores			
	Problemas al hablar	Psicomotores	Agudeza visual	Auditiva
AA	"Se come algunas letras"	No	Disminuida	No
GJ	No	No	No	No
LA	Si	No	Disminuida	No
M	No	No	No	No
FS	Si	No	No	No
AF	No	No	No	No
R	No	No	Disminuida	No
J	No	No	No	No
CI	No	No	No	No
CA	No	No	No	No
Totales	3	0	3	0

De forma más específica y en cuanto a la percepción visual (Tabla 12), la media de edad cronológica del grupo se ubicó en los 7,3 años ($DE = .65$, Rango = 6,6 – 8,8). Con base a los criterios de puntuación de la prueba Bender (2007) la puntuación promedio del grupo (número de errores) fue de 9 (Rango = 3 - 15); sin embargo, las puntuaciones esperadas (errores), no coincidieron con el promedio para el grupo de edad, que debió ser de 4,68 (Rango = 2,5 – 6,4). Esto implica que se registraron más errores de los esperados, por lo que la edad perceptual (EP) del grupo, se ubicó en el rango promedio de 6,0 – 6,5 años, lo que significa que existe una diferencia de 7 meses – 1,2 años en relación con la edad cronológica grupal, lo que refiere a dificultades en la percepción visual en el grupo en general. La diferencia menor entre la edad cronológica grupal y la edad equivalente en percepción visual grupal, fue de 1 a 6 meses y la diferencia más amplia de 2,5 años a 2,10 años.

Tabla 12

Puntajes obtenidos en percepción visual por el grupo con PA en la escala de maduración del Bender

Alumnos	Edad cronológica EC (años)	Grupo de edad (años)	Puntuación obtenida (número de errores)	Puntuación esperada (número de errores)	Rango de edad perceptual EP (años)	Diferencia entre EC y EP	Nivel de madurez perceptivo-visual debajo de la EC	
							Dentro de los puntajes permitidos	Fuera de los puntajes permitidos
AA	7,2	7 – 7,5	7	5,8	6,6 – 6,9	5 a 8 meses	X	
GJ	7,1	7 – 7,5	10	5,8	5,6 – 5,9	1,4 - 1,7 años		X
LA	7,0	7 – 7,5	9	5,8	6,0 – 6,5	7 meses - 1 año		X
M	6,7	6,6 – 6,9	15	6,4	5,0 – 5,5	1,2 - 1,7 años		X
FS	6,6	6,6 – 6,9	7	6,4	6,0 – 6,5	1 - 6 meses	X	
AF	7,9	7,6 – 7,9	6	4,7	7,0 – 7,5	4 – 9 meses	X	
R	8,8	8,6 – 8,9	3	2,5	8,0 – 8,5	3 – 8 meses	X	
J	7,10	7,6 – 7,9	13	4,7	5,0 – 5,5	2,5 - 2,10 años		X
CI	7,2	7,0 – 7,5	9	5,8	6,0 – 6,5	9 meses - 1,2 años		X
CA	7,9	7,6 – 7,9	11	4,7	5,6 – 5,9	2,0 – 2,3 años		X

A pesar de que todos los niños del grupo tenían un nivel de madurez perceptivo-visual por debajo de la edad cronológica, 4 alumnos se ubicaron dentro de las puntuaciones permitidas para la edad y 6 alumnos se encontraron fuera de las puntuaciones permitidas, lo que puede interpretarse como un retraso en el desarrollo perceptual. Así también, a partir de la aplicación de instrumentos, como de la observación y las percepciones de las madres y las docentes, los principales errores cometidos (Tabla 13) por parte del grupo de alumnos, fueron: tiempo de ejecución lento, rotación de la hoja/tarjeta, conteo de estímulos y borraduras; en menor frecuencia, también se presentó, tocar las tarjetas, guiarse con el dedo, segunda tentativa (volver a empezar la tarea) y figuras grandes.

Tabla 13

Consecuencias de los errores en percepción visual del grupo para su desempeño escolar

Alumnos	Número de errores	Principales errores presentados								Consecuencias inadecuadas en el desempeño escolar
		Tiempo de ejecución mayor a 10 minutos	Rotación del estímulo	Conteo de estímulos	Borraduras	Toca el estímulo	Se guía con el dedo	Segunda tentativa	Figuras grandes	
AA	7	X	X	X	X					
GJ	10	X	X							X
LA	9	X	X	X	X	X				X
M	15	X	X	X	X	X				X
FS	7	X	X		X					
AF	6	X	X	X	X		X			
R	3	X		X				X		
J	13	X	X		X					X
CI	9	X	X	X					X	X
CA	11	X	X	X	X					X
Totales	90	10	9	7	7	2	1	1	1	6

Para 6 de los 10 alumnos la presencia de estos errores, tiene consecuencias en el desempeño escolar, como la capacidad de escribir letras con todos sus ángulos y curvas, así como seguir una palabra escrita de izquierda a derecha. Esto tiene relación con el nivel de madurez perceptivo visual (Tabla 12), pues los 10 alumnos estuvieron por debajo de la edad cronológica y fuera de los puntajes esperados. Respecto a los cuatro alumnos restantes, quienes poseen un nivel de madurez perceptivo visual debajo también de su edad cronológica, pero dentro de los puntajes permitidos, están en riesgo de presentar consecuencias a corto plazo en su desempeño escolar de acuerdo con los resultados del Bender. Sin embargo, esto no implica que a la fecha, no presenten problemas en la lectura, escritura y cálculo, como se verá más adelante.

Los principales problemas en el grupo (Tabla 14), se observaron en la distorsión de la forma, seguido de la desintegración y de la rotación de la figura; en menor medida, se identificaron errores en cuanto a la repetición de un

estímulo (perseveración). El nivel de madurez perceptivo visual del grupo de alumnos, y estos problemas, se relacionan con dificultades en lectoescritura; para todos, en percibir y copiar correctamente letras y en cuanto a la orientación y forma. Ello seguido de los problemas para integrar palabras completas.

Tabla 14
Errores identificados en la percepción visual de los alumnos y su relación con lectoescritura.

Alumnos	Errores en percepción visual					Principales dificultades en lectura y escritura		
	Distorsión de la forma	Desintegración	Perseveración	Rotación	Totales	Para percibir y copiar correctamente las figuras (letras) en cuanto a orientación y forma	Para integrar palabras completas con letras aisladas	En la lectura al percibir y comprender el comienzo y el final de una palabra escrita
AA	3	3	---	1	7	X	X	
GJ	4	2	2	1	9	X	X	X
LA	4	---	---	4	8	X		
M	6	3	2	3	14	X	X	X
FS	3	4	---	---	7	X	X	
AF	5	1	---	---	6	X	X	
R	2	1	---	---	3	X	X	
J	5	3	2	3	13	X	X	X
CI	2	3	---	4	9	X	X	
CA	4	1	1	4	10	X	X	
Totales	38	21	7	20	86	10	9	3

Si se observa en la misma Tabla 14 los resultados por alumno, se encuentra que los mayores errores, se relacionan con distorsión (5 niños); seguidos, por quienes presentaron más errores de distorsión y desintegración (3); o sólo en distorsión y rotación (1). Finalmente, un alumno mostró más errores en cuanto a rotación y desintegración. De cualquier forma, ello está implicado en la presencia de dificultades en la lectoescritura como se muestra en la misma tabla.

Aprendizaje.

Se presenta lo que corresponde a lectura, escritura y las estrategias que empleaban los niños para ello. También se incluyen resultados sobre cálculo de los alumnos evaluados, así como las calificaciones que obtuvieron al término del ciclo escolar cursado.

Escritura.

En cuanto a la escritura (copia) (Tabla 15), 3 niños ya habían adquirido la habilidad, 5 se encontraban en proceso y 2 no la habían adquirido. De los 3 niños que ya habían adquirido la copia, principalmente representaban de forma convencional las letras A, E, I, O, U, P, L, S, M, D, T, R, RR, C, Q, B, V, N, Ñ, F, J, CH, H, LL, Y, G, Z, X, W, K; así como respetar la direccionalidad de la escritura, respetar el espacio entre las palabras, hacer uso de la mayúscula al inicio de su nombre, escribir su nombre, así como oraciones sencillas y textos breves; en menor medida, hacían uso de las mayúsculas al inicio del párrafo y del punto final.

De los 5 alumnos que aún se encontraban en proceso de adquirir la copia, ya todos respetaban la direccionalidad de la escritura, aunque aún había problemas en algunos para representar de forma convencional las letras A, E, I, O, U, P, L, S, M, D, T, R, RR, C, Q, B, V, N, Ñ, F, J, CH, H, LL, Y, G; respetar el espacio entre las palabras y escribir su nombre. En menor medida, hacían uso de mayúsculas al inicio de su nombre, representaban de forma convencional las letras Z, X, W, K; escribían oraciones sencillas y textos breves.

En relación con los dos alumnos que no habían adquirido la habilidad de la copia, sí representaban de forma convencional las letras A, E, I, O, U, P, L, S, M, D, T; respetaban la direccionalidad de la escritura y hacían uso de mayúsculas al inicio de su nombre. Las habilidades que estaban en proceso de adquirir fueron principalmente: representar de forma convencional las letras N, Ñ, F, J, CH, H, LL, Y, G, Z, X, W, K; respetar el espacio entre las palabras, hacer uso de mayúsculas al inicio de un párrafo y escribir su nombre. En cuanto a las habilidades que no habían adquirido dos niños, están: hacer uso del punto final, no escribir oraciones sencillas ni textos breves.

Tabla 15
Desempeño grupal en la escritura (copia)

Alumnos	Indicadores de escritura (copia)														
	Representa de forma convencional las letras a, e, i, o, u	Representa de forma convencional las letras p, l, s, m, d, t	Representa de forma convencional las letras r, rr, c, q, b, v	Representa de forma convencional las letras n, ñ, f, j	Representa de forma convencional las letras ch, h, ll, y, g	Representa de forma convencional las letras z, x, w, k	Respetar la direccionalidad de la escritura	Respetar el espacio entre palabras	Hace uso de mayúscula al inicio de su nombre	Hace uso de mayúscula al inicio de un párrafo	Hace uso del punto final	Escribe su nombre	Escribe oraciones sencillas	Escribe textos breves	Desempeño adecuado obtenido
AA	AD	EP	EP	AD	AD	EP	AD	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	EP
GJ	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	EP	NO	AD	AD	AD	AD
LA	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
M	AD	AD	AD	EP	EP	EP	AD	AD	AD	EP	NO	AD	EP	EP	EP
FS	AD	AD	AD	EP	EP	EP	AD	EP	AD	EP	EP	EP	NO	NO	NO
AF	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	EP	NO	NO	NO	EP	EP	EP
R	AD	AD	EP	EP	EP	EP	AD	EP	AD	EP	NO	EP	EP	EP	NO
J	EP	AD	AD	AD	AD	NO	AD	NO	AD	NO	NO	AD	AD	AD	EP
CI	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	EP	EP	NO	AD	EP	EP	EP
CA	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD

Nota: AD = Adquirido; EP = En proceso; NO = No adquirido.

Para el rubro de la escritura (dictado) (Tabla 16), sólo una niña adquirió el nivel correspondiente para su grado escolar, 5 niños se encontraban en proceso y 4 no lo habían adquirido. La niña que había adquirido la habilidad del dictado, no hacía uso de la mayúscula al inicio del párrafo ni del punto final. De los 5 niños que aún se encontraba en proceso de escribir el dictado, principalmente lograban representar de forma convencional las letras A, E, I, O, U, P, L, S, M, D, T, R, RR, C, Q, B, V, respetaban la direccionalidad de la escritura, los espacios entre las palabras y escribían oraciones y textos breves.

Las habilidades no adquiridas por estos niños fueron: hacer uso de mayúsculas al inicio de un párrafo y hacer uso del punto final. De los 4 niños que no tenían desarrollada la habilidad de dictado, todos respetaban la direccionalidad de la escritura y hacían uso de mayúsculas al inicio de su nombre, La mitad de ellos representaba de forma convencional las letras A, E, I, O, U, P, L, S, M, D, T y podía escribir su nombre.

Las habilidades que no habían desarrollado, fueron: representar de forma convencional las letras Z, X, W, K y hacer uso del punto final; seguido de problemas para representar también las letras N, Ñ, F, J, CH, H, LL, Y, G.

Tabla 16
Desempeño en la escritura (dictado) del grupo PA

Alumnos	Indicadores de escritura (dictado)														
	Representa de forma convencional las letras a, e, i, o, u	Representa de forma convencional las letras p, l, s, m, d, t	Representa de forma convencional las letras r, rr, c, q, b, v	Representa de forma convencional las letras n, ñ, f, j	Representa de forma convencional las letras ch, h, ll, y, g	Representa de forma convencional las letras z, x, w, k	Respeto la direccionalidad de la escritura	Respeto el espacio entre palabras	Hace uso de mayúscula al inicio de su nombre	Hace uso de mayúscula al inicio de un párrafo	Hace uso del punto final	Escribe su nombre	Escribe oraciones	Escribe textos breves	Desempeño adecuado obtenido
AA	NO	NO	NO	NO	NO	NO	AD	AD	AD	EP	NO	AD	NO	NO	NO
GJ	AD	AD	AD	EP	EP	EP	AD	AD	AD	NO	NO	AD	AD	AD	EP
LA	AD	AD	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	NO	NO	AD	AD	AD	EP
M	AD	AD	EP	EP	EP	NO	AD	EP	AD	NO	NO	AD	EP	EP	NO
FS	NO	NO	NO	NO	NO	NO	AD	NO	AD	NO	NO	EP	NO	NO	NO
AF	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	EP	NO	NO	NO	EP	EP	EP
R	AD	AD	EP	NO	NO	NO	AD	EP	EP	EP	NO	EP	EP	EP	NO
J	AD	AD	AD	NO	NO	NO	AD	NO	AD	NO	NO	AD	AD	AD	EP
CI	AD	AD	AD	EP	AD	EP	AD	AD	EP	NO	NO	AD	AD	AD	EP
CA	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	NO	NO	AD	AD	AD	AD

Nota: AD = Adquirido; EP = En proceso; NO = No adquirido.

En cuanto a la escritura espontánea (Tabla 17), sólo un niño la había adquirido, 4 se encontraban en proceso y 5 no la realizaban. El niño que ya tenía escritura espontánea, aún se encontraba en proceso de hacer uso de mayúsculas al inicio de su nombre y al inicio de un párrafo. De los cuatro niños que se encontraban en proceso de lograr esta escritura, ya representaban de forma convencional las letras A, E, I, O, U, escribían su nombre, oraciones y textos breves y podían a partir de observar imágenes, escribir un cuento. En

menor medida, respetaban la direccionalidad de la escritura y hacían uso de mayúsculas al inicio de su nombre.

Las habilidades que aún se encontraban en desarrollo por estos cuatro niños fueron: representar de forma convencional las letras R, RR, C, Q, B, V, N, Ñ, F, J, CH, H, LL, Y, G y los espacios entre palabras. Dentro de las habilidades no desarrolladas por los cuatro niños estaban: representar de forma convencional las letras Z, X, W y K, y en tres casos, hacer uso del punto final. De los niños que no habían adquirido la escritura espontánea, los principales problemas eran: hacer uso del punto final, representar de forma convencional las letras Z, X, W, K; seguido de problemas para representar R, RR, C, Q, B, V, N, Ñ, F, J, CH, H, LL, Y, G y hacer uso de mayúsculas al inicio de un párrafo. Todos respetaban la direccionalidad de la escritura y 4 de ellos usaban la mayúscula al inicio de su nombre, aunque no todos (3) lo escribían.

Tabla 17

Desempeño grupal en la escritura (espontánea)

Alumnos	Indicadores de escritura (espontánea)															
	Representa de forma convencional las letras a, e, i, o, u	Representa de forma convencional las letras p, l, s, m, d, t	Representa de forma convencional las letras r, rr, c, q, b, v	Representa de forma convencional las letras n, ñ, f, j	Representa de forma convencional las letras ch, h, ll, y, g	Representa de forma convencional las letras z, x, w, k	Respeto direccionalidad en escritura	Respeto el espacio entre palabras	Hace uso de mayúscula al inicio de su nombre	Hace uso de mayúscula al inicio de un párrafo	Hace uso del punto final	Escribe su nombre	Escribe oraciones	Escribe textos breves	Observa imágenes y escribe un cuento	Desempeño adecuado obtenido
AA	NO	NO	NO	NO	NO	NO	AD	AD	AD	AD	NO	AD	NO	NO	NO	NO
GJ	AD	EP	EP	EP	NO	NO	AD	EP	AD	AD	NO	AD	AD	AD	AD	EP
LA	AD	EP	EP	EP	EP	NO	AD	EP	AD	NO	AD	AD	AD	AD	AD	EP
M	AD	AD	EP	EP	EP	NO	AD	EP	AD	NO	NO	AD	EP	EP	EP	NO
FS	NO	NO	NO	NO	NO	NO	AD	NO	AD	NO	NO	EP	NO	NO	NO	NO
AF	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	EP	EP	AD	AD	AD	AD	AD	AD
R	AD	AD	NO	NO	NO	NO	AD	EP	EP	EP	NO	EP	EP	EP	EP	NO
J	EP	EP	EP	EP	EP	EP	AD	NO	AD	NO	NO	AD	EP	EP	EP	NO
CI	AD	AD	EP	EP	EP	NO	EP	EP	EP	NO	NO	AD	AD	AD	AD	EP
CA	AD	AD	EP	EP	EP	NO	AD	AD	AD	AD	NO	AD	AD	AD	AD	EP

Nota: AD = Adquirido; EP = En proceso; NO = No adquirido.

Lectura.

Finalmente, para la lectura (Tabla 18), 3 niños demostraron tener habilidades adquiridas, 2 se encontraban en proceso y 5 no la tenían adquirida. De los tres niños con lectura adquirida, todos leían y comprendían oraciones sencillas, pequeños párrafos, así como órdenes e instrucciones escritas; dos tenían lectura deletreada y uno silabeada.

Tabla 18
Resultados en la lectura del grupo PA

Alumnos	Indicadores de lectura							Desempeño adecuado obtenido
	Su lectura es Deletreada	Su lectura es silabeada	Su lectura es Lentificada	Su lectura es Fluida	Lee y comprende oraciones sencillas	Lee y comprende pequeños párrafos	Lee y comprende órdenes e instrucciones escritas	
AA	AD	--	--	--	NO	NO	NO	NO
GJ	AD	--	--	--	EP	EP	EP	NO
LA	AD	--	--	--	EP	NO	EP	NO
M	AD	--	--	--	AD	AD	EP	EP
FS	NO	--	--	--	NO	NO	NO	NO
AF	AD	--	--	--	AD	AD	AD	AD
R	AD	--	--	--	NO	NO	EP	NO
J	AD	--	--	--	AD	EP	EP	EP
CI	AD	--	--	--	AD	AD	AD	AD
CA	--	AD	--	--	AD	AD	AD	AD

Nota: AD = Adquirido; EP = En proceso; NO = No adquirido.

De los dos niños que estaban en proceso de adquirir la lectura, los dos presentaban lectura deletreada y leían y comprendían oraciones sencillas; los dos niños estaban en proceso de leer y comprender órdenes e instrucciones escritas y uno en proceso de leer y comprender pequeños párrafos. De los cinco niños que no leían de forma consolidada, cuatro de ellos presentaban lectura deletreada y uno no leía nada; tres se encontraban en proceso de leer y comprender órdenes e instrucciones escritas y oraciones sencillas. Cuatro de los niños no leían ni comprendían pequeños párrafos y tres no podían hacerlo con oraciones sencillas.

En la Figura 4, se resumen los resultados generales del grupo en lectoescritura. En cuanto a la escritura, se observa que el grupo ha logrado realizar más la copia que el dictado o la escritura espontánea; aunque en esta última, hay más niños que no la han adquirido. En proceso de adquirir, para la mayoría de los niños, está la copia y el dictado (cinco respectivamente) antes que la escritura espontánea. Por lo tanto, se reafirma que los mayores problemas están en la escritura espontánea ya que esto implica mayores habilidades cognitivas.

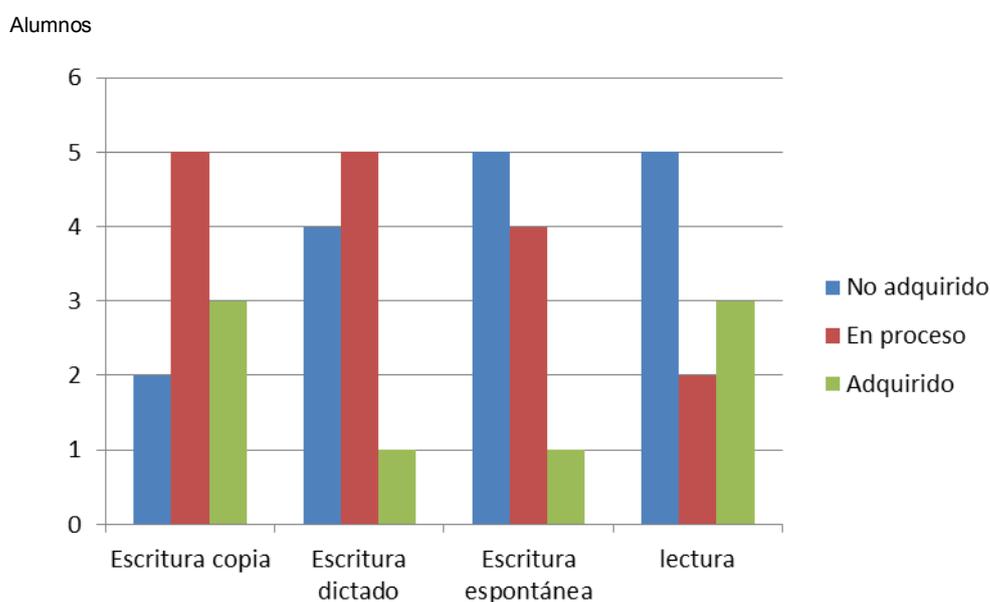


Figura 4. Habilidades en lectura y escritura del grupo PA.

En general para la escritura (copia, dictado y espontánea), la mayoría de los niños se encuentra en proceso de adquirirla; y para lectura, la mayoría se ubica en no adquirida, esto se puede relacionar al mismo tiempo, con los problemas perceptuales antes descritos; por lo que hay más niños que no han adquirido la lectura que la escritura.

Estrategias de aprendizaje.

Se identificó que la principal estrategia que todos los niños empleaban para realizar trabajos escolares, escribir en sus cuadernos lo anotado en el pizarrón, responder cuestionarios y para escribir recados, fue la copia, pese a que 2 de ellos desconocían las grafías. De forma particular y para escribir en

sus cuadernos lo anotado en el pizarrón, todos los alumnos refirieron: “veo en el pizarrón y escribo en el cuaderno”, aunque siete de ellos también utilizaban otras estrategias:

- Una menor, trataba de recordar lo que leyó para escribir, “lo debo de pensar en mi mente... lo debo leer para que se me quede más en la mente”.
- Cuatro niños cuando se equivocan (se daban cuenta del error por sí mismos), borraban y volvían a escribir: “cuando me equivoco lo borro y lo vuelvo a escribir”.
- A otra niña, la maestra le indicaba cuando se equivocaba, y ella lo corregía, “me doy cuenta que me equivoco porque la maestra me dice”.
- En caso de no anotar toda la información del pizarrón, sólo un alumno le pedía a la maestra lo volviera a anotar.

En específico, se identificó que los alumnos empleaban las siguientes estrategias para responder un cuestionario:

- Un estudiante recordaba, escribía y volvía a leer: “se me quedó en la mente... lo escribo en la libreta y cuando no lo recuerdo, lo vuelvo a leer”.
- Un alumno pensaba, memorizaba y respondía: “pensando anoto la respuesta, memorizo y lo pongo ahí”, “leo otra vez, busco las respuestas pensando y escribo”.
- Tres niños leían las preguntas, buscaban las respuestas y escribían: “leo otra vez y busco las respuestas”, “busco las respuestas pensando y escribo”.
- Otro más, buscaba palabras en el texto y escribía, “cuando una palabra está en el cuaderno la busco en el libro y la escribo”.
- Dos alumnos leían las preguntas y esperaban a que la maestra les dijera las respuestas o las anotara en el pizarrón o bien, las copian a un amigo: “leo... me dice la maestra y yo nada más las escribo”, “ella nos dice y nosotros lo vamos copiando”, “se las copio a un compañero”.
- Otro alumno leía, esperaba a que la maestra le dijera qué hacer y en dado caso de que no terminara, su madre conseguía el trabajo fuera de

la escuela: “leo en voz baja, si encuentro las respuestas las escribo, si no, le digo a la maestra y yo nada más las escribo, si no, las consigue mi mamá con las otras mamás”.

- Finalmente, otro alumno copiaba al compañero o esperaba a que su madre consiguiera el trabajo al salir de clases: “le digo a mi amigo o mi mamá se lo pide a otra mamá”.

En relación con el dictado, las estrategias utilizadas por los niños, fueron: escuchar y escribir, inferir, pedir a la maestra que repita lo que dijo, copiar al compañero, o dejar que la madre consiga la información por ellos. Todos los alumnos refirieron escuchar y tratar de escribir, aunque dos desconocían las grafías: “la maestra dicta y yo lo escribo”. Además de ello:

- Tres niños, pedían a la maestra que repitiera lo que dijo, “le digo a la maestra qué fue lo que dijo y ella lo repite”.
- Una alumna más, trataba de inferir la información, “lo escribo con mi imaginación”.
- Todos los alumnos no terminaban de copiar los dictados, por lo que: pedían a sus compañeros los dejaran copiar de sus cuadernos, “si no lo escribo lo pido a un amigo”; o bien, dejaban que su madre u algún familiar consiguiera la información.

Para realizar un texto propio, los estudiantes empleaban las siguientes estrategias: pensar una historia y escribirla, pedir ayuda a la madre o a otros miembros de la familia, copiarlo de un libro, contar la historia a alguien más y dibujarla. En particular:

- Dos niños pensaban la historia y la escribían: “pienso en la historia y la escribo”.
- Otro menor más, pensaba la historia, la escribía y la dibujaba, “me la imagino en la mente, la escribo y luego la dibujo”.
- Otro alumno además de imaginarla, escribirla y dibujarla, se la contaba a alguien más: “pienso una historia, la escribo, se la cuento a mis amigos y la dibujo”.

- Dos alumnos, además de pensar y escribir, también pedían ayuda a sus mamás: “pienso en una historia y la escribo, si no le digo a mi mamá”.
- Dos niños más, copiaban de un libro alguna historia; pero uno de ellos además, pedía ayuda a su madre para hacerlo: “agarro un libro de historias y la escribo”, “la hago con el libro de español, si no mi mamá me la dice”.
- Dos más, se apoyaban totalmente en la ayuda que la madre u otro miembro de la familia les proporcionaba, dado su propio desconocimiento de las graffías: “mi mamá me ayuda”.

De forma general, puede señalarse que se identificaron las siguientes estrategias utilizadas por el grupo para realizar trabajos escritos, aunque cabe señalar que no se empleaban todas por un mismo alumno y que algunas implican una postura más activa en su aprendizaje y mayor trabajo cognitivo:

- Darse cuenta del error y/o de cómo escriben y corregir o no: “no dejé espacio... tengo mala letra”, “escribo las palabras chuecas porque a veces no me salen bien”, “comparo, veo dónde me equivoqué y borro”, “lo reviso leyendo desde el principio... borro y escribo la palabra completa... lo vuelvo a ver y escribo”.
- Ver y copiar (letras o palabras completas): “veo y empiezo a copiarlo”, “veo y lo copio”, “veo toda la palabra completa y copio”, “hago lo que la maestra hace”.
- Hacer lo que dijo la maestra: “la maestra lo dice y yo lo hago”.
- Se identificó también, que todos los niños se apoyaban en sus compañeros para terminar los trabajos iniciados en la escuela y para obtener la información y/o las indicaciones que la profesora escribió: “si no termino le pido a mis compañeros para copiar”, “le digo a otro que me lo pase”, “le digo a mis amigos, me lo dice y lo escribo”. Además de lo anterior, algunos alumnos se auxiliaban de sus madres: “mi mamá va con las mamás de mis amigos”, “mi mamá va a casa de un compañero y la consigue”, “mi mamá agarra el libro de mi compañero y lo copio”.

Por otra parte y respecto a la lectura, las principales estrategias utilizadas por 7 de los 8 estudiantes que leen, fueron: comenzar con el título y luego leer el texto, seguir palabra por palabra, o leer en voz alta ya fuera despacio o rápido. En específico:

- Cuatro alumnos leían primero el título y después comenzaban con la lectura: “abro el libro y leo el título”, “primero digo el tema y luego se los leo”.
- Dos alumnos leían fuerte y despacio: uno para hacerlo como le indicaban en la escuela, “leo en voz alta, debo leer despacio y bien”; y otro al darse cuenta de su error y para no volver a equivocarse, “cuando digo mal una palabra, la leo despacio y ya la leo como estaba”.
- Otro menor, trataba de leer rápido: “sigo las palabras rápido y quedito, acabo rápido”.
- Una alumna no pudo explicar qué hace cuando lee.

Como conclusión en relación con las estrategias ocupadas por los alumnos, se identificó que la mayoría hacían uso de la copia para anotar del pizarrón, responder cuestionarios y escribir recados. Se apoyaban de los compañeros e incluso de las madres de familia fuera del horario escolar, para conseguir la información o los trabajos, antes que pedir ayuda a sus profesoras.

Se identificó también mayor uso de estrategias que no representaban esfuerzo cognitivo por parte del alumno, como copiar a los compañeros o dejar que la madre consiguiera los trabajos; este tipo de estrategias, no favorecían el desarrollo de procesos cognitivos. En menor medida, se identificó el empleo de procesos cognitivos como memorizar, pensar, darse cuenta de los errores y autocorregirse, para la realización de dichos trabajos. Para actividades que requerían mayor esfuerzo cognitivo como crear una historia, la mayoría de los alumnos se guiaban de materiales concretos como los libros, o las delegaban a algún familiar.

Cálculo.

En cuanto a los contenidos matemáticos en el grupo de primero (Tabla 19), se identificaron los siguientes resultados:

- Seriación: una alumna no la comprendía y los 4 restantes ya manejaban el procedimiento y lograban realizarlas:
- Sumas de dos dígitos: una alumna desconocía el procedimiento, 3 la lograban con dos dígitos y otro más sólo con un dígito.
- Restas: tres alumnos no las realizaban, un alumno sólo con un dígito y otro más sí realizaba el procedimiento con dos dígitos.
- Figuras geométricas básicas: 2 alumnos las desconocían, 2 sólo identificaron tres figuras y otro más, sólo identificó dos figuras.
- Conteo del 1 al 100: dos alumnos lo lograron, uno sólo contaba hasta el 59, otro hasta el 50 y otro más sólo hasta el 10.
- Tablas de multiplicar: tres alumnos lograban manejar la del 1, 2 y 3, y 2 más, no manejaba ninguna.

Tabla 19
Resultados de las habilidades de cálculo en los alumnos de primer grado

Alumnos	Habilidades						Nivel de aprendizaje en relación con el grado escolar
	Seriaciones	Suma con dos dígitos	Resta con dos dígitos	Figuras geométricas básicas	Conteo del 1 al 100	Tablas del 2, 3 y 4	
AA	10 en 10	Sólo con un dígito	No	No	Hasta el 59	No	Inadecuado
GJ	10 en 10, 5 en 5, 2 en 2 y 3 en 3	Si	Si	Círculo y cuadrado	Hasta el 50	1 y 2	Adecuado
LA	10 en 10	Si	Con un dígito	Cuadrado, círculo y triángulo	1 – 100	1 y 2	Inadecuado
M	10 en 10 y 5 en 5	Si	No	Círculo, cuadrado y triángulo	1 – 100	1 y 2. La del 3 con dificultad	En proceso
FS	No	No	No	No	Hasta el 10	No	Inadecuado

Por lo anterior, se identificó al considerar los criterios de las docentes de grupo, que tres alumnos se encontraban en un nivel por debajo de lo esperado para el ciclo escolar que cursaban, otro se ubicaba en un nivel esperado y uno más estaba en proceso de adquisición.

En el grupo de segundo (Tabla 20), se identificaron los siguientes resultados:

- Seriación: todos los alumnos comprendían el procedimiento y podían completar la seriación de 10 en 10, seguidas por quienes podían hacerla de 5 en 5, de 3 en 3 y de 2 en 2.
- Sumas de dos dígitos con transformación: cuatro las realizaban sin problemas y sólo uno con dificultad.
- Restas de dos dígitos con transformación: 3 las realizaban sin problemas y 2 con dificultad.
- Tablas de multiplicar del 1 al 10: todos los alumnos lograban manejar de una a 4 tablas como la del 1, 2, 5 y 10.

Tabla 20
Resultados de las habilidades de cálculo en los alumnos de segundo grado

Alumnos	Habilidades							Nivel de aprendizaje en relación con el grado escolar
	Seriaciones (tres cifras)	Suma de dos dígitos con transformación	Restas de dos dígitos con transformación	Tablas del 1 al 10	Noción de multiplicación	Noción de división	Figuras geométricas	
AF	2 en 2, 5 en 5, 10 en 10, 3 en 3	Si	Con dificultad	1, 2, 5, y 10; las demás con dificultad	Si	Si	Sólo las básicas	Ep
R	10 en 10, 5 en 5; con dificultad de 2 en 2 y de 3 en 3	Si	Si	1, 2 y 10 sin problemas, las demás con dificultad	No	No	Sólo las básicas	Ep
J	10 en 10 hasta el 100	Con dificultad	Con dificultad	Sólo la del 1	No	No	Círculo, cuadrado y rectángulo	I
Cl	10 en 10, 5 en 5, 2 en 2 y 3 en 3	Si	Si	Sólo 1 y 2; las demás con dificultad	Si	No	Figuras geométricas básicas; óvalo y triángulo escaleno	I
CA	10 en 10 y 5 en 5 sin problemas. 2 en 2, 3 en 3 con dificultad	Si	Si	1, 2 y 3, con dificultad las demás	Si	Si	Círculo, cuadrado, triángulo y romboide	A

Nota: Ep = En proceso; I = Inadecuado; A = Adecuado.

- Nociones de la multiplicación: tres alumnos sí la presentaban.
- Noción de división: 2 sí y 3 no tenían idea de cómo dividir.

- Figuras geométricas básicas: un alumno sólo logró identificar 3 figuras básicas, 2 las básicas y los otros 2 alumnos identificaron tanto figuras básicas como irregulares.

A partir de ello, se identificó que 2 alumnos tenían habilidades en un nivel por debajo de lo esperado para el ciclo escolar que cursaban y a partir de los contenidos impartidos por las docentes, 2 más estaban en proceso de adquisición y uno se ubicó en un nivel adecuado.

Finalmente para el grupo, las calificaciones finales oficiales obtenidas en español (Tabla 21) durante el ciclo escolar 2011 - 2012, se ubicaron en un promedio de 7.38 ($DE = 1.30$, Rango = 5.8 – 10) y para las calificaciones de matemáticas, igualmente la media fue de 7.38 ($DE = 1.33$, Rango = 5.6 – 10); en cuanto al promedio general del ciclo escolar pasado, el grupo obtuvo un promedio de 7.45 ($DE = 2.76$, Rango = 0 – 9.9).

De los 10 alumnos, 9 de ellos fueron promovidos, pese a los problemas en lectoescritura que presentaban. Se observa también en la Tabla 21, que las calificaciones en español no siempre tienen relación con el bajo desempeño en lectura y escritura mostrado por los niños. En los alumnos con promedio entre 6.2 y 6.8, se observaron dificultades en lectura y escritura espontánea principalmente y en menor medida, en la copia y en el dictado. Para los alumnos con promedio entre 7 y 7.8, se observaron dificultades principalmente en el dictado, posteriormente en la copia, la escritura espontánea y la lectura. La alumna con el promedio de 9.2, reflejó dificultades sólo en la escritura espontánea, lo que contrastó con el alumno con promedio de 10, quien reflejó dificultades en tres áreas (lectura, escritura espontánea y dictado) lo que tiene poca congruencia entre las calificaciones otorgadas por los maestros y las habilidades en lectoescritura de los alumnos.

Tabla 21

Calificaciones finales obtenidas por los alumnos en el ciclo escolar 2011 - 2012 y su relación con los problemas en lectura y escritura

Alumnos	Español	Matemáticas	Promedio general anual	Situación del alumno	Problemas en lectura y escritura (prioridades)
GJ	10	10	9.9	P	1. Lectura 2. Escritura espontánea 3. Dictado
FS	6.8	6.8	8.0	P	1. Lectura 2. Copia 3. Dictado 4. Escritura espontánea
LA	7.0	7.0	8.1	P	1. Lectura 2. Escritura espontánea 3. Dictado
M	7.8	8.0	8.8	P	1. Escritura espontánea. 2. Dictado 3. Lectura 4. Copia
CI	5.8	5.6	Na	Np	1. Escritura espontánea 2. Dictado 3. Copia
CA	9.2	9.0	9.4	P	1. Escritura espontánea.
AF	7.4	7.8	8.4	P	1. Copia 2. Dictado
J	6.8	6.6	7.5	P	1. Escritura espontánea 2. Lectura 3. Dictado 4. Copia
R	6.8	6.8	7.3	P	1. Lectura 2. Escritura espontánea
AA	6.2	6.2	7.1	P	1. Lectura 2. Copia 3. Dictado 4. Escritura espontánea

Nota: P = Promovido; Np = No promovido; Na = No asignado.

Lenguaje.

En cuanto a la prueba de lenguaje, el nivel obtenido por el único alumno evaluado (MENH), se ubicó en un nivel por debajo de la edad escolar a la que pertenecía, de acuerdo con los criterios de calificación de la prueba aplicada (Nieto, 2005). El alumno a quien se le aplicó tenía 8 años, 10 meses: en la subescala de memoria auditiva oral, se ubicó en un nivel normal superior; en discriminación fonémica en un nivel normal; y en comprensión gestual, en un nivel normal bajo. Para semántica, lógica y morfosintaxis, el alumno se

ubicó en un nivel deficiente; y por último, hubo un nivel muy deficiente para integración fonémica y comprensión oral literal y del sentido oculto (Tabla 22).

Tabla 22
Resultados de la prueba de lenguaje en el alumno evaluado

Lenguaje	Puntajes	Edad escolar (años)	Porcentajes obtenidos respecto a la edad escolar	Nivel en relación con la edad escolar
Comprensión gestual	24	5	70	Normal Bajo
Discriminación fonémica	20	6	90	Normal
Integración fonémica	7	5	41	Muy Deficiente
Memoria auditiva-oral	4	9	100	Normal Superior
Comprensión oral literal	8	5	38	Muy Deficiente
Comprensión del sentido oculto	6	5	28	Muy Deficiente
Semántica	23	5	67	Deficiente
Lógica	16	8	66	Deficiente
Morfosintáxis	16	5	55	Deficiente

Los resultados anteriores, se relacionan con las siguientes características del menor, que lo ubican por debajo del promedio esperado para su edad:

- Articulación: el niño no articulaba la J final, se le complicaba la pronunciación de las sílabas trabadas como GR, PR y DR, y, cambiaba las letras de las sílabas al hablar (Melgar, 2010).
- Fonología: dificultades para percibir el orden de los sonidos en las sílabas.
- Sintaxis: dificultades en la expresión oral relacionadas a las reglas que rigen la formación de las palabras.
- Semántica: deficiencias en la capacidad del niño con respecto a los conceptos verbales de las palabras que usa y su campo semántico.
- Pragmática: problemas en la comprensión exacta de las palabras (conceptos) y en la comprensión del sentido figurado, empleado en las expresiones de uso común.

Aspectos socioafectivos

Se presentan los resultados que corresponden a la percepción de los niños acerca de su familia, las relaciones interpersonales y el autoconcepto.

Relaciones familiares.

En cuanto a la madre (Tabla 23), el grupo de niños en general percibía a ésta como proveedora de necesidades básicas, cuidados, protección y cariño, ya que refirió que: “son cariñosas, buenas, hacen la tarea con ellos, dan de comer, cuidan, quieren y hacen la limpieza”; así como son una figura de autoridad, porque “regañan”. Por otro lado, se identificaron los deseos de una alumna, por mayor cariño de su madre, y de otro alumno, por la felicidad de ésta.

La percepción del padre (Tabla 23) fue de proveedor, sustento económico, figura de autoridad y compañero de juegos. Seis niños refirieron que el padre les pega, aunque sólo una alumna indicó que éste era malo porque le pegaba a ella y a su madre. Así también, externaron temores hacia los regaños y los golpes del padre.

En relación con los hermanos, la percepción general giró alrededor de ser “molestos, peleoneros, groseros, pegalones, malos, y no me agradan”. Dos alumnos refirieron que sus hermanos son amistosos y que se llevan bien con ellos; y finalmente, una alumna no tiene hermanos. En cuanto a la familia extensa, las opiniones oscilaron entre “ser regañona” y “cuida, es cariñosa y trata bien”; una alumna refirió que su abuela la agredía físicamente; otro alumno indicó sentirse ignorado; y otra más refirió un trato desigual con respecto a su hermana. Hubo deseos de los niños, en cuanto a otorgarles una mayor atención por la familia extensa (Tabla 23).

Cabe destacar que de los 10 alumnos, uno vivenció el deceso de su abuelo paterno, con quien sostenía una relación estrecha, lo que contribuyó al bajo rendimiento del alumno y a la falta de concentración, de acuerdo con lo reportado por la profesora del niño.

Tabla 23
Percepción de los alumnos acerca de los miembros de sus familias

Alumnos	Familiares (padres y hermanos)
AA	Percibe a la madre como proveedora de cuidados y protección. El padre es proveedor de sustento, juega pero también se enoja. Los hermanos son "peleones". La familia extensa es muy regañona.
GJ	Su madre es cariñosa. El padre ayuda, juega y regaña. Los hermanos son groseros y molestan. La familia extensa cuida y trata bien.
FS	Refiere que cuando necesita a su madre "le llama por teléfono". El padre la quiere pero regaña y pega. Los hermanos pegan y juegan. Preferencia hacia la hermana por parte de la familia extensa.
LA	Admira y quiere a su madre. Juega y quiere a su padre aunque le pega. Se lleva bien con sus hermanas. Percibe cariñosa a la familia extensa.
MAF	Quiere a su madre y la percibe como proveedora de cuidados y necesidades básicas. Su padre es malo porque pega a la madre y a ella. Sus hermanos son groseros, malos y pegan. La abuela la agrede físicamente.
AF	Refiere que su madre es buena y desea que lo quiera más. El padre proporciona el sustento y pega. Hay roces con los hermanos.
J	Su madre lo protege, le ayuda y hace la limpieza. El padre pega, pero es bueno, estudia y juega con él. Los hermanos son amistosos, se pelean y juegan. Refiere que le gustaría que su familia "le hiciera caso".
R	Percibe a la madre como proveedora de cuidados y necesidades básicas. El padre pega cuando se porta mal. Hay roces entre los hermanos.
CI	Las madres son buenas, proveen de cuidados y desea que estuviera feliz. Su padre es bueno pero pega. No le agradan sus hermanos.
CA	La madre regaña, ayuda con la tarea, es buena y desea que la quiera más. El padre va al parque, le teme a sus regaños y regaña cuando se porta mal. No tiene hermanos. Quiere a los miembros de su familia extensa pero "le gustaría que su familia la quisiera más".

Relaciones interpersonales.

En cuanto a las relaciones interpersonales (Tabla 24), en este grupo se reflejó respeto hacia la figura de autoridad, aunque algunos maestros "dejan mucha tarea, tratan mal o están ocupados en juntas". Tres alumnos, expresaron baja tolerancia a la frustración, debido a que no les gusta que los regañen, lloran cuando los regañan o cuando obtienen una "mala calificación".

Para las actividades académicas, la mayoría del grupo refirió sentirse con la capacidad para aprender, para realizar adecuadamente sus trabajos escolares, porque lo debe hacer bien y para obtener "buenas calificaciones". Un alumno, señaló que debe estudiar en la escuela y no jugar; otro que prefiere jugar a realizar sus actividades académicas; una alumna porque tiene mayores habilidades para las actividades domésticas; y uno más, se percibió hábil en actividades donde pueda manipular material. En las relaciones con los pares, todos señalaron jugar con sus amigos y sentirse bien al estar con ellos.

Tabla 24
Percepción acerca de las relaciones interpersonales en la escuela

Alumnos	Relaciones interpersonales en la escuela
AA	Respeto a las figuras de autoridad, los maestros dejan mucha tarea y tratan mal. Se siente con capacidad para aprender y sabe que debe estudiar y no jugar. Juega con sus amigos. Depende de los amigos para sentirse bien.
GJ	Respeto a las figuras de autoridad, el maestro es una figura de autoridad aunque lo percibe ocupado. Se percibe con capacidad para realizar los trabajos escolares porque lo debe hacer bien. Juega con sus amigos.
FS	A las figuras de autoridad las respeta. Prefiere jugar a realizar sus actividades académicas. Depende de los amigos para sentirse bien.
LA	Respeto y admira a los maestros. Se percibe con la capacidad para realizar las actividades escolares y nunca obtiene malas calificaciones. Depende de las relaciones con las amigas para sentirse bien.
M	No le gusta la materia de español. Refiere actividades domésticas como sus mayores habilidades. Lo que más se le facilita es obedecer en la escuela.
AA	Respeto a la figura de autoridad. Valora la amistad y depende de ello para sentirse bien.
J	Respeto a las figuras de autoridad pero llora cuando lo regañan. Se relaciona con compañeros pero mantiene poco contacto en ellos.
R	No enfrenta a la autoridad; percibe dificultad en las materias sociales y facilidad en materias como matemáticas. Lloro cuando obtiene una mala calificación y se percibe hábil en actividades donde deba manipular material.
CI	Respeto a las figuras de autoridad. No le gustan las matemáticas, le gusta español y sus padres le pegan cuando no obtiene buenas calificaciones. Depende de sus amigos para sentirse bien.
CA	Respeto a la autoridad pero no le gusta que la regañen. Se percibe con capacidad para realizar las actividades escolares y no le gusta obtener malas calificaciones. Depende de los amigos para sentirse bien dentro de la escuela.

Autoconcepto.

En relación con este punto, la mayoría de los niños (6) percibía su capacidad para realizar actividades por sí mismos (escolares y de cuidado personal), sobre todo las escolares, pero pedían ayuda (a sus padres) cuando no podían realizarlas; todos refirieron poca tolerancia a la frustración: “cuando algo no sale como quiero me enojo o lloro”. Un alumno expresó que le avergonzaba llorar y se valoraba a sí mismo a partir del desempeño académico que percibía en la escuela (Tabla 25).

Los comentarios de los niños, en general apuntaron que: existían sentimientos (temor, disgusto, necesidad de protección) en cuanto a que otros les peguen; deseos propios o de los padres de ser mejores en el ámbito escolar; la influencia de lo que pasaba o hacían en la escuela en primer plano y en segundo en la familia, sobre la percepción negativa de sí mismos; la necesidad de ayuda, sobre todo en el ámbito escolar, así como de superarse, y

de ser mejores; valoración de pelear para tener éxito; sentimientos de temor, pena y vergüenza por llorar; y finalmente, disgusto y/o temor ante el castigo físico.

Tabla 25
Autoconcepto de los alumnos evaluados

Alumnos	Auto-concepto
AA	Se percibe con capacidad para ser independiente y pide ayuda cuando no puede. Es poco tolerante a la frustración.
GJ	Debe hacer bien las cosas, principalmente las escolares. Es intolerante a la frustración.
FS	Se percibe con capacidad para realizar actividades por sí misma, sabe que deba ser mejor en calificaciones. Es intolerante a la frustración, pide ayuda a su padre y no le gusta que le peguen.
LA	Percibe necesidad de protección en una situación grave como que alguien le pegue, para las actividades de auto-cuidado y estudio se percibía autosuficiente. Intolerancia a la frustración.
M	Se percibe autosuficiente para las actividades de la escuela y de cuidado personal. Prefiere reforzadores materiales para hacer las cosas, sobre todo en la casa, "soy muy lenta, intento mover rápido la mano y mi letra es fea".
AA	Percibe que ya puede realizar las actividades escolares sin ayuda. Para tener éxito tiene que pelear y es intolerante a la frustración.
J	Quiere superarse, es poco tolerante a la frustración. Imprime poco esfuerzo por sí mismo.
R	Se avergüenza cuando llora; intolerancia a la frustración; le teme a las ratas y a unos de sus tíos que le pegan. Su autoconcepto está en relación con su desempeño académico.
CI	Requiere ayuda para las actividades escolares. Desea ser mejor en matemáticas y es poco tolerante a la frustración.
CA	Necesita que la apoyen cuando necesita ayuda pero no para las cosas que ya hace sola. Valora el buen comportamiento. Poco tolerante a la frustración.

Nivel familiar

Se incluyen los datos socioeconómicos de la familia, así como las estrategias que las madres empleaban en apoyo al aprendizaje de los niños.

Datos socioeconómicos.

Se presentan los datos de las familias del grupo de alumnos, por lo que se describen a las personas que la conformaban, los apoyos económicos con que contaban y la familia extensa con quienes vivían, así como las características de la vivienda y los servicios.

En cuanto a las condiciones socioeconómicas de las diez familias (Tabla 26), en promedio cada una tenía dos hijos ($DE = .69$, Rango = 1 – 3); tres de las parejas vivían en unión libre, tres en matrimonio civil y cuatro estaban

separadas; en general, cinco padres biológicos no contribuían al gasto de sus familias.

Tabla 26
Perfil socioeconómico de la familia nuclear y de la madre de los niños

Familia del alumno	Núm. de hijos	El menor vive con ambos padres	Estado civil de los padres	Madre			Ingreso mensual (\$)
				Edad	Escolaridad	Ocupación	
AA	2	Si	Unión libre	27	Secundaria terminada	Hogar y Comercio	1,000
FS	2	No	Separados	27	Secundaria terminada	Hogar	0
LA	3	Si	Unión libre	33	Primaria terminada	Hogar	0
M	3	No	Separados	38	Sin escolaridad	Hogar y Comercio	500
GJ	2	Si	Casados	33	Licenciatura	Hogar y profesora	5,200
AF	3	Si	Casados	29	Secundaria terminada	Hogar y empleada	5,000
R	3	No	Separados	33	Preparatoria inconclusa	Hogar y vendedora	600
J	2	Si	Casados	33	Preparatoria inconclusa	Hogar	0
CA	1	No	Unión libre	41	Licenciatura	Hogar y contadora	10,000
CI	3	No	Separados	28	Preparatoria terminada	Hogar y venta de comida en casa	*

Nota: * No percibe ingreso económico, sino en alimentos.

Acercas de las características de las madres, éstas tenían una edad promedio de 32.2 años ($DE = 4.66$, Rango = 27 – 41). Una madre no contaba con escolaridad alguna, otra tenía primaria terminada; tres secundaria terminada; dos con bachillerato inconcluso; una con bachillerato terminado y dos con licenciatura. Todas se dedicaban al hogar y de éstas además, cuatro al comercio y dos más, a ejercer su profesión (profesora de educación física y

Contadora). Seis madres percibían ingresos económicos promedio de \$2,460 mensuales ($DE = 2,418.26$, Rango = 500 – 10,000).

Tabla 27
Datos socioeconómicos del padre y servicios de salud de la familia

Familia del alumno	Padre				Acceso a servicios de salud
	Edad	Escolaridad	Ocupación	Ingreso mensual (\$)	
AA	27	Primaria terminada	Taxista	2,800	Farmacias de similares
FS	A	A	A	0	Farmacias de similares
LA	40	Segundo de primaria	Obrero	4,800	Centro de salud
M	A	A	A	0	Particular en farmacias de similares
GJ	41	Licenciatura	Contador público	8,500	Médico particular
AF	45	Preparatoria inconclusa	Obrero	6,000	IMSS y médico particular
R	A	A	A	0	IMSS
J	33	Preparatoria inconclusa	trabaja la fibra de vidrio	6,000	IMSS
CA	A	A	A	0	IMSS
CI	A	A	A	0	ISSSTE

Nota: A = Ausente.

En relación con las características de los padres (Tabla 27), cinco de ellos vivían con los hijos; la media de edad de éstos, era 37.2 años ($DE = 7.15$, Rango = 27 – 45). Un padre contaba con primaria inconclusa; otro con primaria terminada; dos con bachillerato inconcluso; y uno más con licenciatura. Entre las actividades económicas que desempeñaban para el sustento de sus familias, están: dos eran obreros, uno taxista, otro se dedicaba al manejo de la fibra de vidrio y otro era contador. El ingreso económico percibido en promedio fue de \$5,620 pesos mensuales ($DE = 2,074.12$, Rango = 2,800 - 8,500). Sólo en tres familias se observó que ambos padres, contribuían con el ingreso económico para el sustento de los hijos. Acerca de los servicios de salud con los que contaban las familias, 4 se beneficiaban de los servicios otorgados por

el IMSS; otra por el ISSSTE; 3 más asistían a farmacias de similares y la última, acudía al centro de salud.

Respecto a la condición de la vivienda (Tabla 28), nueve familias habitaban en la misma casa que los abuelos maternos o paternos, y sólo una pagaba renta; nueve familias nucleares compartían habitación con los hijos y sólo una destinaba una habitación exclusivamente para éstos. En lo que se refiere a los materiales con los cuales estaban construidas las viviendas, 3 utilizaban techo de lámina y 7 de loza; 2 viviendas tenían azulejo en el piso y 8 cemento; todas estaban construidas con tabique.

Tabla 28
Características de la vivienda de la familia nuclear

Familia del alumno	Vivienda					
	Prestada por los suegros.	Habitaciones por familia nuclear	Habitación para los hijos	Materiales		
				Techo	Piso	Paredes
AA	X	1	La misma de los padres	Lámina	Cemento	Tabique
FS	X	1	La misma de la madre	Loza	Azulejo	Tabique
LA	X	1	La misma de los padres	Lámina	Cemento	Tabique
M	X	1	La misma de la madre	Loza	Azulejo	Tabique
GJ	X	2	1	Loza	Cemento	Tabique
AF	X	1	La misma de los padres	Loza	Cemento	Tabique
R	X	1	La misma de la madre	Lámina	Cemento	Tabique
J	X	1	La misma de la madre	Loza	Cemento	Tabique
CA	X	1	La misma de la madre	Loza	Cemento	Tabique
CI	X	1	La misma de la madre	Loza	Cemento	Tabique

Acerca de los apoyos económicos por el gobierno del DF (Tabla 29, continuación), 4 familias contaban con el suministro del gas natural, con apoyo

de \$300 pesos trimestrales y otra, con vales para zapatos escolares por parte del DIF - DF. Acerca de los apoyos proporcionados por el Gobierno del Distrito Federal (GDF) a través de vales para útiles y uniformes escolares (aproximadamente \$300.00 cada uno), sólo 7 familias los aprovechaban, y 2 reportaron no utilizarlos; una familia más, se beneficiaba del programa “niño talento”.

Todos los niños y sus padres vivían con miembros de la familia extensa: abuelos, tíos y tías casados con cónyuges e hijos, y tíos solteros; el promedio de estas personas en las familias de los niños, fue de siete ($DE = 4.22$, Rango = 1 – 14) y sólo una de ellas, se beneficiaba del apoyo económico para adultos mayores (\$900.00 mensuales), lo que repercutía en el gasto de la familia de los niños evaluados.

Tabla 29
Apoyos económicos y familia extensa

Familia del alumno	Miembros de la familia extensa con quienes vivían	Apoyos otorgados a la familia	
		Nuclear	Extensa
		Gobierno Federal	Apoyos Delegacionales
AA	2	No	No
FS	4	Gas	No
LA	10	No	No
M	1	Zapatos	No
GJ	9	Gas	No
AF	14	Gas	Adultos mayores
R	10	No	No
J	8	No	No
CA	11	Gas	No
CI	5	No	No

Estrategias de enseñanza de las madres de familia.

En general, las principales estrategias referidas por las madres (aunque no se empleaban todas por una sola de ellas), como apoyo para la enseñanza de la escritura (copia, dictado y espontánea) y lectura de sus hijos, están:

- a) Indicarles verbalmente el error, cómo analizar la tarea o darles pistas: “ahí te falta, sepáralo”, “le explico cómo debe hacerlo”, “es la que tiene la pancita atrás... adelante”.
- b) Borrar lo que el menor escribió para que luego lo vuelva a hacer, dándole o no alguna ayuda como repetirle y explicarle lo que debe apuntar: “le borro, que se fije bien antes de escribir”, “le borro todo y que vuelva a empezar”, “leo nuevamente la palabra para que se dé cuenta”.
- c) Dictado: “le dicto la palabra”, “me desespera y le dicto”.
- d) Acompañamiento: “me quedo con ella”, “leemos juntas”.
- e) Darle un modelo para que lo copie: “se la escribo en un papel”, “le muestro cómo está escrito”.
- f) Dejar que lo corrija solo: “no le ayudo”, “lo dejo que lo haga”.
- g) Corregir lo escrito por el niño: “lo hago sobre todo que sea muy noche”.

En específico y para la copia, todas las madres refirieron que les indicaban a sus hijos cuándo se equivocaban, además de ello:

- Dos les dictaban.
- Una le proporcionaba un modelo para copiarlo.
- Otra, supervisaba al niño y le borraba el trabajo cuando se equivocaba.
- Otra reportó hacer el trabajo de su hija, sólo cuando era muy tarde.
- Otra madre más, le decía al menor que atendiera las indicaciones que el hermano le decía, ya que la madre no sabía escribir ni leer.

Para el dictado, las estrategias usadas por todas las madres, fueron indicarles verbalmente a sus hijos dónde se equivocaron. Además de ello:

- Tres repetían las palabras para que los niños identificaran las letras.
- Tres más, hacían el trabajo por ellos.

- Dos más, además de indicarles en qué fallaron, permitían que los menores lo corrigieran solos.
- Otra le daba un modelo a copiar.
- Otra borraba el trabajo y dejaba que el niño lo hiciera solo.

En cuanto a la escritura espontánea, todas las madres sugerían a sus hijos ideas para realizar una historia. De éstas:

- Cuatro sólo les decían “fíjate bien en lo que estás escribiendo”.
- Tres madres dictaban al menor lo que debía poner; y una de éstas además, le daba el referente escrito, una vez que éste le decía la historia que quería escribir.
- Dos madres más borraban los errores; una de ellas le decía al niño que repitiera en voz alta para que corrigiera y otra, le decía a su hijo que leyera el error para que identificara que lo escribió mal.

Para la lectura, las madres empleaban las siguientes estrategias:

- Tres indicaban en el momento, el error que cometían sus niños; de éstas, dos sólo les decían que se fijaran bien, otra leía junto con él y otra más, le hacía preguntas de comprensión.
- Dos madres sólo escuchaban con atención.
- Otra de ellas, repetía las palabras que el niño no podía decir.
- Otra, leía la mitad del texto y dejaba al menor lo terminara.
- Una más, medía el tiempo y observaba lo que su hijo hacía.
- Dos más, sólo les decían a los niños que se apuraran.

Puede indicarse que para la lectoescritura, las estrategias que más usaban las madres de familia fueron: indicar verbalmente a sus hijos que se habían equivocado y dónde se encontraba el error, lo que no permitía que identificaran ni corrigieran por sí mismos, ni promovían un mayor esfuerzo por parte de los alumnos para realizar correctamente sus tareas escolares. Así también, tendían las madres a realizar las tareas de los niños, lo que dificultaba aún más sus problemas en lectura y escritura, ya que por sí mismos eran

incapaces de autocorregirse por la falta de oportunidades de entrenamiento en casa.

En relación con los problemas perceptivo-motrices de los niños, las madres realizaban lo siguiente:

Cuando los niños invertían la mayor parte de la tarde para realizar las tareas (aproximadamente 4 horas):

- Cuatro madres les dictaban.
- Dos madres los regañaban; una de ellas le gritaba a su hijo pero no lo ayudaba, y otra más, amenazaba con decirle al padre.
- Dos más, pedían a los hijos que se concentraran en lo que hacían y se quedaban con ellos.
- Una madre, dejaba que su hija terminara sola su trabajo aunque se tardara.
- Una madre más, refirió sentarse con ella y decirle letra por letra e indicación por indicación para que terminara.

Cuando los niños no se daban cuenta del error al escribir:

- Cinco madres decían a los niños dónde y cómo corregir, no dejaban que lo corrigieran por sí mismos.
- Cuatro de ellas les decían en el momento, dónde estaba el error; una de ellas borraba para que el niño corrigiera y dos corregían por los niños.
- Una madre más, refirió que su hijo sí se daba cuenta del error.

Cuando los niños rotaban los cuadernos o libros, al momento de hacer las tareas en casa:

- Tres madres corregían la posición e indicaban “debe ser así”.
- Otra más, sólo le indicaba a su hijo que corrigiera.
- Una madre permitía que su hijo escribiera en cualquier posición porque éste le decía que “así se acomoda”.
- Cinco madres no refirieron la rotación de los cuadernos.

Si los menores no separaban las palabras al escribir:

- Cuatro madres repetían las palabras en voz alta para que los niños identificaran dónde correspondía el espacio; de éstas, una le decía a su hijo que debía dejar cuadritos entre las palabras, otra le borraba lo escrito y le ponía el dedo donde debía ir el espacio, y otra más, hacía silencios entre las palabras.
- Cuatro madres les daban un modelo escrito, “fíjate cómo la escribí yo y cómo la escribiste tú, ahora escríbelo así”, “le enseñó la palabra escrita”.
- Una madre borraba y le decía “fíjate bien antes de escribir”.
- Otra le decía “espacio” para que el niño separara las palabras.

Cuando los niños no se ubicaban en los cuadros de la libreta al escribir:

- Cinco madres sólo les decían a sus hijos cómo debían hacerlo, “fíjate cómo va”, “no te salgas del cuadrito”, “este va acá”.
- Otras dos, les daban ejemplos escritos y les explicaban cómo hacerlo.
- Dos madres más, borraban lo escrito por los niños y les decían cómo hacerlo.
- Otra madre, cuestionaba al hijo sobre lo escrito, “¿está bien así?”.

En cuanto a la repetición de letras en una misma palabra o a la repetición de palabras completas al momento de escribir:

- Cuatro madres decían a sus niños dónde se equivocaron; de éstas, tres sólo lo indicaban verbalmente, y otra le decía a su hijo palabra por palabra para que identificara el error.
- Dos madres borraban el trabajo de los niños; una además de ellos, le explicaba dónde se equivocó y otra le decía: “fíjate” y borraba el error.
- Otra madre indicaba a su hija dónde se equivocó y ésta última corregía por sí misma.
- Otra madre leía lo que la niña escribía y le explicaba el error.
- Otra más señalaba el error, escribía ejemplos y deletreaba las palabras.
- Una más, reportó que su hijo no cometía este tipo de error.

Se afirma que en general y para la corrección de errores perceptivo-visuales, las madres utilizaban en su mayoría la indicación verbal, el

señalamiento visual o auditivo del error y corregían por el niño. De acuerdo con las estrategias anteriores, también se identificó que las madres de familia no permitían que sus hijos identificaran y corrigieran por sí mismos sus trabajos, lo que influye en que los problemas de aprendizaje en lectura y escritura persistan.

Nivel escolar

Se presentan las características existentes en este contexto a nivel de la escuela y de las docentes que atendían a los niños.

Escuela.

Existe algunas iniciativas de la escuela y programas que benefician la educación de los niños evaluados, entre ellos se destacan:

- Participación en el programa Escuelas de Calidad de la Secretaría de Educación Pública, del cual forma parte desde hace dos años.
- Se realizaban campañas de salud como: valoración para lentes, odontológicas (aplicación de flúor), vacunación y desparasitación, entre otras.
- Se realizó la toma de fotografía para la Cédula de la Identificación, por parte del Gobierno del DF, para seguridad de los niños.
- La escuela contaba con infraestructura nueva, adecuada y suficiente; como bancas suficientes para los alumnos, biblioteca, aula de medios con computadoras, internet y pantalla.
- Se contaba con los servicios de Psicología (UNAM) y no había servicios de USAER.
- Se buscaba capacitar a los profesores en las sesiones de Consejo Técnico, sobre estrategias de enseñanza efectivas para dar atención a las necesidades educativas de sus alumnos, o sobre temas de Educación Especial.
- Se otorgaban a los estudiantes: desayunos escolares (DF), vales de uniformes, zapatos y útiles; así como becas SEP, para niños con bajos recursos, nominados por la directora y las docentes.

- Existe la convocatoria constante a los padres, por parte de la directora y docentes, para integrarlos en actividades de la escuela (reparto de desayunos escolares, lectura de cuentos) y/o con la finalidad de informarlos sobre el desempeño de los niños.
- Canalización a servicios de salud, sobre todo al Hospital Pediátrico de Iztapalapa.
- La directora estaba comprometida e interesada en el desarrollo e inclusión de los alumnos y en que los profesores se capacitaran en el servicio.

Docentes.

Entre las características de las docentes que beneficiaban a los alumnos, se encuentran:

- Las tres docentes contaban con carrera magisterial.
- Se mostraban interesadas y preocupadas por el aprendizaje de los alumnos; sin embargo sólo dos adecuaban el currículo y modificaban sus estrategias de enseñanza para tratar de dar respuesta a las necesidades de sus alumnos. Sólo una docente mantenía comunicación constante con las madres de los niños; las otras dos, atribuían los problemas de los menores a las familias y externaban comentarios sobre la falta de interés o participación de los padres en la educación escolar.
- Los grupos eran en promedio de 31 alumnos (Rango = 27 – 35), lo que de acuerdo con las mismas docentes, dificultaba la atención de las necesidades educativas de sus alumnos con PA.
- Participaban en las sesiones del consejo técnico escolar, en las cuales se busca capacitarlas (dentro de su horario de trabajo) sobre temáticas relacionadas con el aprendizaje de los alumnos.

En general, las estrategias que las tres docentes de grupo empleaban para la enseñanza de los niños en el aula, se enlistan a continuación:

- Dos de ellas trabajan en forma individual, sólo una refirió trabajar en pares o en grupos.

- Para estimular el procesos de percepción, utilizaban estímulos visuales y auditivos; dos realizaban ejercicios o actividades con material representacional (láminas, tarjetas de letras y/o dibujos) y una con estímulos concretos (ej. papiroflexia).
- Para estimular la memoria de los menores, las actividades eran diversas: como dejarles aprender frases cortas y preguntarles acerca de cosas que pasaron el día anterior; pedirles aprender los días, meses, series numéricas; o bien, utilizar juegos de memoria y ajedrez para estimular además, la coordinación ojo-mano.

Con respecto a la escritura:

- En general y ante el error al escribir, dos de las docentes lo marcaban y corregían o pedían al niño que lo corrigiera; una de ellas también le explicaba al alumno en qué consistía el error. Una docente más, indicaba la presencia de un error y si el niño no lograba identificarlo, solicitaba apoyo del grupo.
- Ante los errores al copiar, dos de las profesoras pedían al alumno que observara y comparara lo que escribió con el modelo o lo mandaba a que copiara nuevamente; otra de ellas, marcaba el error y pedía al niño lo corrigiera.
- Si existían errores en el dictado, dos docentes los destacaban visualmente (subrayado, encerrado en un círculo, etc.), una de ellas además, se sentaba junto al niño y pronunciaba la palabra nuevamente para que el niño asociara sonido - grafía; la tercera profesora, decía durante el dictado con qué letras se escribía y se apoyaba visualmente al anotar las palabras en el pizarrón.
- Cuando existían problemas con la direccionalidad de las letras, dos maestras realizan ejercicios de caligrafía ("*para reafirmar ubicación y direccionalidad*"), una de ellas además, trazaba las letras en el aire, y respetaba la direccionalidad; la tercera docente explicaba a través de ejercicios, la forma de las letras y el por qué debían escribirse así.
- Cuando el alumno no segmentaba las palabras, una de las docentes utilizaba dos puntos horizontales (*perro...gato*) para separar cada

palabra y cuando el error era recurrente, pronunciaba las palabras en voz alta para hacer notar la pausa entre ellas. La otra profesora, utilizaba aplausos para separar cada palabra pronunciada, mientras el alumno las escribía; la última docente, sólo marcaba (“encerrando las palabras en un círculo”) el error al niño.

En relación con la lectura:

- Cuando el alumno desconocía las letras, dos profesoras informaban al padre de familia que existía un problema, una de ellas les pedía que leyeran en casa y corrigieran al niño cuando éste lo hacía y la otra, pedía un examen de la vista; la tercer docente, utilizaba un alfabeto ilustrado para lograr en el niño la asociación sonido - grafía.
- Si el estudiante confundía letras, una docente corregía en el momento y emitía el sonido adecuado; otra docente, le pedía al niño se apoyara en tarjetas del abecedario para comparar el sonido de las letras que confundió; otra más, sólo indicaba el error al finalizar la lectura.
- Si los alumnos no comprendían lo que había leído, tres de las docentes les pedían que leyeran nuevamente y volvían a preguntarles sobre el texto, hasta lograr una respuesta adecuada; dos de ellas además, informaban a los padres de familia la existencia de tales problemas en sus hijos, aunque sólo una de ellas les pedía que leyeran y preguntaran al niño sobre lo comprendido.

Cabe señalar que en general, la mayoría de las docentes trabajaba de forma individual, y utilizaba principalmente, estrategias de enseñanza visual y auditiva para estimular el proceso de percepción. Para favorecer el proceso de memoria, se basaban principalmente en la repetición aunque también utilizaban el juego (papiroflexia, memorama y ajedrez). En la escritura por lo regular, las profesoras marcaban el error de forma visual y pedían al niño corregir; algunas de las docentes también, utilizaban estímulos auditivos para que los alumnos se corrigieran. En menor medida se apoyaban de ejercicios de ubicación espacial, como marcar letras en el aire o los espacios con símbolos provisionales.

En cuanto a los problemas con la lectura, el recurso principal era informar a los padres de familia; sólo una maestra, intentaba nuevas estrategias con los alumnos en el aula (con el uso de láminas y tarjetas del abecedario) para apoyarlos. Así también corregían en el momento al niño, repitiéndole el sonido correcto; ante los problemas de comprensión de lectura, pedían que leyeran nuevamente, además solicitaban a los padres de familia que leyeran con sus hijos en casa.

Discusión

Se destaca que el desarrollo de un niño, en este caso con PA, depende de sus propias características, y de la interacción con las personas y condiciones del medio en el cual se desarrolla (Gargiulo, 2012; Shea & Bauer, 2003; World Health Organization, WHO, 2010, 2011). Es la interacción de estos elementos del medio, la acomodación actual y progresiva entre el aprendiz en crecimiento y su entorno inmediato, y la manera en que esta relación se forma y se media por fuerzas provenientes de aspectos distintos al medio social del niño, que junto con la condición de salud del menor, facilita y restaura su funcionamiento, lo que depende de si estos determinantes son protectores o de riesgo (Shea & Bauer, 2003; WHO, 2011).

Se confirma también que los alumnos con PA, como categoría de EE y como grupo heterogéneo, exhiben un amplio rango de características individuales que en diferente grado, afectan sus habilidades académicas y de aprendizaje (Al-Yagon, 2011). Estos factores personales, interactúan con los ambientales/contextuales y determinan la presencia de diferencias entre los niños con PA. Entre los factores a nivel individual, se pueden observar los procesos en los que la mayoría de los niños presentó problemas: organización perceptivo-visual (planeación e integración, la cual se relaciona con la agudeza visual y la discriminación de los estímulos del entorno), seguida por la memoria auditiva (capacidad para atender y recibir auditivamente los estímulos, así como con la agudeza auditiva y discriminación), memoria a largo plazo (relacionada con el almacenamiento de información adquirida por la calidad de la enseñanza en la escolarización y las oportunidades culturales) y formación de conceptos (asociación de las características generales de los objetos). Los

procesos en lo que la mayoría de los niños no presentaron problemas fueron: atención (capacidad para seleccionar entre un conjunto de estímulos, un número limitado que se convierte en el centro de interés), concentración (capacidad para atender a los estímulos del entorno), memoria a corto plazo (manejo de información en un periodo de tiempo corto), abstracción (capacidad para el manejo de información –ideas- sin material concreto) y comprensión (capacidad para evaluar y utilizar las experiencias pasadas) (Esquivel y Ancona, Heredia y Ancona & Gómez-Maqueo, 2007; Sattler, 2003).

Los problemas en la percepción visual presentes en el grupo, no favorecen el desempeño académico, como lo argumenta Bender (1938, en Esquivel y Ancona, Heredia y Ancona & Gómez-Maqueo, 2007) la ejecución de este proceso cognitivo implica funciones que se consideran importantes en el aprendizaje de habilidades escolares en los niños, así también como las habilidades motoras y memoria, las cuáles se identificaron por debajo de la edad.

Koppitz (1980, en Esquivel y Ancona, Heredia y Ancona & Gómez-Maqueo, 2007) menciona que existen tres funciones básicas de la percepción viso-motora que se relacionan con el desempeño escolar y que es necesario que el niño adquiera cierto grado de madurez en dichas funciones para obtener un mejor aprovechamiento: 1) capacidad para percibir el dibujo como un todo limitado y la posibilidad de iniciar o detener una acción a voluntad; 2) capacidad para percibir y copiar correctamente las líneas y figuras en cuanto a orientación y forma; y 3) capacidad de integrar partes a una Gestalt, las que igualmente se encontraron por debajo de la edad en el grupo. Para 6 de los 10 alumnos la presencia de estos errores, tiene consecuencias en el desempeño escolar, como la capacidad de escribir letras con todos sus ángulos y curvas, así como seguir una palabra escrita de izquierda a derecha (Bender, 2007).

Esquivel y Ancona, Heredia y Ancona, y Gómez-Maqueo (2007) señalan que en el proceso de la lectura, intervienen una serie de funciones: percepción de patrones, las relaciones espaciales y la organización de configuraciones; por lo que en el proceso de la lectoescritura se requiere percibir e integrar las letra en palabras y los números en cantidades.

En relación con el nivel escolar, principalmente, se identificó la influencia e interacción constante entre los siguientes factores de riesgo y de

protección: las docentes, se preocupaban por la falta de habilidades de los alumnos pero sólo una, empleaba estrategias para atenderlos y adecuaba el currículo, estaba comprometida con la atención de los niños, empleaba estrategias extra, adecuaba el currículo, interactuaba constante y adecuadamente con las madres y solicitaba su apoyo; ninguna atribuía los problemas de los niños a la familia ni externaba prejuicios sobre los padres. Así también la escuela se encontraba inscrita en el Programa de Escuelas de Calidad; contaba con servicios de psicología (UNAM); proporcionaban vales de uniformes y útiles escolares; y la directora se mostró comprometida e interesada en el desarrollo e inclusión de los alumnos.

En contraste, dos docentes, no realizaban acciones para adaptar el currículo, ni les dedicaban más tiempo a los niños, ya que los problemas los atribuían a las familias; inadecuada relación y comunicación con las madres; prejuicios respecto a los padres; y falta de capacitación para atender a los niños; se centraban más en la cantidad de productos y la retroalimentación que proporcionaban, era básicamente grupal y no respondía a las necesidades del niño.

A nivel comunitario, entre los servicios con los que contaba la comunidad están: alumbrado y transporte público, calles pavimentadas, drenaje, teléfonos públicos, unidades deportivas, centros de salud, tuberías de agua potable, servicios de limpia, centros comunitarios, estación del tren ligero (sobre la avenida Ignacio Zaragoza), pequeñas tiendas de autoservicio, un comedor comunitario del Gobierno del Distrito Federal, una central de autobuses foráneos (cerca de la estación del tren ligero Acatitla); además se localizan iglesias, un panteón municipal, plazas, mercados, tianguis y el reclusorio Santa Martha.

A pesar de contar con dichos servicios, un factor de riesgo importante a nivel comunitario, fue que todos compartían habitar en una zona de muy alta marginación, donde existían altos niveles de delincuencia, violencia y drogadicción y no existían servicios de Educación Especial oficiales que apoyaran a alumnos, docentes de educación primaria y padres de familia, lo que contribuye a mantener los problemas de aprendizaje.

Lo anterior da cuenta desde un enfoque ecosistémico, de la importancia que tiene la participación simultánea del individuo en los distintos contextos y

de la interacción recíproca entre ellos (Breakwell, 2007; Bronfenbrenner, 2005); de ahí la importancia de determinar y analizar desde el inicio de la educación primaria, los factores que apoyan o no su desarrollo y que determinan la presencia y mantenimiento de los PA. Es esta constelación de factores, lo que puede convertirse en fuente de riesgo y/o protección y no cada uno de ellos por separado (Pérez-Blasco, Ferri-Bennetti, Meliá-De Alba & Miranda-Casas, 2007).

Finalmente, al diseñar la intervención psicoeducativa, es primordial considerar y procurar que la escuela y la familia trabajen unidas para promover el éxito del menor (Taylor & Adelman, 2000); para ello, es importante la calidad de las relaciones maestro – alumno - padres. Para Aderman y Green (2011) y Pineault (2001) esto contribuye a promover en los estudiantes con PA, mayor competencia social, autoestima y rendimiento académico y reduce el fracaso escolar. Esto sugiere que las instrucciones, la transferencia de conocimientos y el desarrollo de habilidades de los estudiantes, debe darse a la par con el análisis de los determinantes no académicos.

Fase III. Intervención

Objetivo General

Analizar los resultados derivados de la instrumentación de un programa de intervención basado en la autodeterminación, dirigido a niños con problemas de aprendizaje en lectoescritura y sus padres.

Objetivos Particulares.

1. Instrumentar con niños y padres, actividades basadas en el modelo de enseñanza en autodeterminación dirigidas a favorecer la lectoescritura y los procesos cognitivos.
2. Favorecer la lectoescritura y los procesos de percepción visual, planeación, integración y memoria auditiva a partir de la enseñanza en autodeterminación.
3. Contribuir al conocimiento de los padres sobre el desarrollo infantil, con énfasis en percepción visual y estrategias para la promoción de la lectoescritura.

Método

Contexto y Escenario.

El contexto y escenario son básicamente los mismos presentados en la fase de evaluación exploratoria. Datos que corresponden al ciclo escolar 2012 – 2013, en el cual se realizó la intervención, incluyen:

- La plantilla docente, se mantuvo en 16 profesores que la conformaban en el ciclo escolar anterior.
- La escuela aún se encontraba inscrita en el programa de Escuelas de Calidad.
- El número de grupos que atendían primer ciclo se redujo, de 4 a 3: sólo había un grupo para primer grado.
- En el ciclo escolar anterior, se atendieron 126 alumnos; de ellos, 70 cursaban primero y 56 niños segundo grado. En ciclo 2012-2013, hubo un total de 96 alumnos en primero y segundo grado (32 y 64 respectivamente).

- La población total de alumnos disminuyó: de 322 alumnos en el ciclo escolar anterior a 308 en el siguiente.
- Al igual que en el ciclo escolar anterior, sólo un alumno se encontraba en situación de repetidor y otro más fue dado de baja.

Participantes

Se presentan los datos relativos a los alumnos, madres y docentes que participaron de forma voluntaria. La muestra fue no probabilística intencional.

Alumnos.

De los 10 niños diagnosticados con PA, participaron 9 niños (4 niñas y 5 niños). Los datos de los niños son: un CI total grupal promedio de 96.5 ($DE = 6.88$, Rango = 89 - 112); cursaban 2° o 3° grado; la edad promedio era de 8 años, 1 mes ($DE = .67$ años, Rango = 7,0 – 9,3); y sólo un alumno se encontraba en situación de repetidor.

Madres.

Participaron las madres de los nueve niños. La edad promedio era 32.2 años ($DE = 4.66$) y estaban entre los 27 y los 41 años. El grado de escolaridad fue variado: una sin escolaridad, otra tenía primaria terminada, dos contaban con secundaria terminada, tres con preparatoria inconclusa o terminada y otras dos con licenciatura concluida. De las 9 madres, 4 se dedicaban sólo al hogar y las otras además, a algún trabajo remunerado. Cuatro vivían con el padre biológico del niño, 4 más estaban separadas de él y en otro caso, aunque no vivían juntos, padre y madre mantenían una relación de pareja.

Profesoras.

Cuatro profesoras responsables de los grupos a los que asistían los niños. La edad promedio de las mismas, era de 48.25 años ($DE = 17.86$, Rango = 34 – 72), quienes contaban con escolaridad de Técnico en Educación, normal básica y dos con licenciatura en educación primaria, una de éstas además, con maestría en Ciencias de la Educación. Su antigüedad docente promedio era 16.5 años ($DE = 11.61$, Rango = 6 – 28); mientras que la antigüedad promedio en la escuela era de 7 años ($DE = 10.10$, Rango = 0 – 22). Tres de las

profesoras laboraban sólo un turno y dos contaban con carrera magisterial. En la escuela, cada profesora atendía un grupo conformado en promedio por 30 alumnos ($DE = 3.46$, Rango = 27 – 33).

Materiales

A continuación se enlistan los materiales utilizados para esta fase:

- Programa de intervención para niños con Problemas de Aprendizaje, sus padres y profesores.

Aplicados a niños.

Formales.

- WISC-R-Español (Wechsler, 1983).
- Prueba Gestáltica Visomotora (Bender, 2007).
- Exploración del Nivel Lingüístico en Edad Escolar, MENH.

Informales.

- Formato de evaluación para autodeterminación por sesión.
- Evaluación del Desempeño de Lectura y Escritura (Martínez, 2008).
- Guía de entrevista sobre el aprendizaje (aplicada en la evaluación).
- Guía de entrevista para la exploración sobre estrategias empleadas en la lectura y escritura.

Aplicados a madres de familia.

- Cuestionario de percepción parental sobre el aprendizaje de los niños.
- Cuestionario sobre estrategias para la lectoescritura.

A docentes.

- Evaluación del desempeño en lectura y escritura (Martínez, 2008).

Otros

- Plantilla de personal docente y administrativo.
- Horarios de actividades extracurriculares por grupo (educación física y artística).

- Estadísticas oficiales del ciclo escolar 2012 - 2013.
- Calendario escolar SEP.
- Boleta de evaluación del ciclo escolar 2011 - 2012.
- Registro de asistencia de los alumnos por grupo.
- Registros de observación y bitácora.

El programa de intervención para niños diagnosticados con PA y sus padres, es un programa diseñado desde un enfoque ecosistémico con base en las áreas de atención identificadas en los participantes (Tabla 30).

Tabla 30

Características generales del programa de intervención para niños con PA

Principales rubros	Niños	Padres de familia
Número de participantes	9 (4 o 5 integrantes por grupo)	9
Sesiones totales	40 (de trabajo) + 2 (integración y cierre)	8 (de trabajo) + 2 (integración y cierre)
Frecuencia de las sesiones	3 por semana	2 por mes
Duración por sesión (mins.)	60 (1 hr.)	150 (2 hrs 30 mins.)
Duración total (hrs.)	40 de trabajo + 2 (integración y cierre)	25
Modalidad	Trabajo en pequeños grupos	Taller: sesiones teórico – prácticas
Objetivos	Favorecer la lectoescritura y los procesos de percepción visual, planeación, integración y memoria auditiva a partir de la enseñanza en autodeterminación.	Conocer los fundamentos del desarrollo infantil y la percepción. Favorecer las habilidades para promover la percepción visual y lectoescritura de los hijos.
Contenido por bloque/tema	1. Percepción visual, planeación e integración (18 sesiones). 2. Lectoescritura y memoria auditiva (22 sesiones). (Apéndice A)	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo infantil: hábitos, horarios y normas y límites (5 sesiones). • Perceptivo-visual: conocimientos y estrategias para su estimulación (1 sesión). • Lectoescritura y estrategias de apoyo (2 sesiones). (Apéndice B)
Forma de evaluación	Cuanti-cualitativa, inicial, procesual y final.	Cuanti-cualitativa inicial grupal y final individual.

El programa tiene una duración total de 67 horas distribuidas en 52 sesiones. El mayor número de sesiones se destinan al trabajo con los niños; así también, la duración de las sesiones abarca de los 60 mins. a 2,5 horas, siendo las sesiones con las madres, las de mayor duración.

Aunque las 40 sesiones del trabajo con los niños, se dividen en dos bloques, todas buscan apoyar directa o indirectamente tanto los procesos psicológicos de percepción visual, planeación, integración y memoria auditiva indispensables para la lectoescritura. Se contempla la participación de todos los niños diagnosticados con PA y sus madres: para los niños, se propone el trabajo en pequeños grupos; y para con las madres, se plantea la modalidad de taller.

Los contenidos están dirigidos básicamente a favorecer la adquisición de la lectoescritura de los alumnos, así como de diversos procesos cognitivos. Con las madres, se contemplan principalmente temas relacionados con desarrollo infantil y adquisición de estrategias para fomentar la lectoescritura; también se consideran actividades complementarias enfocadas al establecimiento de hábitos, horarios, normas y límites.

Además de las evaluaciones realizadas en la fase de diagnóstico, que constituyen el pretest, al final de todas las sesiones del programa de intervención, se evalúan los rubros a trabajar y las estrategias de autodeterminación empleadas por los participantes. Estas evaluaciones son tanto cuantitativas como cualitativas.

El diseño de las actividades, se elaboró con base en el Modelo de Instrucción para el Aprendizaje Autodeterminado (Wehmeyer et al., 2000) cuyo modelo se detalló en el marco teórico. A partir de las tres fases de instrucción del modelo de enseñanza y con base en las cuatro preguntas contenidas en cada una, las sesiones del programa se estructuraron de la siguiente manera:

- Fase 1. Se establece una meta y un plan de acción para cubrir. Todas las actividades giran en torno a una problemática que se tiene que resolver: se busca promover en los alumnos, el establecimiento de objetivos, evaluación de los conocimientos previos, búsqueda de estrategias para establecer acciones dirigidas al plan de acción. Las estrategias o apoyos educativos a utilizar, son los señalados en el mismo modelo, entre ellos, autoevaluación de capacidades, intereses y necesidades de enseñanza;

toma de conciencia; instrucciones para generar opciones de respuesta, solucionar problemas, tomar decisiones y establecer metas.

- Fase 2. El objetivo es llevar a cabo el plan de acción diseñado previamente en la fase 1, de acuerdo con las estrategias propuestas por los alumnos. En esta fase, se establecen las acciones y su secuencia para el plan de acción, se identifican las estrategias que no ayudan al cumplimiento de la meta, así como las alternativas para solucionar los problemas que se presentan. En esta fase, la participación del psicólogo se centra en proporcionar apoyo a los alumnos para desarrollar las estrategias propuestas y para enseñarles otras nuevas que ayuden a desarrollar el plan de acción. Dentro de las estrategias a utilizar se encuentran: autoinstrucción; instrucción para la toma de decisiones y para la solución de problemas; entrenamiento en habilidades de comunicación; y automonitoreo.
- Fase 3. Se centra en la recapitulación y evaluación de los procedimientos realizados durante las actividades de las primeras dos fases, así como de la valoración de las estrategias útiles y no útiles para el logro de los objetivos de las sesiones. El apoyo del psicólogo se centra en la toma de conciencia de los alumnos sobre sus propias acciones y logros para el cumplimiento de la meta. Entre las estrategias proporcionadas por el psicólogo están: estrategias de autoevaluación, de autoreforzo, automonitoreo y autoregistro.

Procedimiento.

La metodología utilizada fue mixta. Las principales acciones realizadas durante esta fase, fueron las siguientes:

- Comunicación de resultados de la evaluación diagnóstica a profesoras, directivo y a padres de familia; a estos últimos, se les informó de manera grupal e individual.
- De inicio se buscó que el programa se dirigiera a los niños, sus padres y docentes; se logró el consentimiento informado de los mismos. En este documento, se destaca la participación de las docentes de grupo como informantes clave, respecto a los avances de los niños en la

lectoescritura y procesos atendidos; además, fue importante consensar con ellas, los días y horarios de atención.

- Se realizó rapport con los niños y se logró su consentimiento informado antes de iniciar las acciones dirigidas a ellos. Se dividió a los participantes en dos pequeños grupos, a partir de sus necesidades de atención y características.
- Para este ciclo escolar, un alumno no fue reinscrito en la escuela; de ahí que en esta fase de intervención se inició con 9 niños; sin embargo, dos de ellos sólo asistieron a 18 de las 40 sesiones y finalmente dejaron de participar a solicitud de sus madres. De ahí que en los resultados, sólo se reporta lo que corresponde a los siete niños que permanecieron en el programa.
- Se trabajó con cada grupo de niños, tres sesiones por semana, cada una con una duración de 60 min, en horarios que no interfirieron con las actividades del aula.
- Las sesiones dirigidas a las madres de familia, se realizaron 1 o 2 veces vez al mes; de las 9 madres que en inicio señalaron que participarían, sólo 4 asistieron al menos una vez a las reuniones programadas. En cada sesión, se contó con la asistencia de 2 a 4 madres (en promedio asistieron 3 por sesión) y no siempre fueron las mismas; de ahí que los resultados sólo consideran a las cuatro madres señaladas.
- En el trabajo realizado con las madres, también se emplearon las tres fases del modelo de autodeterminación de Wehmeyer et al. (2000). Debido al número de asistentes total y por sesión, el objetivo se centró en la adquisición de conocimientos y estrategias para la lectoescritura.
- Los resultados se analizaron cuantitativa y cualitativamente. Se empleó la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon, para identificar diferencias estadísticamente significativas después del programa de intervención en el grupo de niños.

Resultados

Se incluyen los resultados grupales e individuales que corresponden a los niños y a sus madres participantes en la intervención.

Niños

Se presenta la información intra e intergrupar de los niños en cuanto a: aspectos intelectuales y cognitivos (percepción visual, planeación, integración y memoria auditiva); escritura (copia, dictado y espontáneo) y lectura; y estrategias de aprendizaje y modelo de autodeterminación.

Aspectos intelectuales y cognitivos.

Respecto al área intelectual y de manera grupal, se observa en la Tabla 31 la existencia de diferencias estadísticamente significativas, en el CI total y verbal. Ello significa que después del programa de intervención, los participantes mejoraron sus procesos de información auditiva y comprensión verbal. Por otra parte, en los procesos de información visual y la emisión de respuestas motoras no verbales, que se relacionan con el CI de ejecución, no mostraron diferencias significativas.

Tabla 31
Valores z obtenidos respecto al CI del grupo de niños con PA

CI	Valores z	Sig. asintóticas
Total	-2.375	.018*
Total Verbal	-2.366	.018*
Total Ejecución	-.734	.463

Nota. *Existen diferencias estadísticamente significativas, $p \leq .05$.

De acuerdo con la clasificación de Wechsler (1983) el grupo de los alumnos después de la intervención (Tabla 32) siguió ubicado en el rango de inteligencia normal. Los promedios de CI total y CI verbal grupal en el postest, fueron mayores que los obtenidos en el pretest. Así también se encontró que el promedio del grupo, obtuvo un desempeño en el CI verbal mayor que el del CI de ejecución, lo que indica mayores habilidades en las capacidades verbales reflejadas en la realización de tareas en las que el entrenamiento y los aprendizajes culturales y académicos previos intervienen.

Tabla 32
Comparativo del CI total, verbal y de ejecución (pre y postest)

Nombre	CI					
	Total		Verbal		Ejecución	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
GJ	96	105	87	109	106	100
LA	101	102	103	107	98	96
M	93	105	97	111	91	98
AF	89	100	95	101	86	100
R	89	100	73	102	108	98
CI	96	110	103	112	88	106
CA	96	104	96	109	98	98
Rango grupal	89-101	100-106	73-103	101-112	86-108	96-100
M_{grupal}	94.28	103.71	93.42	107.28	96.94	99.42

Nota: Pre = Previo a la intervención; Pos = Posterior a la intervención.

A nivel individual, se observa que los siete alumnos aumentaron el puntaje del CI total posterior a la intervención, aunque permanecieron en el rango normal. En relación con el CI verbal, se encuentra una situación similar: los siete alumnos aumentaron los puntajes; sin embargo para el CI de ejecución, se registró que 3 de los 7 alumnos disminuyeron en su puntaje.

Identificar cambios en el CI, implicó haber incidido favorablemente en ciertos procesos cognitivos. A nivel grupal y como se observa en la Tabla 33, el grupo mostró diferencias estadísticamente significativas en el proceso de planeación, lo que implica que los alumnos adquirieron mayores habilidades para comprender y evaluar una situación, anticipar, organizar la información visualmente e identificar la sucesión temporal; así como para anticipar las consecuencias de los actos o situaciones iniciales, lo que como se verá, se refleja en la estructuración de ideas para la escritura de textos propios y para la comprensión lectora. Al respecto, 5 de las 7 madres percibieron cambios relacionados con la comprensión lectora de sus hijos:

Comprende mejor cuando lee en silencio porque dice que se imagina las cosas.

Ahora le digo que me cuente lo que leyó y cambiamos la historia.

Ya le gusta poner finales diferentes.

De igual manera, cuatro madres reportaron a partir del programa realizado, la elaboración de historias y pequeños cuentos por sus hijos:

Puede ya escribir un poco del cuento que leyó.

Ya le salen cuentos con dibujos.

Hace historietas, primero le pone los dibujos y de ahí se guía para ponerle las letras.

Las docentes por su parte, también informaron de cambios observados en cinco alumnos:

Ya puede leer y comprender párrafos e instrucciones escritas.

Puede escribir cuentos e historias de forma espontánea, antes no.

Ya le gusta y puede inventar historias propias.

Tabla 33

Procesos cognitivos en el grupo de niños con PA

Proceso	Valores z	Sig. Asintóticas
Planeación	-2.121	.034*
Integración	-1.841	.066
Memoria auditiva	-1.633	.102

Nota. *Existen diferencias estadísticamente significativas, $p \leq .05$.

Aunque en los procesos de integración y memoria auditiva no se registraron cambios estadísticamente significativos, como se muestra en la Tabla 34, al contrastar los resultados pre y post obtenidos en la prueba Wechsler, los alumnos ya no muestran problemas. En general, cabe señalar que posterior a la intervención, ya no se identificaron alteraciones moderadas o graves en ningún proceso atendido. En específico, se encontró una disminución de los problemas en memoria auditiva, aunque los problemas leves se mantienen en dos casos. Este proceso junto con el CI verbal, están íntimamente relacionados, ya que la memoria a corto plazo auditiva se asocia con la actividad verbal; por ello se afirma que la intervención, tuvo impacto positivo en uno de los procesos diagnosticados con mayores deficiencias, que

se manifestaban en dificultades para seguir instrucciones y recordar lo solicitado, lo que impactaba el aprendizaje en lectoescritura de los niños.

Tabla 34
Comparativo de procesos cognitivos antes y después de la intervención

Nombre	Procesos cognitivos							
	Percepción visual		Planeación		Integración		Memoria auditiva	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
GJ	SP	SP	SP	SP	SP	SP	M	SP
LA	SP	SP	SP	SP	SP	SP	L	L
M	SP	SP	S	SP	L	SP	L	SP
AF	SP	SP	L	SP	S	SP	SP	SP
R	SP	SP	SP	SP	SP	SP	L	L
CI	L	SP	L	SP	M	SP	SP	SP
CA	L	SP	L	SP	L	SP	L	SP
Con Problemas								
L = Leves	2	0	3	0	2	0	4	2
M = Moderados	0	0	0	0	1	0	1	0
S = Severos	0	0	1	0	1	0	0	0
SP = Sin Problemas	5	7	3	7	3	7	2	5
Total								
Con problemas	2	0	4	0	4	0	5	2
Sin Problemas	5	7	3	7	3	7	2	5

Nota: Pre = Previo a la intervención; Pos = Posterior a la intervención.

Respecto a percepción visual (Tabla 35), al realizar un análisis de los resultados obtenidos con la Prueba Gestáltica Visomotora de Bender (2007) se identificó una diferencia significativa para la puntuación obtenida (número de errores) por el grupo de niños antes y después de la intervención, lo que refiere a que redujeron los errores cometidos obtenidos para su edad cronológica. De igual manera hubo diferencias significativas en el grupo, en cuanto al rango de edad perceptual, relativo al desarrollo en la capacidad de percepción visual.

Tabla 35

Percepción visual (Bender) en el grupo de niños con PA antes y después de la intervención

Indicadores	Valores z	Sig. Asintóticas
Puntuación obtenida (número de errores)	-2.207	.027*
Rango de edad perceptual (años)	-2.388	.017*
Diferencia entre edad cronológica y edad perceptual	-0.847	.397

Nota. *Existen diferencias estadísticamente significativas, $p \leq .05$.

Al observar los datos promedio contenidos en la Tabla 36, se encuentra que si se compara la puntuación obtenida del grupo (número de errores), el promedio antes de la intervención era 9 y después de la misma fue 3.8; en cuanto al rango de la edad perceptual, los promedios antes y después del programa, fueron 6,0 – 6,5 y 8,0 – 8,5 años respectivamente; así mismo, la diferencia entre la edad cronológica del grupo y la perceptual, fue de .9 – 1.2 años en el pretest y de .9 en el postest. Lo anterior indica que los alumnos se beneficiaron del programa de intervención para el desarrollo de habilidades perceptivo-visuales, entre ellas, las relacionadas con la lectura y la escritura al registrar menor número de errores, ubicarse en un rango de edad perceptual más acorde para su edad cronológica (*Medad* = 8,6 años). Así también, la distancia entre la edad perceptual y la cronológica, disminuyó para 5 alumnos, con un promedio de .9 meses (Rango = 0,6 – 0,8 / 1,6 – 1,8 años); los 2 alumnos restantes, se identificaron con una edad perceptual por arriba de su edad cronológica (0,6 – 0,4 y 1,6 – 1,4 años respectivamente).

En la misma Tabla 36 y al hacer una comparación más específica respecto al número de errores obtenidos en el pretest, se encuentra que 6 alumnos disminuyeron sus errores y 1 más, se mantuvo en el número obtenido antes de la intervención; el número de errores esperado disminuyó y, el rango de edad perceptual aumentó. Las diferencias entre la EC y EP disminuyeron en 5 niños, aunque todos se ubicaron dentro de los puntajes permitidos para el grupo de edad; la distancia entre ambas edades, disminuyó en promedio nueve meses en el postest en comparación con el rango de .9 a 1.2 años en el pretest.

Tabla 36

Puntajes obtenidos en percepción visual antes y después del programa, por el grupo de alumnos con PA (Bender)

Alumnos	Edad cronológica EC (años)		Puntuación obtenida (número de errores)		Rango de edad perceptual EP (años)		Diferencia entre EC y EP (años)		Nivel de madurez perceptivo-visual debajo de la EC			
									Dentro de los puntajes permitidos		Fuera de los puntajes permitidos	
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
GJ	7,1	8,4	10	5	5,6 – 5,9	7,6 – 7,9	1,4 - 1,7	0,6 – 0,8		X		X
LA	7	8,3	9	6	6,0 – 6,5	7,0 – 7,5	0,7 - 1	1		X		X
M	6,7	8	15	6	5,0 – 5,5	7,0 – 7,5	1,2 - 1,7	1		X		X
AF	7,9	9	6	3	7,0 – 7,5	8,6 – 8,9	0,4 – 0,9	0,6 – 0,8	X	X		
R	8,8	9,11	3	3	8,0 – 8,5	8,6 – 8,9	0,3 – 0,8	1,6 – 1,8	X	X		
CI	7,2	8,5	9	3	6,0 – 6,5	8,6 – 8,9	0,9 - 1,2	0,6 – 0,4				X a
CA	7,9	9	11	1	5,6 – 5,9	10,6-10,9	2,0 – 2,3	1,6 – 1,4				X a
<i>M</i>	7.5	8.6	9	3.8	6.0 – 6.5	8.0 – 8.5	.9 – 1.2	.9				
<i>DE</i>	.72	.42	3.7	1.8								
<i>Rango</i>	6,7 – 8,8	8,4 – 9,11	3-11	1-6	5,0 – 5,5 8,0 – 8,5	7,0 – 7,5 10,6 – 10,9	0,3 – 0,8 2,0 – 2,3	0,6 – 0,4 1,6 – 1,8				

Nota. A = Antes; D = Después de la intervención.

^a Estos niños, obtuvieron un nivel de madurez perceptivo-visual por arriba de su edad cronológica.

Las siete madres de los niños y sus docentes, percibieron cambios positivos en la percepción visual a partir de la intervención, cambios que se reflejan en los comentarios relacionados con la lectoescritura y que apoyan los resultados que se presentarán al respecto. Cinco de las 7 madres, refirieron comentarios como los siguientes:

Ya tiene el cuidado de leer despacio cuando se equivoca en las palabras.

Ahora cuando lee palabras complicadas se traba un poco aún, pero las repite hasta que le salen bien. Antes no podía.

De estas 7 madres de familia, 2 además, señalaron que sus hijos ya prestaban atención a la ortografía:

Ya pregunta sobre ortografía, “va con C o con S, con V o B”.

Sé que le gusta escribir más, porque ya no se equivoca con las letras cuando escribe.

Ya corrige sus trabajos porque se da cuenta que está mal escrito.

Finalmente, las dos madres restantes, percibían que sus hijos habían avanzado poco, pero reconocían cambios positivos, en comparación con lo que hacían antes de iniciar el programa:

Escribe como ella lo entiende, antes no escribía nada.

Ya copia del pizarrón y lo que le dicta la maestra, a veces le cuesta trabajo plasmar lo que piensa pero lo intenta.

De forma similar, las docentes de grupo informaron que los siete alumnos habían avanzado en la fluidez lectora:

Ya leen con cuidado para pronunciar correctamente cada palabra al leer.

Yo me fijo en el número de palabras por minuto, es importante y los niños han aumentado el número de las que pueden leer y lo hacen bien.

Además, las profesoras aseguraron que 6 de los 7 niños ya respetaban la dirección de la escritura y los espacios entre las palabras; el otro, se encontraba en proceso de realizarlo. Agregaron que dos alumnos, corregían al darse cuenta de sus errores; y uno de ellos, hasta pedía que se le indicara la ortografía:

¿Con qué letra va, con S o con C?

Si comparamos el número de errores del grupo de alumnos (Tabla 37), se encuentra una reducción de casi el 50% con la intervención. A partir de la aplicación de instrumentos posteriores a la intervención, como de la observación y las percepciones de las madres y las docentes, en general, todos los niños siguieron presentando errores, aunque hubo una reducción en

cuanto a: el tiempo de ejecución mayor a 10 minutos, rotación de los estímulos y empleo de una segunda tentativa para realizar la tarea.

También se identificó después del programa, que más alumnos contaban los estímulos, los tocaban y realizaban figuras grandes, lo que puede relacionarse con el empleo de estrategias para realizar la actividad. Finalmente, el número de errores de los niños en el postest, ya no impactaba negativamente en el desempeño escolar, lo que se relaciona con los resultados que se presentarán relativos a la lectoescritura. Cabe subrayar en relación con los dos alumnos que obtuvieron un nivel de madurez perceptivo-visual arriba de su edad cronológica (Tabla 36) que los errores presentados después del programa, se consideran dentro de los puntajes permitidos y sin consecuencias para el desempeño escolar.

Tabla 37

Consecuencias de los errores en percepción visual del grupo para su desempeño escolar (pre - postest)

Alumnos	Número de errores		Principales errores presentados														Consecuencias inadecuadas en el desempeño escolar			
			Tiempo de ejecución mayor a 10 minutos		Rotación del estímulo		Conteo de estímulos		Borraduras		Toca el estímulo		Se guía con el dedo		Segunda tentativa				Figuras grandes	
			PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS			PRE	POS
GJ	10	6	X	X	X			X	X	X									X	
LA	9	6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						X	
M	15	7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						X	
AF	6	3	X	X	X		X	X	X				X							
R	3	6	X				X	X						X				X		
CI	9	1	X		X		X	X									X	X	X	
CA	11	6	X		X	X	X	X	X	X									X	
Totales	63	35	7	4	6	3	6	7	4	4	2	3	1	1	1	0	1	2	5	0

Al comparar los puntajes obtenidos en el pre y postest, se observa que a nivel grupal los errores en distorsión de la forma, desintegración, perseveración y rotación disminuyeron; de igual manera las repercusiones en lectura y escritura, relativas a orientación, forma, formación y discriminación de letras aisladas y en palabras (Tabla 38). Los principales errores identificados en

la percepción visual de los alumnos y su relación con la lectoescritura en el grupo, se observaron en la distorsión de la forma (5 niños), seguido de la desintegración y perseveración (4 alumnos respectivamente); en menor medida, se identificó a la rotación de la hoja y/o estímulo para 2 niños. En los resultados por alumno y al contrastar el número de errores antes y después del programa, se encontró que 6 de los 7 niños presentaron menos errores en distorsión de la forma, 5 redujeron el número de errores en desintegración y en rotación lo hicieron 4.

Tabla 38

Errores identificados en la percepción visual de los alumnos y su relación con lectoescritura (pre y postest)

Alumnos	Errores en percepción visual										Principales dificultades en lectura y escritura					
	Distorsión de la forma		Desintegración		Perseveración		Rotación		Totales		Para percibir y copiar correctamente las figuras (letras) en cuanto a orientación y forma		Para integrar palabras completas con letras aisladas		En la lectura al percibir y comprender el comienzo y el final de una palabra escrita	
	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS
GJ	4	2	2	1	2	0	1	1	9	4	X		X		X	
LA	4	5	0	1	0	0	4	0	8	6	X	X				X
M	6	2	3	0	2	2	3	0	14	4	X		X		X	
AF	5	2	1	0	0	1	0	0	6	3	X		X			
R	2	2	1	1	0	0	0	0	3	3	X		X			
CI	2	0	3	1	0	0	4	1	9	2	X		X			
CA	4	0	1	0	1	1	4	0	10	1	X		X			
Totales	27	13	11	4	5	4	16	2	59	23	7	1	6	0	2	1

Escritura y lectura

Cabe analizar con mayor detenimiento lo que corresponde a los resultados en relación con la escritura y la lectura, del grupo de alumnos. En cuanto a los avances registrados en lectoescritura, el grupo en general registró diferencias estadísticamente significativas en los rubros de escritura (copia,

dictado, espontánea), así como en lectura, lo que implica que los alumnos se beneficiaron del programa de intervención, al adquirir habilidades de fluidez, comprensión de lectura y expresión escrita (Tabla 39).

Tabla 39
Resultados grupales a partir de la intervención en cuanto a lectura y escritura

Indicadores	Valores z	Sig. Asintóticas
Desempeño en:		
Escritura (copia)	-2.023	.043*
Escritura (dictado)	-2.375	.018*
Escritura (espontánea)	-2.214	.027*
Lectura	-2.387	.017*

Nota. *Existen diferencias estadísticamente significativas, $p \leq .05$.

En cuanto a la escritura (copia), en la Tabla 40 se observa que todos los estudiantes se identificaron con un nivel adquirido en relación con la escritura en copia. El grupo de niños pudo representar en forma convencional y después de la intervención, las letras: a, e, i, o, u, p, l, s, m, d, t, r, rr, c, q, b, v, n, ñ, f, j, ch, h, ll, y, g, z, x, w, k; además, logró respetar la direccional de la escritura y el espacio entre las palabras; escribir su nombre; y copiar oraciones sencillas y textos breves. De los 7 alumnos, al término del programa, 2 se ubicaron en el proceso de hacer uso del punto final; uno de ellos además, empezaba a usar las mayúsculas al inicio de un párrafo. Otro niño, estaba en proceso de hacer uso de las mayúsculas al inicio de su nombre y al inicio de un párrafo, aunque no había adquirido aún el uso del punto final. Cabe señalar que, los 3 alumnos que se encontraban en proceso y 1 que no tenía adquirida la escritura en copia, lo lograron posterior a la intervención. Un alumno fue quien en mayor medida logró realizar la copia.

Tabla 40

Desempeño grupal en la escritura (copia) previo y posterior a la intervención

Indicadores	Alumnos													
	GJ		LA		M		AF		R		CI		CA	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
Representa de forma convencional las letras:														
A, e, i, o, u	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
P, l, s, m, d, t	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
R, rr, c, q, b, v	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	AD	AD
N, ñ, f, j	AD	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	AD	AD
Ch, h, ll, y, g	AD	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	AD	AD
Z, x, w, k	AD	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	AD	AD
Respetar:														
La direccionalidad de la escritura	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
El espacio entre palabras	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	AD	AD
Hace uso de:														
Mayúscula al inicio de su nombre	AD	AD	AD	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	EP	EP	AD	AD
Mayúscula al inicio de un párrafo	EP	AD	AD	AD	EP	EP	NO	AD	EP	AD	EP	EP	AD	AD
Del punto final	NO	AD	AD	EP	NO	EP	NO	NO	NO	EP	NO	NO	AD	AD
Escribe:														
Su nombre	AD	AD	AD	AD	AD	AD	NO	AD	EP	AD	AD	AD	AD	AD
Oraciones sencillas	AD	AD	AD	AD	EP	AD	EP	AD	EP	AD	EP	AD	AD	AD
Textos breves	AD	AD	AD	AD	EP	AD	EP	AD	EP	AD	EP	AD	AD	AD
Desempeño adecuado obtenido	AD	AD	AD	AD	EP	AD	EP	AD	NO	AD	EP	AD	AD	AD
Totales														
AD = Adquirido	12	14	14	12	7	12	8	13	4	13	9	11	14	14
EP = En Proceso	1	0	0	2	6	2	3	0	9	1	4	2	0	0
NO = No Adquirido	1	0	0	0	1	0	3	1	1	0	1	1	0	0

Nota: Pre = Previo a la intervención; Pos = Posterior a la intervención.

Para el dictado (Tabla 41), todos los alumnos lograron: representar de forma convencional las letras: a, e, i, o, u, p, l, s, m, d, t, r, rr, c, q, b, v, n, ñ, f, j, ch, h, ll, y, g, z, x, w, k; respetar la direccional de la escritura; escribir su

nombre, oraciones sencillas y textos breves. Tres alumnos al término de la intervención, estaban en proceso para usar el punto final; dos de ellos además, se encontraban en proceso de usar la mayúscula al inicio de un párrafo y otro, en proceso de respetar el espacio entre las palabras. Así también, puede observarse que 5 alumnos se identificaron en general, con un nivel adquirido en relación con el dictado y 2, en proceso de adquirirlo. Se afirma que con la intervención, 6 de los 7 alumnos lograron cambios positivos en los indicadores considerados en el dictado.

En relación con la escritura espontánea (Tabla 42), todos los alumnos lograron: representar de forma convencional las letras: a, e, i, o, u, p, l, s, m, d, t, r, rr, c, q, b, v, n, ñ, f, j, ch, h, ll, y, g, z, x, w, k; respetar la direccional de la escritura; escribir su nombre, oraciones sencillas, textos breves; y observar imágenes para escribir cuentos. Al término del programa, 5 alumnos se encontraban en proceso de respetar el espacio entre las palabras: 3 de éstos, estaban en proceso de usar mayúsculas al inicio del párrafo y de ellos, uno además estaba en proceso de adquirir el uso del punto final; otro alumno, estaba en proceso de hacer uso de las mayúsculas al inicio de su nombre aunque no usaba el punto final. En general, todos los alumnos se identificaron con un nivel adquirido en relación con la escritura espontánea.

En general, se afirma que los siete alumnos que conformaron el grupo se beneficiaron en mayor o menor medida, de los contenidos y actividades realizadas en pro de la escritura; aquellos que ya contaban con alguna(s) habilidades, las desarrollaron en mayor medida. Al respecto, cabe señalar las percepciones, de los propios alumnos, sus madres y docentes. Por su parte, 5 de los 7 niños, percibieron cambios positivos en sus habilidades a partir de la intervención, al indicar por ejemplo:

Se escribir... mi mamá y Laura me enseñó. Si soy bueno porque cada vez no tengo equivocaciones... me ayudaron... sí me gusta... sí me gusta escribir y leer también.

Mi mamá y la maestra Laura me ayudó a aprender... algunas veces soy bueno... sí me gusta y es fácil escribir... luego pienso cómo son las historias y me las imagino...

Tabla 41

Desempeño de los niños en la escritura (dictado) previo y posterior a la intervención

Indicadores	Alumnos													
	GJ		LA		M		AF		R		CI		CA	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
Representa de forma convencional las letras:														
A, e, i, o, u	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
P, l, s, m, d, t	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
R, rr, c, q, b, v	AD	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	AD	AD
N, ñ, f, j	EP	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	NO	AD	EP	AD	AD	AD
Ch, h, ll, y, g	EP	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	NO	AD	AD	AD	AD	AD
Z, x, w, k	EP	AD	EP	AD	NO	AD	AD	AD	NO	AD	EP	AD	AD	AD
Respetar:														
La direccionalidad de la escritura	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
El espacio entre palabras	AD	AD	AD	EP	EP	EP	AD	AD	EP	EP	AD	EP	AD	AD
Hace uso de:														
Mayúscula al inicio de su nombre	AD	AD	AD	AD	AD	AD	EP	AD	EP	AD	EP	EP	AD	AD
Hace uso de Mayúscula al inicio de un párrafo	NO	EP	NO	EP	NO	AD	NO	NO	EP	NO	NO	NO	NO	AD
Del punto final	NO	EP	NO	EP	NO	EP	NO	AD						
Escribe:														
Su nombre	AD	AD	AD	AD	AD	AD	NO	AD	EP	AD	AD	AD	AD	AD
Oraciones sencillas	AD	AD	AD	AD	EP	AD	EP	AD	EP	AD	AD	AD	AD	AD
Textos breves	AD	AD	AD	AD	EP	AD	EP	AD	EP	AD	AD	AD	AD	AD
Desempeño adecuado obtenido	EP	AD	EP	EP	NO	AD	EP	AD	NO	EP	EP	AD	AD	AD
Totales														
AD = Adquirido	9	12	11	11	5	12	8	12	3	11	9	10	12	14
EP = En Proceso	3	2	1	3	6	2	3	0	7	1	3	2	0	0
NO = No Adquirido	2	0	2	0	3	0	3	2	4	2	2	2	2	0

Nota: Pre = Previo a la intervención; Pos = Posterior a la intervención.

En cuanto a si las madres se dieron cuenta de los avances que sus hijos tuvieron en la escritura a partir del programa, se encontró que 3 de las 7, perciben que sus hijos saben escribir sin problemas y que les gusta la

actividad; una de ellas además, refirió que cuando el niño se equivoca es capaz de corregir por sí mismo sus errores. Otras dos madres de familia, refirieron que sus hijos saben escribir aunque con algunas faltas de ortografía, y que igualmente es una actividad que disfrutan; una de ellas además, indicó que su hijo se da cuenta de las faltas que comete y corrige. Finalmente, las dos madres restantes, señalaron que sus hijos aún presentan dificultades y que no disfrutan de dicha actividad.

Ahora sí sabe escribir, ubica cómo se oye... sí es bueno ya al corregir o expresar qué está mal escrito... sí le gusta.

Ha mejorado gracias a su ayuda, aunque aún tiene faltas de ortografía cuando copia pero son menos, se da cuenta y corrige, a veces se le dice... Sí le gusta, diario me escribe lo que hizo en el día.

Por su parte, las docentes también percibieron cambios a partir de la intervención en las habilidades de escritura. Para ellas, 3 de los 7 alumnos ya habían desarrollado la habilidad de la escritura sin complicaciones en la copia y el dictado, ya que respetaban la direccionalidad de la escritura y los espacios entre las palabras, así también usaban los signos de puntuación y lograban inventar cuentos e historias propios. Otros dos alumnos, además de que escribían correctamente en la copia y el dictado, de que respetaban la direccionalidad de la escritura y el espacio entre las palabras, se encontraban en proceso de usar correctamente las mayúsculas y los signos de puntuación. Finalmente, aseguraron que los dos alumnos restantes, aunque ya respetaban la direccionalidad de la escritura, continuaban presentando dificultades para escribir algunas letras tanto en copia como en el dictado, y estaban en proceso de usar los signos de puntuación y de producir textos propios.

Antes de que trabajara con ustedes no lograba aprender a leer o escribir, le costaba mucho trabajo, aunque se le dejaban ejercicios y ejercicios.

Me da gusto que mejoró, ya escribe correctamente las letras tanto en copia, como en el dictado y cuando inventa historias... Respeta la dirección de la escritura y los espacios entre las palabras... Hace uso de mayúsculas y del punto final... Puede escribir cuentos o historias propias.

Tabla 42

Escritura (espontánea) de los niños antes y después de la intervención

Indicadores	Alumnos													
	GJ		LA		M		AF		R		CI		CA	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
Representa de forma convencional las letras:														
A, e, i, o, u	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
P, l, s, m, d, t	EP	AD	EP	AD										
R, rr, c, q, b, v	EP	AD	EP	AD	EP	AD	AD	AD	NO	AD	EP	AD	EP	AD
N, ñ, f, j	EP	AD	EP	AD	EP	AD	AD	AD	NO	AD	EP	AD	EP	AD
Ch, h, ll, y, g	NO	AD	EP	AD	EP	AD	AD	AD	NO	AD	EP	AD	EP	AD
Z, x, w, k	NO	AD	NO	AD	NO	AD	AD	AD	NO	AD	NO	AD	NO	AD
Respeto:														
La direccionalidad de la escritura	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD
El espacio entre palabras	EP	EP	EP	EP	EP	EP	AD	EP	EP	EP	EP	EP	AD	AD
Hace uso de:														
Mayúscula al inicio de su nombre	AD	AD	AD	AD	AD	AD	EP	AD	EP	AD	EP	EP	AD	AD
Mayúscula al inicio de un párrafo	AD	AD	NO	EP	NO	EP	EP	EP	EP	NO	NO	AD	AD	AD
Del punto final	NO	EP	AD	EP	NO	EP	AD	NO	NO	NO	NO	NO	NO	AD
Escribe:														
Su nombre	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	AD	AD
Oraciones sencillas	AD	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	AD	AD
Textos breves	AD	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	AD	AD
Observa:														
Imágenes y escribe un cuento	AD	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	AD	AD
Desempeño adecuado obtenido	EP	AD	EP	AD	NO	AD	AD	AD	NO	AD	EP	AD	EP	AD
Totales														
AD = Adquirido	8	13	8	12	5	12	13	12	3	12	6	12	10	14
EP = En Proceso	4	2	5	3	7	3	2	2	7	1	6	2	3	0
NO = No Adquirido	3	0	2	0	3	0	0	1	5	2	3	1	2	0

Nota: Pre = Previo a la intervención; Pos = Posterior a la intervención.

Finalmente en cuanto a la lectura (Tabla 43), de forma general se observaron en los siete alumnos, cambios favorables en los indicadores considerados; sobre todo en cinco niños, quienes por ejemplo, de presentar una lectura silabeada o deletreada, lograron una lectura fluida y demostraron comprensión lectora ante las tareas y los cuestionamientos realizados. Cabe mencionar que todos los alumnos lograron leer y comprender oraciones sencillas, pequeños párrafos, órdenes e instrucciones escritas, hasta lecturas de una o dos páginas con apoyos visuales (dibujos que representaban lo leído). Hay que señalar en cuanto a los tres alumnos identificados en general, con un desempeño adecuado antes de la intervención, que se beneficiaron de las actividades del programa, ya que presentaron una mayor competencia en cuanto a sus habilidades de fluidez y comprensión lectora.

Tabla 43
Resultados en la lectura del grupo PA

Indicadores de lectura	Alumnos													
	GJ		LA		M		AF		R		CI		CA	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
Su lectura es:														
Deletreada	AD		AD		AD		AD		AD		AD			
Silabeada														AD
Lentificada														
Fluida		EP		EP		AD		AD		EP		EP		AD
Lee y comprende:														
Oraciones sencillas	NO	AD	EP	AD	AD	AD	AD	AD	AD	NO	AD	AD	AD	AD
Pequeños párrafos	NO	AD	NO	AD	AD	AD	AD	AD	AD	NO	AD	AD	AD	AD
Órdenes e instrucciones escritas	NO	AD	EP	AD	EP	AD	AD	AD	AD	EP	AD	AD	AD	AD
Desempeño adecuado obtenido	NO	AD	NO	EP	EP	AD	AD	AD	AD	NO	EP	AD	AD	AD
Totales														
AD = Adquirido	1	3	1	3	3	4	4	4	4	1	3	4	3	4
EP = En Proceso	0	1	2	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0
NO = No Adquirido	3	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0

Nota: Pre = Previo a la intervención; Pos = Posterior a la intervención.

En cuanto a la percepción de los mismos 7 alumnos, sobre sus habilidades en lectura, 6 de ellos refirieron que después de las actividades realizadas con ellos (intervención), ya saben leer, que les gusta hacerlo, que recuerdan lo leído y además que es una actividad que disfrutan. Cuatro de ellos

indicaron que prefieren leer en voz alta y 2, mostraron su preferencia para leer en silencio; el alumno restante, percibía sus deficiencias en la lectura y para recordar la información leída, sin embargo indicó que le gusta leer y que prefiere hacerlo en silencio. En relación y para ilustrar, se incluyen los siguientes comentarios de los niños:

Si se leer, me ayudan mucho... leo como no sé cuantas palabras y antes no sabía cuáles eran... me gusta... sí me acuerdo. Leo en voz baja porque entiendo más y hago más bien las cosas.

Sí se leer... diciendo las palabras cortas y viendo la lectura... me ayudó mis maestras... sí soy bueno porque ya leo 60 o 78 palabras por minuto... me gustan las lecturas cortas... sí me acuerdo cuando leo y prefiero leer en silencio.

Al respecto, 5 madres de familia reportaron cambios a partir del programa, al indicar que perciben que sus hijos ya saben leer, que es una actividad que disfrutan y que pueden recuperar la información leída; 4 de ellas, refirieron que sus hijos prefieren leer en voz baja y una de ellas informó que su hijo prefiere leer en silencio. Las dos madres restantes, percibían deficiencias en lectura de sus hijos, tanto en el reconocimiento de los símbolos como en la fluidez lectora; de igual forma coincidieron al indicar que leer es una actividad que no disfrutan sus hijos pues la perciben como obligatoria y que sólo recuerdan partes pequeñas de lo leído.

Sí sabe ya leer y es bueno... ahora le gusta mucho leer... recuerda lo que lee y es mejor en silencio.

Con el trabajo que hicieron, ya le gusta mucho leer... Las palabras complicadas se traba un poco, pero repite hasta que le salen bien... Le gusta leer las lecturas que le interesan... Se acuerda si se le hacen preguntas o le digo que me cuente... Hay veces que pide que no hagan ruido porque está leyendo.

Para las docentes de grupo, 6 de los 7 alumnos lograron con el programa, leer y comprender textos e instrucciones escritas; afirmaron que de ellos, 3 alumnos ya saben leer de forma fluida; dos alumnos se encuentran en proceso de adquirir fluidez en la lectura y dos más mejoraron, aunque aún les cuenta trabajo dicha actividad. Finalmente, indicaron que un alumno pese a sus

avances, aun presenta una lectura lentificada y que está en proceso de comprender oraciones, párrafos e instrucciones escritas.

Mejóro mucho la lectura, lee más de 100 palabras... lee y comprende oraciones, párrafos e instrucciones escritas.

Ahora ya lee bien, tiene fluidez lectora... lee y comprende oraciones sencillas, pequeños párrafos y hasta instrucciones escritas.

Estrategias de aprendizaje y modelo de autodeterminación

Se identificaron las siguientes estrategias en lectura y escritura que los siete niños empleaban después de la intervención, para realizar sus trabajos escolares y las tareas en casa. Cabe destacar que antes de la intervención, la principal estrategia de lectoescritura en los niños era la copia, tanto del pizarrón o de los cuadernos de sus compañeros; así también recurrían a la madre para que ella, se encargara de conseguir la información de las tareas o los trabajos no realizados en clase. Hay que señalar que en muchos casos, los niños no empleaban estrategias simples, sino que realizaban varios pasos conformando un plan de acción que para muchos ya no requería la supervisión o guía de alguien:

1. En general, todos observaban con cuidado lo que estaba escrito en el pizarrón palabra por palabra y escuchaban con atención lo que dictaba la maestra para escribir; en caso de no terminar los trabajos dentro de la escuela, sólo un alumno pedía a un amigo que le pasara la información; los demás no reportaron la necesidad de pedir ayuda a alguien más, lo que antes era recurrente en ellos.
2. Todos los alumnos refirieron leer y pensar lo que leían para responder por escrito, preguntas de comprensión lectora (cuestionarios); cuatro de ellos, además, leían una segunda vez para verificar la información; y otro alumno, además subrayaba las lecturas para responder las preguntas: *“tengo que pensar cuáles son las preguntas del cuestionario, leer y pensar”*.
3. Todos refirieron que para inventar historias, tenían que pensar en qué inventar para luego escribir; sólo dos de ellos reportaron además que necesitaban un referente, como leer cuentos para inventar sus propias historias.

4. En cuanto a escritura (copia), dentro de las estrategias que adquirieron los niños, están el leer antes de copiar; observar constantemente el modelo; darse cuenta de sus errores y corregirlos; y verificar lo que copiaban.
5. Entre las estrategias utilizadas para el dictado, se identificaron: escuchar con atención y luego escribir; concentrarse en la tarea; preguntar a los pares, si olvidaban información; y corregir los errores. Otra de las estrategias, fue auto-reforzarse auditivamente: *“me repito lo que voy a escribir”, “escucho lo que yo digo y escribo”*.
6. En relación con la escritura espontánea, entre las estrategias desarrolladas se encontraron: pensar primero lo que querían escribir antes de hacerlo; decirse a sí mismos las ideas que querían anotar; darse cuenta de los errores; borrar para corregir; y revisar lo que ya habían escrito, para continuar haciéndolo: *“pienso primero toda la historia y luego escribo, como si esa historia estuviera primero en mi cabeza y luego en mi cuaderno”*.
7. En general y para la lectura, todos indicaron leer despacio y en voz alta y ser cuidadosos para no equivocarse; cuatro de ellos además, señalaron que debían respetar los signos de puntuación, repetir las palabras que pronunciaban equivocadamente y no distraerse.
8. Entre las habilidades que los alumnos adquirieron en la lectura, se identificó que no usaban guías para leer; recuperaban la información de forma adecuada y permanecían concentrados en la lectura: *“en unas palabras que no sé cómo decirlas, las leo otra vez en mi mente y las leo con cuidado”*.

En relación con la percepción de las madres sólo cinco de ellas, identificaron que sus hijos a partir de la intervención, empleaban alguna(s) estrategias para la lectoescritura, principalmente, el darse cuenta de sus errores y corregir por sí mismos, así como escribir en el cuaderno respetando los límites:

Mi hijo dice, espérame, espérame, me equivoqué, y sí ve el error, lo borra y escribe bien.

Se guía de los cuadros, ya no se sale tanto y se le entiende más.

Él solo lo borra, ya no le digo y lo vuelve a poner en el renglón. Ya no me enoja con él.

No se salta del renglón, hasta los cuenta. No se equivoca.

Las otras dos madres, indicaron sólo identificar cambios mínimos en sus hijos con el programa de intervención, en el empleo de estrategias relacionadas con preguntar a alguien sus dudas, tener un referente visual para corregir o poder permanecer en el trabajo más tiempo. Cabe señalar que los hijos de estas madres, fueron aquellos que presentaron más problemas en la evaluación respecto a percepción visual, discriminación auditiva, concentración y desconocimiento auditivo y visual de letras:

Ella ya pregunta con cuál letra se escribe.

Puede comparar el cuaderno con el libro, ve los errores y corrige.

Antes no podía quedarse sentada trabajando, haciendo una copia, ahora sí se concentra más de 10 minutos y se pone a trabajar.

Ahora él necesita que se le diga o comparar con otro cuaderno o libro donde esté escrito y dice, ah ya me acordé. Eso no lo podía hacer antes.

Esta nueva percepción sobre las estrategias adquiridas por los hijos, contrasta con lo señalado en la evaluación por las mismas madres, momento en que indicaron que sus hijos a veces se daban cuenta del error al leer o escribir y que como no les gustaba hacerlo, optaban por tardarse mucho en una tarea o buscaban negociar con su madre, el que cada uno leyera o escribiera la mitad.

Las estrategias adquiridas por los alumnos, fueron promovidas a través del aprendizaje en un modelo de enseñanza autodeterminada, que les facilitó un mayor control sobre el propio aprendizaje, principalmente en cuanto a lectoescritura; esto es, que pudieran realizar acciones específicas e intencionales para lograr dicho fin. Cabe señalar que el modelo mismo, constituyó una estrategia de aprendizaje para los niños, de ahí que resulta importante, documentar qué tanto lograron apropiarse del mismo.

Hay que retomar que el modelo consta de tres fases que constituyen un continuo, y que la adquisición del mismo no implica solamente que los

alumnos puedan repetir cuáles son dichas fases y qué elementos/preguntas las componen, sino que puedan emplear en la práctica, por sí solos, las fases y sus elementos cuando se les presenta una tarea de aprendizaje. En relación con la fase 1, en la que se buscó que el grupo de niños estableciera metas (Tabla 44), se identificó que los siete niños, antes de iniciar el aprendizaje del modelo, presentaban las siguientes características:

- ¿Qué quiero aprender? No identificaban la importancia de la lectoescritura ni de poder hacerlo.
- ¿Qué sé de eso ahora? Mostraban dificultad para identificar los conocimientos ya adquiridos de lectoescritura y las oportunidades u obstáculos para aprender.
- ¿Qué me falta aprender? No lograban identificar que para aprender a leer y escribir, debían realizar acciones para desarrollar sus capacidades.
- ¿Qué puedo hacer para aprenderlo? No sabían establecer las acciones a seguir para lograr la meta.

Tabla 44
Evaluación sobre el establecimiento de metas en el modelo de autodeterminación

Alumnos	Fase 1: establecer una meta											
	¿Qué quiero aprender?			¿Qué sé de eso ahora?			¿Qué me falta aprender?			¿Qué puedo hacer para aprenderlo?		
	I	P	F	I	P	F	I	P	F	I	P	F
GJ	A	P	P	A	EP	P	A	EP	EP	A	P	P
LA	A	EP	EP	A	EP	EP	A	EP	EP	A	P	P
M	A	EP	EP	A	EP	P	A	EP	EP	A	P	P
AF	A	P	P	A	A	P	A	EP	P	A	P	P
R	A	P	P	A	EP	P	A	EP	EP	A	P	P
CI	A	P	P	A	EP	P	A	EP	P	A	P	P
CA	A	P	P	A	P	P	A	EP	P	A	P	P
P = Presencia	0	5	5	0	1	6	0	0	3	0	7	7
EP = En proceso	0	2	2	0	5	1	0	7	4	0	0	0
A = Ausencia.	7	0	0	7	1	0	7	0	0	7	0	0

Nota: I = Evaluación inicial realizada antes de la intervención; P = Evaluación procesual en la sesión 20; F = Evaluación final al término de la intervención.

Como ya se mencionó, antes del programa y para realizar una tarea escolar, los participantes esperaban indicaciones de sus madres o profesoras (control externo) y su postura era pasiva. Para la sesión 20, que constituye la mitad del programa, ya había niños que por sí mismos se hacían las preguntas aunque también otros necesitaban aún la ayuda de la psicóloga para generarlas y responderlas. Al término del programa, la mayoría de los alumnos ocupaba y ya podían hacerse a sí mismos las cuatro preguntas para establecer una meta. De la misma tabla, los dos niños que en la evaluación final aún requerían ayudas en esta fase, fueron quienes en el diagnóstico, presentaron mayores problemas en comprensión y lectoescritura, así también fueron los que contaban con menos edad cronológica (6,7 y 7 años).

En la Tabla 45, se presentan las respuestas (fase 1) de cada uno de los niños, para plantear la meta de redactar por escrito una rima. Este objetivo se desarrolló en la sesión 29 del programa; obsérvese que los alumnos ya establecen objetivos claros, ya pueden plantear qué saben sobre las rimas, así como indicar que lo que les hace falta aprender, tiene que ver con pensar, observar y actuar (hacer, cambiar, poner), elementos de la autodeterminación.

Tabla 45
Establecer una meta: redacción de rimas

Preguntas	Establecer una meta						
	Respuestas						
	GJ	LA	M	AF	R	CI	CA
¿Qué quiero aprender?	Que rimen las rimas, aprender bien las rimas	A decir bien las rimas	Hacer bien las rimas	Cómo se pueden hacer o adivinar	Aprender a hacer rimas	Cómo se pueden decir	Que rimen las palabras
¿Qué sé de eso ahora?	Terminan con la misma palabra (letra)	La letra que vaya a rimar tiene que terminar con la misma letra.	La letra que vamos a buscar también tiene que terminar con la otra	Cuando te dicen una palabra tienes que adivinar otra, pero que empieza por la misma	Las palabras se parecen mucho y suenan igual	Palabra que cuando termina, puede decir otra con la letra que termina	Tienen que rimar las últimas palabras como niña/piña
¿Qué me falta aprender?	Pensar bien	Ver una rima y cambiar las letras	Pensar en una rima	Hacer bien la palabra y ponerlo como va	Cambiar palabras para hacer una rima	Cambiar algunas palabras pero que terminan con la misma letra	Las letras que puedo usar
¿Qué puedo hacer para aprenderlo?	Leerlas y escribirlas bien	Escribirlas bien y si se nos ocurre otra, escribirla	Escuchar las palabras y escribir las que suenen bien	Adivinando las palabras	Pensar bien, escribir bien, contestar	Pensar en las palabras	Leerlas bien, pensar lo que se nos ocurra y escribirlo

De forma similar para la fase 2 al inicio de la intervención, el grupo de alumnos no poseía habilidades para establecer su propio plan de acción (Tabla 46). No obstante, a medida que el programa de intervención avanzaba (sesión 20), 5 de 7 alumnos lograba autoevaluar el estado de su propio conocimiento y autoidentificar el estado de sus metas; 4 de 7 niños estructuraban un plan de acción para ligar los conocimientos previos sobre lectoescritura con las actividades de aprendizaje propuestas; así también, establecían una lista de pasos para conformar su plan de acción y lo aplicaban. Tres de los 7 niños identificaban las estrategias de aprendizaje más adecuadas y empleaban estrategias de lectoescritura.

Tabla 46
Realización de tareas por los niños según el plan de acción

Alumnos	Fase 2: tomar medidas/llevar a cabo el plan de acción											
	¿Qué puedo hacer para que esto funcione?			¿Qué me podría impedir llevar a cabo lo planeado?			¿Qué puedo hacer para eliminar estas barreras?			¿Cuándo voy a entrar en acción?		
	1	20	40	1	20	40	1	20	40	1	20	40
GJ	A	P	P	A	P	P	A	P	P	A	P	P
LA	A	EP	EP	A	EP	EP	A	EP	EP	A	EP	P
M	A	EP	P	A	EP	P	A	EP	P	A	EP	P
AF	A	P	P	A	EP	EP	A	EP	EP	A	EP	P
R	A	P	P	A	P	EP	A	P	P	A	P	P
CI	A	P	P	A	P	P	A	EP	P	A	P	P
CA	A	P	P	A	P	P	A	P	P	A	P	P
P = Presencia	0	5	6	0	4	4	0	3	5	0	4	7
EP = En proceso	0	2	1	0	3	3	0	4	2	0	3	0
A = Ausencia.	7	0	0	7	0	0	7	0	0	7	0	0

Nota: I = Evaluación inicial realizada antes de la intervención; P = Evaluación procesual en la sesión 20; F = Evaluación final al término de la intervención.

Para el final de la intervención, la mayoría de los alumnos identificaban las acciones a realizar para eliminar las barreras que les impedía realizar su plan de acción, así como proponer acciones concretas para desarrollarlo. De igual manera, fue evidente la dificultad de los alumnos para estructurar ideas y

proponer acciones encaminadas a la elaboración de un plan de acción futuro, siendo esta etapa, la que mostró mayor dificultad para el grupo. En la Tabla 47, se incluyen los comentarios de los niños ante la misma tarea de redactar rimas. Cabe señalar que los comentarios incluidos dan cuenta de autodeterminación en los alumnos, esto es, acciones volitivas para lograr un fin: para elaborar una rima (propósito), realizaban comportamientos específicos intencionales como pensar, escribir y leer bien, poner bien, no equivocarse, poner atención, imaginar cómo corregir, borrar; así mismo, para evitar las acciones que no contribuyan al desarrollo del plan de acción, también indicaron comportamientos como leer o decir las mal, no pensar o no saber. De igual forma, los alumnos adoptaron un papel activo al decidir y señalar el momento en el que llevarían a cabo su plan de acción, lo que remite a un mayor control sobre el proceso de aprendizaje.

Tabla 47
Realizar el plan de acción: redacción de una rima

Preguntas	Llevar a cabo el plan de acción						
	Respuestas						
	GJ	LA	M	AF	R	CI	CA
¿Qué puedo hacer para que esto funcione?	Pensar bien las rimas	Pensar en una rima	Escribirlas y decir las bien	Poner bien las rimas y no equivocarnos	Escribir las palabras difíciles	Pensar en las palabras	Pensar en las rimas y que rimen
¿Qué me podría impedir llevar a cabo lo planeado?	Leer mal o decir las mal	No pensar en las palabras que pueden rimar	No saber las rimas y decir las mal	Algunas palabras se nos complican, puede ser difícil encontrar su rima	Que no rimen las palabras	Algunas palabras no sabemos cómo decir las	No decirlo bien, palabras que no terminen igual
¿Qué puedo hacer para eliminar estas barreras?	Que rimen las palabras; escribiendo bien	Leerlo hasta que lo aprendamos	Pensar bien las palabras que suenen igual	Podríamos poner bien las palabras, inventándolas	Inventarlas y pensarlas	Imaginando cómo corregir, borrando y escribiendo otra que sea fácil, pensarlas	Leerlo bien, leyendo bien. Poniendo atención
¿Cuándo voy a entrar en acción?	Ya, para que rimen las palabras	De una vez, cambiar las letras de una rima y que las dos terminen con la misma palabra o letra	Hoy, lo pienso y la escribo	Ahorita la podemos pensar y poner bien la rima	Ahorita, escribir bien la rima, pensarla	Ya, pensar en las rimas y escribirla	Hoy, que las dos últimas letras final sean igual

En cuanto a la etapa 3 del modelo e igualmente para el inicio del programa (Tabla 48), los alumnos mostraban dificultades para recapitular las acciones realizadas y para ajustar la meta o el plan de acción.

Tabla 48
Evaluar los ajustes de la meta o del plan de acción

Alumnos	Fase 3: ajuste de la meta o el plan											
	¿Qué acciones he realizado?			¿Qué obstáculos he eliminado?			¿Qué ha cambiado en lo que no sabía?			¿Sé lo que quería saber?		
	1	20	40	1	20	40	1	20	40	1	20	40
GJ	A	P	P	A	P	P	A	P	P	A	P	P
LA	A	EP	P	A	EP	P	A	P	P	A	P	P
M	A	EP	P	A	EP	P	A	P	P	A	P	P
AF	A	P	P	A	P	P	A	P	P	A	P	P
R	A	P	P	A	EP	P	A	P	P	A	P	P
CI	A	P	P	A	P	P	A	P	P	A	P	P
CA	A	P	P	A	EP	P	A	P	P	A	P	P
P = Presencia	0	5	7	0	3	7	0	7	7	0	7	7
EP = En proceso	0	2	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0
A = Ausencia.	7	0	0	7	0	0	7	0	0	7	0	0

Nota: I = Evaluación inicial realizada antes de la intervención; P = Evaluación procesual en la sesión 20; F = Evaluación final al término de la intervención.

Hacia la sesión 20 y máxime para el final del programa de intervención, todos los alumnos lograron autoevaluar su propio avance hacia el logro de metas; comparar el progreso de los resultados deseados; reevaluar si lo realizado fue suficiente; valorar si el objetivo del plan fue el mismo o cambió; identificar si la acción fue adecuada o inadecuada; cambiar su plan de acción de ser necesario; así como identificar si el objetivo se logró. Cabe señalar que la autoevaluación de los niños en esta etapa fue más fácil, dado que podían valorar su desempeño a partir de acciones específicas ya realizadas, debido a que poseían un punto de referencia para valorar su ejecución.

A continuación se presentan los comentarios de los niños a la misma tarea de rimas, correspondientes a la fase 3 del modelo (Tabla 49), lo que da

cuenta de las acciones que eliminaron y que no les ayudaban a la elaboración de sus rimas como no pensar, equivocarse, escribir mal (omitir letras), no buscar o encontrar un error (no ver), así como la dificultad de las palabras o de la tarea misma (confusión de sonidos). Así también, ellos mismos se dieron cuenta de que: a) realizaron acciones que contribuyeron para evitar errores; b) adquirieron más palabras, pueden diferenciar las que son parecidas y hacer rimas con muchas otras; c) lograron la meta; y d) el aprendizaje de una tarea similar será más fácil, puede ser divertido pero hay que poner atención.

Tabla 49

Modificación del plan de acción para la redacción de una rima

Preguntas	Ajuste de la meta o el plan						
	Respuestas						
	GJ	LA	M	AF	R	CI	CA
¿Qué acciones he realizado?	Una rima	Pensé las rimas y las escribí	Las pensé para que terminaran en una misma rima	Hicimos algunas rimas	Hicimos rimas con palabras difíciles.	Hicimos rimas con palabras.	Hicimos rimas, las pensé
¿Qué obstáculos he eliminado?	Pensando. Ayudó escribir; me equivoqué en unas palabras que no tenía que escribir, no rimaban; pensé en los cambios.	Ayudó pensar, me equivoqué en algunas palabras, borré y corregí, eran palabras difíciles; viendo si estaban mal	Que tenemos que buscar la palabra que rime con otra palabra; no la encontraba, me ayudaron	Algunas palabras no ayudaron a que sonaran igual. No ayudó lo que escribí porque lo escribí mal, faltó palabras que rimaran.	Las palabras que nos equivocamos. Escribí bien y tuve que borrar lo que escribí mal. Se me dificultaron las rimas.	Las palabras, pensando en las palabras que podríamos escribir. No ayudó cuando me equivocaba, algunas estaban mal porque escribí una palabra que no iba ahí. Para otra ocasión escribo como se platica. Algunas palabras no sonaban muy bien, busqué otra palabra.	Pensar las dos últimas letras que riman; nada se complicó, faltó poner las dos rimas que yo vi
¿Qué ha cambiado en lo que no sabía?	Algunas palabras suenan igual cuando acaban	Que tenemos que buscar la letra que termina	Que tenemos que buscar la palabra que termina con otra palabra	Cómo se puede hacer y cómo se hacen. Que antes no sabía cómo se hacían y cómo se podían rimar. Hubo letras que me ayudaron como rosa, gloriosa, esplendorosa.	Las palabras que no sabía que podían ir juntas para que sonaran igual.	Se pueden hacer diciendo una palabra y escribirla con la misma letra. Se pueden hacer con muchas palabras que suenan bien.	Que las últimas palabras riman
¿Sé lo que quería saber?	Sí, no me costarán tanto trabajo	Si, ya es fácil hacerlas	Puedo pedir ayuda, pero ya sé cómo deben ir	Sí, es divertido cuando te salen bien	Sí, debo poner más atención	Sí, ya serán más fáciles las rimas	Sí, hay palabras muy parecidas, se escriben casi igual

Madres de familia

Previo al programa de intervención, las madres de familia consideraban que el desarrollo era un concepto similar al de crecimiento de talla y peso de los niños, porque cambiaba con el paso de la edad; agregaron que refería al intercambio de conocimientos entre padres e hijos y que interviene el ambiente social, la alimentación y la recreación, pero que los responsables del desarrollo, eran el niño, la familia y la escuela. Posterior a la intervención, las madres lograron identificar al desarrollo infantil como un proceso continuo e integral en el niño, del que dan cuenta a través de diferentes cambios derivados de diversos factores que se relacionan con las áreas de desarrollo (intelectual, de lenguaje, motriz y socio-afectiva); además, de que por medio del desarrollo, el menor va dominando habilidades cada vez más complicadas de movimiento, pensamiento, afectos y de relaciones con los otros.

Así también, coincidieron en que la familia, la forma de relacionarse con los demás, las emociones y las formas de aprender del niño, intervienen en su desarrollo; de ahí que señalaron que, podían favorecerlo al platicar con ellos, escucharlos y entenderlos, estar al pendiente de todas sus dudas para contestarlas, preguntarles qué hicieron durante el día y cómo les fue con sus amigos. De forma similar, también expresaron: *“es importante que los papás estemos atentos al desarrollo que va teniendo nuestro hijo. Ver qué tienen que ir desarrollando a su edad”*.

Antes de la intervención, la mitad de las madres sostuvieron que la percepción visual, era ayudar y apoyar a sus hijos para que mejoraran lo que se les dificultaba (el problema) y para otras dos, no sabían lo que era la percepción visual. De cualquier forma, todas refirieron no saber cómo estimularla, porque no sabían qué era. Ello contrasta con lo que señalaron sobre percepción visual al final del programa, momento en que explicaron que es un proceso mental donde se tienen que ocupar los cinco sentidos para percibir las cosas:

Cuando están chiquitos es un proceso y van adquiriendo habilidades poco a poco.

Es importante los sentidos para identificar, conocer y saber para qué aprende y los papás somos importantes para que aprendan.

El gusto y tacto ayudan para ver qué estamos percibiendo. Ocupamos la vista, el olfato, la textura, todos los sentidos.

Ayuda a saber distinguir las cosas, tamaño, cantidad y textura de las cosas.

Sirve para admirar lo que las cosas tienen, el chile, la calabaza. Que tenga las cosas, las toque es importante.

Al término del programa y para estimular la percepción visual, las madres señalaron aspectos considerados por ellas para el desarrollo en general: hay que platicar con los hijos, escucharlos y entenderlos; estar pendiente de todas sus dudas para contestarlas, explicarles; relacionar objetos y colocarlos con su pareja; hacer dibujos de cómo ven las cosas a su alrededor para que aprendan a distinguir bien las cosas; llevarlos al oftalmólogo; cuidarlos de no ver tanta televisión y no forzarles mucho la vista; que aprendan a distinguir bien las cosas. Así también, comentaron que era necesario:

Jugar con los hijos para enseñarles por ejemplo con figuras, animales, cosas.

La forma de hacerlos que hagan la tarea, no imponérselas y que no las perciban como castigo, ahora la haces.

Buscar que sepan para qué se hacen las cosas, explicarles.

Enseñarles, ayudarlos a desarrollarse y consentirlos, escucharlos.

Ponerles atención, tiempo, paciencia.

En cuanto los horarios, antes de la intervención las madres refirieron que estaban interesadas en aprender cómo hacerlos, aplicarlos con constancia, para que el niño: haga las tareas más temprano y vea la tele; no presente comportamientos rebeldes; y sea responsable. Expresaron que no sabían manejar horarios, que son complicados, que ellas mismas no siguen alguno, que no se dan el tiempo para hacerlo y que al tener más de un hijo es más difícil. Posterior a la intervención, las madres expusieron que para implementar un horario, deben dejar de hacer lo que ellas hacen en el momento, tener la hora presente y fijarse una meta; comprometerse ellas mismas con el horario; tener constancia, organizarse y ser responsables. Así también reconocieron la

importancia de cumplir con las actividades en los tiempos marcados en el horario y que hay tiempo para todo; reconocieron que también tienen hábitos positivos y negativos como sus hijos; pero que también tienen la capacidad para lograr llevarlo a cabo. En la práctica realizada en las sesiones, las madres lograron establecer un horario para realizar las actividades relativas a sus hijos, donde priorizaron los tiempos para las tareas, la alimentación y la recreación (televisión y juego). Indicaron que lo que no les facilitaría cumplirlo, serían los imprevistos, la falta de tiempo y la preocupación, por atender obligaciones, como el trabajo u otros hijos; así, como la distracción de los mismos niños.

En relación con los hábitos de los hijos, las madres indicaron antes del programa, que éstos se hacen por costumbre, que son una regla, una obligación (aunque no gusten) y que hay buenos y malos; así también comentaron que para que un hábito se aprenda, hay manejar el tiempo, empezar por ellas mismas, dar ejemplos y hacerlos como una regla, por costumbre. Ellas dijeron, querer aprender cómo lograr que realmente sus niños adquieran un hábito, para que hagan las cosas por sí mismos y que lo hagan bien; que para que los hijos tengan hábitos, es necesario acostumarlos a comer sano y beber más agua. Así también, mostraron preocupación por cómo hacer para que un hábito se forme si no se puede practicar a diario.

Al finalizar la intervención, ya pudieron indicar lo que es un hábito: “algo que siempre se hace de la misma manera, que se lleva a cabo al estar practicando, dale y dale”. Que para implementar hábitos en casa, como madres tienen que cambiar cuestiones como ser constantes, respetar los horarios, luchar contra la flojera, tomar decisiones y priorizar; y que es importante formar hábitos en los hijos, porque es una forma de enseñarlos a ser independientes, “de que no estemos tras ellos todo el tiempo y así tenemos tiempo de hacer otras cosas, de estar con los otros hijos”. En las sesiones, las madres con ejemplos cotidianos (e.g. lavarse los dientes, estudiar, ponerse la pijama, comer), aprendieron cuatro pasos para implementar un hábito en los hijos (el paso 3 es sólo para enseñarlo, luego se emplea el 4), así también lograron darse cuenta de la importancia de qué decirles y cómo hacerlo; por ejemplo para que al llegar a casa se cambien el uniforme:

- 1) Explicar al hijo la importancia de cambiarse el uniforme: “*mira te lo quitas, así lo cuidamos, va a estar limpio pa’ mañana y cuidas tus*”

cosas, vas a poder jugar en el piso con lo que quieras y yo no voy a estar regañándote ni diciéndote cámbiate, cámbiate, apúrate”.

- 2) Explicarle qué hacer: *“a ver mira lo que hay que hacer es que vas a tu cuarto y escoges la ropa que te quieras poner, te quitas el uniforme y lo cuelgas en el gancho y te pones la que escogiste”.*
- 3) Enseñarle cómo hacerlo. Acompañarlo al lugar e indicarle paso a paso cómo debe hacerlo, a la vez que se supervisan y refuerzan las acciones realizadas: *“a ver vente, vamos a tu cuarto, abre el cajón, escoge lo que te quieras poner, sácala, muy bien; quítate los zapatos, quítate el uniforme, ponte lo que escogiste, ahora cuelga tu uniforme en el gancho y acomoda tus zapatos. ¿Ya ves?, no nos tardamos nada”.*
- 4) Supervisar y reforzar lo enseñado. Verificar que el niño haya realizado las indicaciones descritas en el paso anterior, con nula o mínima ayuda de los padres: *“¿ya te cambiaste?, a ver, te falta colgar tu uniforme en el gancho, ven a hacerlo ahora, no te distraigas. ¡Listo, muy bien ahora a jugar!”.*

Antes del programa y en cuanto a normas y límites con los hijos, las madres no sabían qué eran, pero resaltaron la importancia de saber cómo establecerlos, pues se relacionan con llegar temprano, hacer la tarea y tener reglas; que a veces se olvidan o no se cumplen pero que están relacionados con los hábitos y la constancia. De forma similar comentaron que, para hacer que sus hijos tengan límites hay que: establecer reglas en casa; marcar consecuencias y castigos; y cumplir con los límites y hablarles duro, con voz fuerte. Como límites importantes subrayaron no pelear entre hermanos, respetar las cosas de cada quién, hacer la tarea por sí solos, dejar de jugar cuando se les indica, y no robar.

Posterior a la intervención, las madres pudieron indicar que las normas son las acciones y comportamientos que sus hijos deben tener, de acuerdo con lo que ellas les decían que era adecuado y estaba o no permitido; y que los límites es que los niños *“comprendan hasta dónde pueden o no hacer algo y en qué momento está permitido”.* Coincidieron que para instrumentar las normas y los límites en casa, deben tener constancia, cambiar ellas mismas, ajustar lo

que no funcione, explicar las normas a los niños, exponerles las consecuencias y hacer labor de acompañamiento para su aprendizaje.

Así también, las madres expresaron que con la intervención, aprendieron a: a) poner límites a las conductas inadecuadas de sus hijos, como: faltar al respeto, pelear entre hermanos, no obedecer, pegar, no hacer caso a la mamá, decir groserías, mentir o robar; y b) aplicarles sanciones adecuadas en el momento, de acuerdo con la norma no cumplida. Así también señalaron la importancia de hablar con sus hijos y explicarles, para que ellos comprendieran las diferencias entre las conductas deseadas o no. Por ejemplo, que el hijo no golpee a sus hermanos cuando se pelea con ellos:

1. Explicaban la conducta que consideraban correcta: *“Es mejor que hables con tus hermanos y les digas que no te gusta que te hagan algo, así ellos sabrán lo que no te gusta y lo que no deben hacerte”*.
2. Decían al niño la importancia de la conducta esperada y las consecuencias de seguir o no las indicaciones: *“es mejor cuando arreglas las cosas hablando, te sientes mejor y no peleas con nadie, pero si vuelves a pegarles, las consecuencias serán para tí por haber dado golpes”, “es mejor hablar y así aprendes a que hablando se entiende la gente”, “no puedes andarle pegando a todo el mundo porque nadie va a querer estar contigo y vas a estar solo”, “si vuelves a pegarles, ya no juegas con ellos”*.
3. Ayudarlo a comprender por medio de preguntas lo que él hizo, lo esperado y la consecuencia, así como reforzar socialmente la presencia de la conducta esperada: *“¿qué pasó?, ¿qué hiciste tú?, ¿qué te dije que podías hacer en lugar de pelear?, ¿seguiste las recomendaciones?, ¿qué no debiste hacer?, ¿en qué quedamos, qué dijimos que pasaría si volvías a pegar?”*

DISCUSIÓN

La atención para el desarrollo infantil en el curso de las edades tempranas y la etapa de escolarización primaria es fundamental, principalmente en los casos que por condiciones personales y/o sociales los niños presentan dificultades en el proceso de aprendizaje, ya que por medio de la atención oportuna, pueden mejorar las habilidades necesarias para enriquecer su desarrollo personal, escolar y social (Gargiulo, 2012; Shea & Bauer, 2003). Como evidencia, se señalan los beneficios identificados al instrumentar el presente programa de intervención dirigido a niños con problemas de aprendizaje quienes cursaban el primer ciclo de educación primaria, momento en que se resalta el impacto positivo en las áreas cognitivas, de aprendizaje en lectoescritura y en autodeterminación. Es así que la intervención, al estimular sistemáticamente las áreas de desarrollo en que presentan dificultades estos niños, resalta su carácter preventivo o correctivo temprano (Adelman & Taylor, 2006; Arco, 2004; Gargiulo, 2012) con la intención de minimizar las consecuencias adversas de sus dificultades y maximizar su potencial.

Cabe señalar que Adelman y Taylor (2007) y Frase (2004, en Acle, 2012a) puntualizaron que los servicios educativos que se brinden serán mejor en la medida en que se dirijan tanto al niño, en sus aspectos biológicos y psicológicos, como a la familia, su comunidad y el amplio espectro de condiciones contextuales que influyen directa o indirectamente en las dificultades que presentan. Para lograr la efectividad del presente trabajo, se buscó la participación de madres y docentes, ya que al ser las personas que principalmente conforman los contextos de los niños e interactúan en ellos, son quienes están vinculados directamente en su desarrollo e inciden en las dificultades presentes de niños con problemas de aprendizaje; de igual modo, se destaca la participación de las madres de familia y de las docentes como informantes clave.

A partir del programa, se constata la importancia de las acciones de intervención, dado que los resultados de su instrumentación demostraron que hubo un impacto positivo en el área intelectual, ya que todos los niños demostraron un incremento en CI total y verbal. En cuanto a los procesos cognitivos de percepción visual, planeación e integración, se observó una

disminución en la magnitud de los problemas de moderados y severos a sin problemas en todos los niños, lo que se traduce en una mayor capacidad para discernir patrones de líneas y puntos relacionados con la lectoescritura (Esquivel y Ancona, Heredia y Ancona & Gómez-Maqueo, 2007).

Esto mismo se respalda con los resultados obtenidos en la Prueba Gestáltica Visomotora Bender (2007) donde la disminución en el número de errores y en la diferencia entre la edad perceptual y la edad cronológica posterior a la intervención, implican la disminución de problemas perceptivo-visuales relacionadas con la lectura y la escritura, por ejemplo: las rotaciones al copiar del pizarrón o del libro al cuaderno, separar las palabras correctamente, no escribirlas dos veces, omitir o cambiar letras en la escritura, respetar los espacios y la orientación de la escritura, y menor tiempo empleado en las tareas de escritura. Cabe señalar que dos alumnos, incluso aumentaron su capacidad perceptual y rebasaron la edad cronológica registrada en el momento.

En lo correspondiente a la memoria auditiva, se obtuvo una disminución de los problemas presentes en los niños después de la intervención, ya que mostraron mayor facilidad principalmente para: recordar una o varias instrucciones; rescatar la información contenida en los cuentos; conversar sobre las historias leídas o escribir una composición libre sobre algún tema leído. Esto da cuenta de lo que Meza (2006) señaló, en cuanto a que la memoria auditiva es un sistema dinámico y activo porque simultáneamente procesa y almacena información, aunque presenta capacidad limitada ya que si el material no se elabora y transfiere, decae; sin embargo, el aprendizaje de estrategias favorece la solución de esta limitación.

Es así que la memoria auditiva y el CI verbal se asociaron con la actividad verbal de los estudiantes (Wechsler, 2007) por lo que el programa de intervención en el presente trabajo tuvo impacto positivo en el aprendizaje de la lectoescritura, a partir de la adquisición de estrategias de aprendizaje por parte de los niños. Para el logro de estos resultados, el uso de material concreto, atractivo y manipulable para los niños fue importante, lo que coincide con lo señalado por Teubert et al. (2012) respecto a que el material-estímulo puede influir en los procesos atencionales y las expectativas de aprendizaje, y que estas habilidades tienen implicaciones importantes para el funcionamiento

intelectual reflejadas en la ejecución mental, velocidad de procesamiento de información, elemento clave en el razonamiento y la memoria, entre otros.

Así también, los resultados sobre percepción visual se respaldan con los obtenidos en las pruebas de lectoescritura, ya que se registraron diferencias estadísticamente significativas en las tareas de lectura y escritura, lo que implicó que los alumnos se beneficiaron del programa de intervención al adquirir mayores habilidades de fluidez y comprensión lectora, así como de expresión escrita; a este respecto, tanto los niños como las madres y docentes de grupo, percibieron cambios positivos en las habilidades de lectoescritura, de acuerdo con los comentarios emitidos por cada uno de ellos.

Entre los aspectos que favorecieron los cambios positivos en las habilidades de aprendizaje en lectoescritura de los niños, se encuentra la adquisición del modelo de enseñanza autodeterminada (Wehmeyer et al., 2000) ya que facilitó un mayor control sobre el propio aprendizaje, principalmente en cuanto a la lectoescritura, lo que les permitió realizar acciones específicas e intencionales para lograr dicho fin; cabe resaltar que dicho modelo en sí mismo, también representó una estrategia de aprendizaje ya que cada sesión se organizó para que cada alumno tuviera la oportunidad de poner en práctica las fases del modelo y sus elementos de forma continua, al realizar una tarea de aprendizaje.

Es aquí donde se retoma la importancia del impacto del programa sobre la autodeterminación de los alumnos, ya que los resultados muestran que el modelo les ayudó a tener mayor control sobre su propio aprendizaje de la lectoescritura, al mantenerlo más involucrado y activo en la toma de decisiones educativas y/o en la propia instrucción. Así también, las estrategias de aprendizaje adquiridas por el estudiante para la práctica de la lectura y la escritura, contribuyeron a que se responsabilizara de su propio proceso de aprendizaje y lo involucraron en todos los aspectos de su programa educativo. Ello remite a la autodeterminación como característica de la resiliencia, lo que les permitió a los alumnos participantes en la intervención, tener más control de su proceso de aprendizaje y ser agentes causales, esto es, fijar objetivos, evaluar situaciones, tomar decisiones y actuar, lo que podría de acuerdo con Wehmeyer et al. (2000) facilitarles influir en sus vidas más allá del aprendizaje escolar.

Cabe señalar que, trabajar en pequeños grupos de 3 a 4 niños durante todo el programa, contribuyó a que se otorgara mayor atención a cada uno de ellos y a que mantuvieran una constante interacción con los compañeros, con la facilitadora y con los materiales. Lo anterior, tiene que ver con la instrucción directa, misma que de acuerdo con Walker, Shippen, Alberto, Houchins y Cihak (2005) ha sido efectiva en la enseñanza de estudiantes con problemas de aprendizaje e incluye lecciones sistemáticas y muy activas donde los mismos alumnos son instruidos en pequeños grupos donde tienen la oportunidad de responder individualmente o como grupo, se les da retroalimentación inmediata y donde el maestro usa estrategias específicas de instrucción como modelamiento, moldeamiento y supervisión de la ejecución. En esta instrucción directa —como en el programa llevado a cabo en este trabajo--, es importante que las habilidades sean enseñadas hasta que los estudiantes muestren dominio de la tarea, las cuales son revisadas y practicadas continuamente (Walker et al., 2005).

La utilización de estrategias en el programa de intervención fue fundamental. Los niños adquirieron estrategias de autoinstrucción, que son útiles para focalizar la atención y atenderla (Meza, 2006) ello se ve reflejado en los comentarios de los niños sobre sus pensamientos o verbalizaciones acerca de qué están haciendo o qué hay que hacer ahora o si lo están haciendo bien. Éste hablarse a sí mismo y darse autoinstrucciones, incrementa las posibilidades de alcanzar la meta propuesta (Meza, 2006; Walker et al., 2005). Así también adquirieron estrategias de automonitoreo como detectar sus propios errores, verbalizaciones sobre que lo están haciendo bien, las cuáles según Meza (2006) tienen mayor efecto a largo plazo en el aprendizaje.

Otra estrategia usada por los alumnos al término del programa —que igualmente constituye un factor de protección--, es la de atención global que implica atender al máximo toda la información presentada, momento en que se explora el ambiente y se hacen rápidos desplazamientos de la atención (Meza, 2006; Walker et al., 2005). Asimismo, la atención sostenida, es una herramienta eficaz para conseguir la concentración el mayor tiempo posible, como el hablar y repetir la información en voz alta. Sin embargo, hay que cuidar que la instrucción de estrategias, responda a los intereses y necesidades del alumno y que estén convencidos que es más efectiva comparada con la

anterior, pues mejora el resultado de una tarea determinada, lo que les permitirá adoptarla y adaptarla a su vida cotidiana.

Meza (2006), Walker et al. (2005) de igual forma, sostuvieron que las estrategias tienen mejor impacto si se les dice a los alumnos en qué les puede ayudar y se les retroalimenta en su trabajo para mejorar sus habilidades. Además los estudiantes deben saber, que las estrategias no son inflexibles y que pueden modelarse a sus propias necesidades. Al respecto, en el programa, se empleó por ejemplo la estrategia de elaboración, momento en que se buscó que los alumnos integraran y relacionaran la información que había de aprenderse con los conocimientos previos, lo que facilitó el aprendizaje. Así también, la estrategia de organización se empleó como un proceso para que los niños transformaran la información en la comprensión de la lectura y la composición escrita al agrupar, ordenar o clasificar los datos de manera que tradujeran la información con el fin de que fuera más fácil de comprender. Eso da cuenta de que la lectoescritura es una compleja actividad metacognitiva que implica el conocimiento, habilidades básicas y estrategias y habilidades para coordinar múltiples procesos (Walker et al., 2005).

Cabe resaltar también, el compromiso y la participación de las madres de los niños en los talleres: adquirieron habilidades para fomentar el trabajo y rendimiento académico de sus hijos, a través de la adquisición de estrategias para favorecer su desarrollo, percepción visual, establecimiento de horarios, hábitos, normas y límites; así como para la enseñanza de la lectoescritura con sus hijos. Por lo anterior, es importante que las madres se den cuenta que las acciones dirigidas hacia los niños, pueden favorecer su aprendizaje, en específico la lectoescritura; en este sentido, las madres se mostraron más sensibles respecto a los cambios en lectoescritura que experimentaron sus hijos.

La participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos y el intercambio de información entre ellos y la escuela, sobre todo en las familias de bajos ingresos (como la población del presente trabajo) puede contribuir de acuerdo con Bolívar y Chrispeels (2011) al rendimiento y éxito académico y tiene el potencial de una fuerza positiva para el cambio en la relación padres-escuela (Bronfenbrenner, 1979). Los efectos negativos de la pobreza sobre el logro escolar de los estudiantes pueden ser parcialmente impactados, cuando

los padres tienen acceso a los recursos educativos y se comprometen en las actividades de aprendizaje de los hijos (Bolívar & Chrispeels, 2011).

Por otra parte, también es importante señalar el interés de dos profesoras por el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, lo que les permitió mostrarse más empáticas ante los problemas de aprendizaje de los mismos. Sin embargo, se precisa una mayor participación de los docentes en los programas que se dirijan a beneficiar el desarrollo de los niños, en los que adquieran habilidades y se les prepare para atender sus necesidades específicas (Deutsch, Mortorff, West & Chowdhuri, 2010) lo que contribuirá a generar nuevos conocimientos sobre prácticas de enseñanza efectivas relativas a los maestros y sus alumnos con discapacidades.

Es así que se reitera la importancia de brindar servicios educativos que se dirijan tanto al niño como la familia, la escuela y el amplio espectro de condiciones contextuales que influyen directa e indirectamente tanto en las dificultades como en las oportunidades de desarrollo. De igual manera, es importante identificar las conductas e indicadores predictores de los problemas con la finalidad de intervenir tempranamente (Adelman & Taylor, 2007; Bronfenbrenner, 2005; Fuchs & Vaughn, 2012).

CONCLUSIONES

En el presente reporte, se confirma que la discapacidad, implica problemas en el funcionamiento de las personas, que limitan su inclusión (OMS, 2011; ONU, 2006) por lo que quienes presentan PA, deben ser considerados como sujetos de atención para la Educación Especial y por lo tanto, beneficiarse de las acciones dirigidas hacia su identificación e intervención temprana, más aún cuando pertenecen a comunidades marginadas como la del presente estudio.

Entre las funciones de la evaluación, hay que destacar: informar a los cuidadores primarios (padres y maestros) sobre el desarrollo infantil; establecer intervenciones diseñadas para ayudar a los niños a aprender; y colaborar con las familias y escuelas para diseñar e implementar planes de tratamiento que contribuyan al funcionamiento y capacidades de los niños.

Se confirma la utilidad de la evaluación psicológica desde un enfoque ecosistémico (Adelman & Taylor, 1994, 2010) para la identificación de aspectos, tanto personales como ambientales que caracterizan a los niños y analizar cuáles de ellos, representan riesgos o fortalezas individuales/ambientales y su influencia en la presencia de los PA. Es necesario por tanto, analizar las características personales, a la luz de los aspectos del ambiente. Lo anterior, porque desde este modelo como señaló García (2001) la evolución del niño se entiende como un proceso de diferenciación progresiva de las actividades que éste realiza, de su rol y de las interacciones que mantiene con el ambiente; se resalta la importancia de las interacciones y transacciones que se establecen entre el niño y los elementos de su entorno, empezando por los padres y los iguales.

De forma más precisa, hay que subrayar que es fundamental la práctica del diagnóstico ya que la falta de éste, se traduce en diagnósticos erróneos que provocan la ausencia o falta de precisión de los apoyos necesarios para promover mejoras en el desarrollo de los niños. Es importante considerar que los programas dirigidos a los niños con PA, deben tomar en cuenta la participación conjunta de éstos, sus padres y profesores para comprender que las dificultades encontradas, son resultado de la interacción de aspectos

personales y los existentes en los diferentes contextos, lo que remite al enfoque ecosistémico.

Resulta fundamental el trabajo del maestro en EE dentro de escenarios reales, para contribuir en la solución de problemáticas educativas presentes en nuestro país, específicamente las existentes en y alrededor de los alumnos con PA; y al mismo tiempo, dirigir su formación a impactar positivamente los niños y sus familias. Ello, además de contribuir a sensibilizar a los docentes de nuestras escuelas y así promover en ellos, conocimientos acerca de los PA, que les permitan comprender la situación de los niños que los presenten y mantener acciones y actitudes adecuadas hacia ellos y sus familias.

La intervención oportuna hacia los niños que presentan PA, en los primeros años de la escolarización, puede tener un impacto positivo en su desarrollo, lo que permitirá disminuir o evitar el que experimenten situaciones de constante fracaso y en lugar de ello, conozcan ellos mismos y las personas que les rodean, sus posibilidades de logro y el tipo de apoyo que requieren. Los niños con PA carecen de estrategias que les permiten funcionar de manera adecuada en las actividades que realizan, lo que implica la ausencia de una organización interna; es por ello, que resulta fundamental que el apoyo que reciban sea estructurado, ético y comprometido de parte del profesional en educación especial.

Se sugiere establecer y mantener comunicación estrecha con los padres y profesores para sensibilizarlos, informarles e involucrarlos en el diagnóstico, con el fin de lograr su participación en las acciones dirigidas a favorecer el desarrollo de los niños y erradicar en la medida de lo posible, las limitantes a las que se enfrentan. Pese a las inasistencias o poca participación de las madres en la intervención realizada en este reporte, es importante contar con su disposición para el trabajo, lo que es necesario para la estimulación de los niños y para que ellas mismas adquieran habilidades que impacten en su desarrollo y aprendizaje.

Es importante el conocimiento de la comunidad, máxime en zonas marginadas, ya que en ellas se pueden encontrar instituciones que representan un apoyo, pues a través de ellas, es posible se ejecuten acciones dirigidas a la prevención y atención para promover estilos saludables de vida y minimizar los riesgos que pudieran derivar en alguna dificultad que entorpezca o deteriore la

calidad de vida de las personas, que limite aún más su participación activa en las decisiones personales y comunitarias y en particular de los niños, para disminuir los riesgos de presentar requerimientos de educación especial.

Sólo a partir de la evaluación, pueden diseñarse programas de intervención adecuados, que consideren la influencia de los contextos y contribuyan a facilitar su aprendizaje, percepción adecuada de sus habilidades y en general, su inclusión.

El programa de intervención basado en el modelo de enseñanza en autodeterminación, favoreció la adquisición de habilidades de lectoescritura en niños con problemas de aprendizaje, con base en los resultados reflejados en el incremento de CI verbal y total, adquisición de habilidades de lectoescritura y autodeterminación en los niños; el análisis del nivel personal, contribuyó a precisar las características de cada área del desarrollo de una persona, además del impacto e interacción que existe entre ellas y comprender cómo se configuran las necesidades y aptitudes particulares de cada niño. Así también las habilidades de enseñanza en lectoescritura maternas hacia sus hijos, fueron más eficaces.

En relación a las desventajas del presente trabajo, está que la intervención no pudo realizarse ni concluirse con la participación de todos los niños diagnosticados ni sus madres, así como el tipo de participación que en la intervención tuvieron los docentes, lo que no contribuyó al desarrollo de habilidades para la estimulación de los procesos cognitivos y lectoescritura. Para Ingersoll y Strong (2011) los programas de apoyo, guía y orientación a los profesores, tienen un impacto positivo en tres aspectos: en el compromiso y retención del docente, en las prácticas instruccionales del maestro en el aula y en la ejecución de los estudiantes.

Otra limitante fue, que algunas madres no se presentaron a algunas o a ninguna de las sesiones de intervención programadas, aunque sus niños sí terminaron las sesiones del programa, lo que no favoreció la adquisición de estrategias parentales para respaldar el aprendizaje. Los motivos fueron diversos, relacionados tanto con aspectos personales como con los familiares, escolares y laborales, momento en que se destacan las actividades para la subsistencia diaria de las familias y las actividades frente a grupo y de administración que los docentes realizaban. Para Tran (2014) la escuela tiene

un papel crucial, ya que ayuda a desarrollar las capacidades de los padres para que puedan apoyar adecuadamente el desarrollo académico de sus hijos; en este sentido, las recomendaciones del personal son muy útiles para establecer patrones familiares que se lleven en casa. La enseñanza dirigida hacia los padres para la adquisición de habilidades y competencias, fortalece el desarrollo y confirma las contribuciones que la familia puede hacer para el éxito académico de sus hijos.

Lo anterior corrobora que los sistemas individual, familiar y escolar se influyen mutuamente y que, la presencia de programas oportunos dirigidos a niños con PA, incide en sus dificultades y adquisición de habilidades para el aprendizaje escolar. Es momento que los investigadores exploren métodos instruccionales e innovadores y descubran sistemas más efectivos para lograr cambios importantes en las poblaciones, que propicien que las escuelas reconozcan su obligación de proporcionar servicios efectivos a las necesidades de sus estudiantes (Fuchs & Vaughn, 2012; García, 2001).

REFERENCIAS

- Acle, T. G (1999). *Educación especial. Evaluación, intervención, investigación*. México: UNAM. ISBN 968-36-4799-5.
- Acle, T. G. (2006). *Educación especial. Investigación y práctica*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Acle, T. G. (2012). Evaluar la resiliencia, los factores de riesgo y protección desde un enfoque ecosistémico. En G. Acle (Coord.), *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 57-62). España: Gedisa. ISBN 978-84-9784-706-3.
- Acle, T. G. (2012). Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. En G. Acle (Coord.), *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 23-55). España: Gedisa. ISBN 978-84-9784-706-3.
- Acle, T. G. & Olmos, R. A. (1995). *Problemas de aprendizaje: enfoques teóricos*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. ISBN 968-36-3416-8
- Acle, T. G. & Roque, H. M. P. (2012). Guía de entrevista a padres, 2006. En G. Acle (Coord.), *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 97–103). Barcelona, España: Gedisa. ISBN: 978-84-9784-706-3.
- Adelman, H. & Taylor, L. (1994). *On understanding intervention in psychology and education*. London: Praeger.
- Adelman, H. Taylor, L. (2006). *Student learning supports. New directions for addressing barriers to learning*. USA, California: Sage Publications Company.
- Adelman, H. & Taylor, L. (2007). Systemic change for school improvement. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(1), 55–77.
- Aderman, G. L. & Green, S. K. (2011). Social powers and effective classroom management: enhancing teachers-students relationships. *Intervention in School and Clinic*, 47(1), 39-44.
- Al-Yagon, M. (2011). Father's coping resources and children's socioemotional adjustment among children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (491), 490-507.

- American Psychological Association. (2011). *Special education*. Disponible en <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=termfinder.jumpTo>
- Arango, D. & Lara, M. (2005). *Análisis sobre la violencia social en la delegación Iztapalapa*. México. Disponible en <http://www.icesi.org.mx/documentos/propuestas>
- Arco, T. (2004). *Necesidades educativas especiales. Manual de evaluación e intervención psicológica*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Bender, L. (2007). *Test gestáltico visomotor (B. G). Usos y aplicaciones clínicas*. México: Paidós.
- Bolívar, J. & Chrispeels, J. (2010). Enhancing parent leadership through building social and intellectual capital. *American Educational Research Journal*, 48(1), 4-38. doi: 10.3102/0002831210366466
- Breakwell, G. (2007). *The psychology of risk*. USA: Cambridge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. México: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human*. USA: SAGE.
- Comisión Nacional de Protección Social en Salud. (2011). Seguro Popular. *Definición*. México: Autor. Disponible en <http://www.ssa-sin.gob.mx/SEGUROPOPULAR/>
- Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica*. Argentina: Kapelusz.
- Creswell, J. (2007). *Research designs. Qualitative & Quantitative Approach*. USA: Sage Publications.
- Deutsch, D., Mortorff, S., West, J. & Chowdhuri, N. (2010). The changign education landscape: How special education leadership preparation can make a difference for teachers and their students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 33(1), 25 – 43. doi: 10.77/0888406409358425
- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. (1985). España: Diagonal Santillana.
- Esquivel y Ancona, F., Heredia y Ancona, M. C. & Gómez-Maqueo, E. L. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno.
- Estados Unidos Mexicanos. (9 de abril de 2012). *Ley General de Educación*. México: Autor.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2001). *Paso a paso*. México: Pax.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2007). *Promoting the rights of children with disabilities*. Italia: Author.
- Forns, M. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. España: Barcanova.
- Fuchs, L. & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-Intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45 (3), 195 - 203. doi: 10.1177/0022219412442150
- Gallardo, A. M. E. (2012). *Manual para tutores de adolescentes con problemas de aprendizaje que colaboran con padres* (Reporte de experiencia profesional). Programa de Maestría en Psicología Profesional. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, S. F. A. (Noviembre, 2001). Modelo ecológico/modelo integral de intervención en atención temprana. En *Conceptualización del desarrollo y la atención temprana desde las diferentes escuelas psicológicas*. Mesa redonda llevada a cabo en la XI Reunión Interdisciplinaria sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. Real Patronato sobre Discapacidad, Madrid.
- Gargiulo, R. (2012). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. USA: Thompson Learning.
- Gobierno Federal. Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal. (2010). *Directorio de escuelas oficiales en Iztapalapa*. México: Autor. Disponible en http://www2.sepdf.gob.mx/directorio_escuelas/cct_lista.jsp?nivel_cct=null&delegacion=018&turno_cct=null&TipoConsulta=0&submit=Buscar
- González, M. D. & García, V. J. (2010). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Volumen 1: Concepto, evaluación y tratamiento*. España: Eos.
- Google Maps. (2011). *Mapa de la ubicación geográfica del pueblo de Santa Martha Acatitla Sur, Ciudad de México, D F*. Disponible en <http://maps.google.com.mx/maps>
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional children: Introduction to special education*. USA: Prentice Hall.

- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners: Introduction to special education*. USA: Allyn & Bacon.
- Hernández, R. G. (2008). *Paradigmas en Psicología*. México: Paidós.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. doi: 10.3102/0034654311403323
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2000). *Science por colonias 2000*. México: Autor. Disco compacto de sistema de consulta de información censal.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2001). *El INEGI da a conocer importante información sobre las localidades del país*. México: Autor. Disponible en <http://buscador.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2009). *Prontuario de información geográfica delegacional*. México: Autor. Disponible en <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/datos-geograficos/09/09007.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010a). *Censo general de población y vivienda 2010*. Disponible en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010b). *Censo general de población y vivienda 2010. Tabulados básicos*. Disponible en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27303&s=est>
- Koppitz, E. (1973). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Argentina: Guadalupe.
- López, R. E. O. (2009). *Los procesos cognitivos en la enseñanza-aprendizaje. El caso de la psicología cognitiva y el aula escolar*. México: Trillas.
- Manjón, G. D. & Vidal, G. J. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: Eos.
- Martínez, G. G. (2008). *Modelo de atención para niños de primer ciclo con dificultades en lectoescritura*. Reporte de Competencias Profesionales inédita. Maestría en Psicología Profesional, UNAM, México.

- Melgar de González, M. (2010). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. 5ª. ed. México: Trillas.
- Mercer, C. D. (2006). *Dificultades de aprendizaje*. Vol. 1. España: CEAC.
- Meza, M. L. (2006). *La utilización del programa educativo REEDUCA para desarrollar estrategias de atención y memoria en alumnos con problemas de aprendizaje* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México, DF.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez, O. E. N., Infante, F. & Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud.
- Nieto, M. (2005). *Exploración del nivel lingüístico en edad escolar, MENH: prueba de lenguaje escolar*. México: Méndez Editores.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. España: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. París: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Francia: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro mundial sobre la educación. Informe final*. 26 – 28 de Abril, Dakar, Senegal, Francia: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Informe de seguimiento de la educación para todos. Llegar a los marginados*. Francia: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ministerio de Educación y Ciencia España. (1994). *Declaración de Salamanca*. Disponible en http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/SALAMA_S.PDF
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva*. San José Costa Rica. Disponible en

- <http://educacionespecial.sep.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/DeclaracionMesoamericana.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. España: Autor.
- Organización Panamericana de Salud. (2011). *Manual para la vigilancia del desarrollo infantil (0 – 6 años) en el contexto AIEPI*. 2ª. ed. USA, Washington, DC: Autor.
- Patton, R. J., Payne, S. J., Kaufman, M. J., Brown, B. G. & Payne, A. R. (2009). *Casos de educación especial*. México: Limusa.
- Peralta, F. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. *Educación y diversidad: Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, (2), 1-30.
- Pérez-Blasco, J., Ferri-Benedetti, F., Melià-De Alba, A. & Miranda-Casas, A. (2007). Resiliencia y riesgo en niños con dificultades de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 44(2), 9-12.
- Pineault, C. (2001). *El desarrollo de la competencia de los padres*. En A. Gervilla (Coord.), *Familia y educación. Educación familiar*. España: Universidad de Andalucía.
- Quintanar, R. L., Solovieva, Y., Lázaro, G. E., Bonilla, S. M. R., Mejía, E. L., Eslava C. J. & Flores, R. E. (2009). *Dificultades en el proceso lectoescritor*. México: Trillas.
- Romero, P. J. F. & Lavigne, C. R. (2003-2004). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios y diagnósticos*. Vol. 1. Definición, características y tipos. España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa.
- Roque, H. M. P. (2009). *Resiliencia materna ante la discapacidad: estudio en una comunidad marginada del DF*. Disertación doctoral, Psicología. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 207 pp.
- Roque, H. M. P., Rosales, L. D. N. & Meléndez, A. A. L. (2012). Detección de grupos con necesidades de educación especial en un escenario educativo de alta marginación. En CNEIP, *XXXIX Congreso Nacional del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología* (pp. 1-6). México: Universidad de Colima - Centro Nacional de Edición Digital

- y Desarrollo de Tecnologías de Información, CENEDIC. ISBN 978-607-9136-54-3.
- Sacks, J. M. (1967). Test de frases incompletas para niños. En L. Abt & J. Bellack (Eds.), *Psicología proyectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, C. J., Botías, P. F. & Higuera, E. A. (1998). *Supuestos prácticos en educación especial*. Madrid, España: Escuela Española.
- Sánchez, E. P., Aclé, T. G., De Agüero, S. M., Jacobo, M. A. & Rivera, M. A. (2003). Educación especial en México (1990-2001). En P. Sánchez (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo: Vol. 4* (pp. 189-374). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sánchez, E. P., Cantón, M. M. & Sevilla, D. S. (2000). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.
- Sattler, J. (2003a). *Evaluación infantil. Aplicaciones cognitivas. Vol 1*. México: Manual Moderno.
- Sattler, J. (2003b). *Evaluación infantil. Aplicaciones conductuales y clínicas. Vol 2*. México: Manual Moderno.
- Searls, E. F. (2002). *Cómo detectar problemas de lectura y aprendizaje usando la prueba WISC-III*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Perspectivas Siglo XXI. Reflexiones de fin de siglo. Servicios educativos en Iztapalapa*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2006a). *Atención educativa de alumnos con problemas de aprendizaje. Licenciatura en educación especial. Programas y materiales de apoyo para el estudio 2006-2007*. Disponible en http://www.eneeo.net/curric/4sem/atn_edu_prob_de_apren.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2006b). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales cifras, Ciclo escolar 2009-2010*. Disponible en http://dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/principales_cifras_2009_2010.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Ley general de educación*. México: Autor. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales cifras, Ciclo escolar 2010-2011*. Disponible en <http://dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Principales cifras. Ciclo escolar 2011-2012*. México: Autor.
- Secretaría de Educación y Centro de Geoestadística, Informática y Documentación. (2009). *Exclusión educativa en la delegación Iztapalapa*. Disponible en http://www.educación.df.gob.mx/se//images/exclusion_educativa/iztapalapa.pdf
- Secretaría de Salud. (2012). *Norma oficial mexicana NOM -031-SSA2- 1999, para la atención a la salud del niño*. México: Autor.
- Shea, T. & Bauer, A. (2003). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. México: McGraw Hill.
- Sistema de Información del Desarrollo Social. (2005a). *Índice de desarrollo social por colonia, delegación Iztapalapa*. México: Autor. Disponible en <http://www.sideso.df.gob.mx/index.php?id=551>
- Sistema de Información del Desarrollo Social. (2005b). *Mapa del índice de desarrollo social por colonia, delegación Iztapalapa*. México: Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal. Disponible en <http://www.sideso.df.gob.mx/index.php?id=551>
- Taylor, L. & Adelman, H. S. (2000). Connecting schools, families and communities. *Professional School Counseling*, 3(5), 298-307.
- Teubert, M., Lohaus, A., Fassbender, I., Vierhaus, M., Spangler, S., Borchert, S., Freitag, C., Goertz, C., Graf, F., Gudi, H., Kolling, T., Lamm, B., Keller, H., Knopf, M. & Schwarzer, G. (2012). The influence of stimulus material on attention and performance in the visual expectation paradigm: A longitudinal study with 3- and 6-month-old infants. *International Journal of Behavioral Development*, 36(5), 374-380. Doi: 10.1177/0165025412445017

- Tran, Y. (2014). Addressing reciprocity between families and schools: Why these brings are instrumental for students' academic success. *Improving Schools*, 17(1), 18-29. doi: 10.1177/1365480213515296
- Walker, B., Shippen, M., Alberto, P., Houchins, D. & Cihak, D. (2005). *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 175-183.
- Wechsler, D. (1983). *WISC-R-Español. Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar*. México: Manual Moderno.
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV. Escala Wechsler de inteligencia para niños – IV*. México: Manual Moderno.
- Wehmeyer, M. L. (2004). Beyond self-determination: Causal agency theory. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(4), 337-358.
- Wehmeyer, M. L. (2006). Autodeterminación y personas con discapacidades severas. En M. A. Verdugo & F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 89 -100). Salamanca: Amarú.
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de autodeterminación. *Educación*, (349), 45-68.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E. & Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 439-453.
- Wikipedia. (2011). *Delegación Iztapalapa. Principales localidades*. Disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki/Iztapalapa>
- World Health Organization. (2010). *Disability*. Paris: Author.
- World Health Organization. (2011). *World report on disability*. Available from: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html
- World Health Organization. (2012). *Rehabilitación basada en la comunidad: guías para la RBC*. Disponible en http://whqlibdoc.who.int/publications/2012/9789243548050_Educación_spa.pdf

APÉNDICE A. Programa de intervención: sesiones dirigidas a los niños

BLOQUE 1: Percepción visual, planeación e integración.

ÁREAS DE TRABAJO

DIRECTAS: Principio parte y todo, cierre visual, similitud, constancia perceptual, planeación e integración.

INDIRECTAS: Memoria auditiva y a largo plazo, atención, concentración, abstracción, trabajo colaborativo, confianza en sí mismo, lectura, escritura y modelo de enseñanza en autodeterminación.

SESIÓN	OBJETIVOS	APOYOS EDUCATIVOS (ESTRATEGIAS)	RECURSOS
1	Establecer las características de color, forma y tamaño en los objetos del entorno.	Toma de conciencia. Elección-acción de instrucciones. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo.	Hojas. Plumones. Figuras geométricas de diferentes tamaños y colores.
2	Identificar que las formas siguen siendo las mismas con los cambios de color, tamaño y posición.	Toma de conciencia. Elección-acción de instrucciones. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzamiento. Estrategias de automonitoreo.	Hojas. Plumones. Figuras geométricas de diferentes tamaños y colores.
3	Reconocer que las características básicas de color, forma y tamaño permanecen a pesar de las rotaciones en las que se presentan.	Toma de conciencia. Elección-acción de instrucciones. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzamiento. Estrategias de automonitoreo.	Hojas para reciclar. Revistas. Tijeras. Pegamento. Patrones de figuras geométricas. Cinta adherible. Marcadores de colores.

SESIÓN	OBJETIVOS	APOYOS EDUCATIVOS (ESTRATEGIAS)	RECURSOS
4	Identificar figuras completas a partir de fragmentos de éstas.	Toma de conciencia. Elección-acción de instrucciones. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Hojas para reciclar. Cinta adherible. Marcadores de colores.
5	Distinguir figuras completas a partir de fragmentos de éstas, en patrones impresos en papel.	Toma de conciencia. Elección-acción de instrucciones. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Hojas para reciclar. Cinta adherible. Marcadores de colores. Copias con las figuras impresas.
6	Reconocer letras a partir de fragmentos de éstas, en patrones impresos en papel.	Toma de conciencia. Elección-acción de instrucciones. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Hojas. Plumones. Figuras geométricas de diferentes tamaños y colores.
7	Identificar letras a partir de fragmentos de éstas, en patrones impresos en papel.	Toma de conciencia. Elección-acción de instrucciones. Instrucción para la toma de decisiones.	Hojas para reciclar. Cinta adherible. Marcadores de colores. Patrones de letras incompletas.

SESIÓN	OBJETIVOS	APOYOS EDUCATIVOS (ESTRATEGIAS)	RECURSOS
7	Identificar letras a partir de fragmentos de éstas, en patrones impresos en papel.	Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerto. Estrategias de automonitoreo.	Revistas para recortar.
8	Establecer que las letras siguen siendo las mismas con los cambios de color, tamaño y posición.	Toma de conciencia. Elección-acción de instrucciones. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerto. Estrategias de automonitoreo.	Hojas para reciclar. Cinta adherible. Marcadores de colores. Letras de plástico en diferentes tamaños y colores.
9	Identificar que las letras son diferentes a partir de pequeñas modificaciones en la forma o en la posición.	Toma de conciencia. Elección-acción de instrucciones. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerto. Estrategias de automonitoreo.	Hojas para reciclar. Cinta adherible. Marcadores de colores. Letras de plástico en diferentes tamaños y colores.
10	Ubicar diferencias de las letras d, b, p, q, u, n, a, o; y los números 6 y 9, dadas sus diferencias a partir de modificaciones en la posición.	Toma de conciencia. Elección-acción de instrucciones. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo.	Hojas para reciclar. Cinta adherible. Marcadores de colores. Letras de plástico en diferentes tamaños y colores.

SESIÓN	OBJETIVOS	APOYOS EDUCATIVOS (ESTRATEGIAS)	RECURSOS
10		Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerzo. Estrategias de automonitoreo.	
11	Señalar las letras d, b, p, q, u, n, a, o; y los números 6 y 9, a partir de un patrón incompleto.	Toma de conciencia. Elección-acción de instrucciones. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerzo. Estrategias de automonitoreo.	Hojas para reciclar. Marcadores de colores. Letras de plástico en diferentes tamaños y colores.
12	Construir las letras d, b, p, q, u, n, a, o; y los números 6 y 9, a partir de fragmentos de las mismas.	Toma de conciencia. Elección-acción de instrucciones. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerzo. Estrategias de automonitoreo.	Recortes de fragmentos de letras en hojas recicladas: l, - , o, s, c, u, /.
13	Estructurar palabras a partir de letras separadas y sin orden.	Toma de conciencia. Elección-acción de instrucciones. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerzo.	Letras escritas con diferentes colores en tarjetas. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad.

SESIÓN	OBJETIVOS	APOYOS EDUCATIVOS (ESTRATEGIAS)	RECURSOS
14	Conformar palabras parecidas en escritura y sonido, a partir de letras separadas y sin orden.	Toma de conciencia. Elección-acción de instrucciones. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerzo. Estrategias de automonitoreo.	Letras escritas con diferentes colores en tarjetas. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad.
15	Identificar las letras b, d, p, q, n, u, mal escritas en palabras parecidas en escritura y sonido.	Toma de conciencia. Elección-acción de instrucciones. Instrucciones para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucciones sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerzo. Estrategias de automonitoreo.	Letras escritas con diferentes colores en tarjetas. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad.
16	Reconocer las letras mal escritas en palabras parecidas en escritura y sonido, que se escriban con b, d, p, q, n, u.	Toma de conciencia. Elección-acción de instrucciones. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerzo. Estrategias de automonitoreo.	Palabras con letras faltantes escritas en hojas recicladas. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad.

SESIÓN	OBJETIVOS	APOYOS EDUCATIVOS (ESTRATEGIAS)	RECURSOS
17	Señalar las letras mal escritas en palabras parecidas en escritura y sonido.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Lista de palabras con letras faltantes escritas en hojas recicladas. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad.
18	Distinguir letras en un texto sencillo.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Libros del rincón para primero y segundo grado de educación primaria. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad.

BLOQUE 2: Lectoescritura y memoria auditiva.

ÁREAS DE TRABAJO: 1.

DIRECTAS: Lectura y memoria auditiva.

INDIRECTAS: Escritura, percepción visual, planeación, integración, memoria a largo plazo, formación de conceptos, atención, concentración, abstracción, trabajo colaborativo, confianza en sí mismo y modelo de enseñanza en autodeterminación.

SESIÓN	OBJETIVOS	APOYOS EDUCATIVOS (ESTRATEGIAS)	RECURSOS
1	Identificar los errores cometidos durante la lectura de textos sencillos.	Autoevaluación de sus Intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerzo. Estrategias de automonitoreo.	Libros del rincón para primero y segundo grado de educación primaria. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad.
2	Distinguir visual y auditivamente nombres de frutas y aves, entre letras impresas aparentemente sin orden.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerzo. Estrategias de automonitoreo.	Hojas impresas son una tabla de letras. Lápices. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad.
3	Mantener la atención (mínimo 10 mins.) para la escucha y la retención de información sobre un cuento.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerzo. Estrategias de automonitoreo.	Hojas cuadriculadas. Lápices. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad. Libros del rincón.

SESIÓN	OBJETIVOS	APOYOS EDUCATIVOS (ESTRATEGIAS)	RECURSOS
4	Retomar los elementos de la historia del cuento para proponer un final diferente.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Hojas cuadriculadas. Lápices. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad. Libros del rincón.
5	Identificar los personajes de un cuento con sus características e inventar nuevos personajes.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Hojas cuadriculadas. Lápices. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad. Libros del rincón.
6	Ubicar principio, desarrollo y final en un cuento para comenzar un cuento propio.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Hojas cuadriculadas. Lápices. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad. Libros del rincón.
7	Establecer los pasos y el procedimiento para distribuir las ilustraciones de su propio cuento.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas.	Hojas de cartulina. Lápices de colores. Pintura acrílica. Brochas. Papel cascarón. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad.

SESIÓN	OBJETIVOS	APOYOS EDUCATIVOS (ESTRATEGIAS)	RECURSOS
7		Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Versiones anteriores del cuento.

AREAS DE TRABAJO: 2.

DIRECTAS: Escritura y memoria auditiva.

INDIRECTAS: Lectura, percepción visual, planeación, integración, memoria a largo plazo, formación de conceptos, atención, concentración, abstracción, trabajo colaborativo, confianza en sí mismo y modelo de enseñanza en autodeterminación.

SESIÓN	OBJETIVOS	APOYOS EDUCATIVOS (ESTRATEGIAS)	RECURSOS
8	Formar palabras cada vez más complicadas a partir de letras y sílabas.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Hojas cuadriculadas. Lápices. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad. Letras de plástico y de madera.
9	Utilizar la simbología de letras conocidas para la realización de una postal	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Tarjetas blancas de cartón. Pintura líquida. Lápices y plumas de colores. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad.
10	Emplear la simbología de letras conocidas para la realización de una lista de mercado.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-	Hojas blancas para reciclar. Lápices y plumas de colores. Plan individual de los niños.

SESIÓN	OBJETIVOS	APOYOS EDUCATIVOS (ESTRATEGIAS)	RECURSOS
10		<p>monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerzo. Estrategias de automonitoreo.</p>	Plan grupal de la actividad.
11	Hacer uso de la simbología y sonido de letras conocidas para la realización del juego "Basta".	<p>Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerzo. Estrategias de automonitoreo.</p>	<p>Hojas blancas para reciclar. Lápices. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad.</p>
12	Utilizar la simbología de letras conocidas para la redacción de una carta.	<p>Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerzo. Estrategias de automonitoreo.</p>	<p>Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad. Hojas de colores. Lápices y plumas de colores.</p>
13	Redactar una composición libre sobre un juego favorito.	<p>Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerzo. Estrategias de automonitoreo.</p>	<p>Hojas cuadriculadas. Lápices. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad.</p>

SESIÓN	OBJETIVOS	APOYOS EDUCATIVOS (ESTRATEGIAS)	RECURSOS
14	Representar ideas de forma escrita para redactar una adivinanza.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Hojas cuadriculadas. Lápices. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad.
15	Escribir ideas para redactar un trabalenguas.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Hojas cuadriculadas. Lápices. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad.
16	Redactar rimas.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Hojas cuadriculadas. Lápices. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad.
17	Identificar las características de los personajes de los cuentos y redactar las características de sus propios personajes.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas.	Hojas cuadriculadas. Lápices. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad. Libros del rincón.

SESIÓN	OBJETIVOS	APOYOS EDUCATIVOS (ESTRATEGIAS)	RECURSOS
17		Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	
18	Representar ideas de forma escrita para la realización de un cuento.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Hojas cuadriculadas. Lápices. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad
19	Establecer las características del desarrollo de un cuento y continuar con la redacción de su cuento.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Hojas cuadriculadas. Lápices. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad. Libros del rincón.
20	Identificar las características del final de un cuento y terminar con la redacción de su cuento.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto_monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autoreforzo. Estrategias de automonitoreo.	Hojas cuadriculadas. Lápices. Plan individual de los niños. Plan grupal de la actividad.
21	Distinguir los pasos y el procedimiento para escribir los párrafos de su propio cuento.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas.	Hojas de cartulina. Lápices de colores. Pintura acrílica. Brochas. Papel cascarón. Plan individual de los niños.

SESIÓN	OBJETIVOS	APOYOS EDUCATIVOS (ESTRATEGIAS)	RECURSOS
21		Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerto. Estrategias de automonitoreo.	Plan grupal de la actividad. Versiones anteriores del cuento.
22	Reconocer los detalles faltantes para terminar su propio cuento.	Autoevaluación de sus intereses. Instrucción para la toma de decisiones. Entrenamiento en habilidades de comunicación y auto-monitoreo. Instrucción sobre autoevaluación. Instrucción para la solución de problemas. Instrucción para establecer metas. Estrategias de autorefuerto. Estrategias de automonitoreo.	Hojas de cartulina. Lápices de colores. Pintura acrílica. Brochas.

APÉNDICE B. Programa de intervención: sesiones dirigidas a madres de familia

SESIÓN	OBJETIVOS	ÁREAS DE TRABAJO		APOYOS EDUCATIVOS (ESTRATEGIAS)	RECURSOS
		DIRECTAS	INDIRECTAS		
1	Integración del grupo. Establecer los días y horarios, así como los acuerdos de convivencia. Responder un cuestionario sobre solución de problemas y estrategias de enseñanza para la lectoescritura.	Identificar estrategias de enseñanza y solución de problemas presentes en cada participante.	Sensibilización y toma de conciencia ante acerca del desarrollo infantil.	Toma de conciencia y de decisiones. Estrategias de consenso. Elección-acción de instrucciones.	Cuestionario. Cartulinas.
2	Conocer qué es el desarrollo infantil y cuáles son los factores que lo influyen, así como la importancia de los procesos cognitivos en la educación y la vida cotidiana.	Sensibilización y toma de conciencia acerca del desarrollo.	Desarrollo infantil y los procesos cognitivos en el aprendizaje. Autodeterminación. Trabajo colaborativo y comunicación.	Toma de conciencia y de decisiones. Estrategias de consenso. Elección-acción de instrucciones. Estrategias de autoevaluación. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo.	Presentación en Power Point. Papelería.
3	Crear un horario en relación con las actividades del niño, plantearse los pasos necesarios, así como los posibles obstáculos para establecerlo.	Determinar horarios en casa.	Proceso de organización perceptual. Autodeterminación. Trabajo colaborativo y comunicación.	Toma de conciencia y de decisiones. Estrategias de consenso. Elección-acción de instrucciones. Estrategias de autoevaluación. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo.	Papelería. Formato de planeación de sesión. Productos realizados.
4	Crear conciencia acerca de la importancia de los hábitos en relación con el horario de los niños; plantearse los pasos necesarios para elaborarlo; así como los posibles obstáculos para establecerlo.	Establecer hábitos de higiene, orden y estudio.	Proceso de organización perceptual y memoria. Autodeterminación. Trabajo colaborativo y comunicación.	Toma de conciencia y de decisiones. Estrategias de consenso. Elección-acción de instrucciones. Estrategias de autoevaluación. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo.	Papelería. Formato de planeación de sesión. Productos realizados.
5 y 6	Crear un sistema de normas y límites en relación con las actividades del niño; plantearse los pasos necesarios para	Implantar las normas y límites en casa.	Proceso de organización perceptual y memoria. Autodeterminación.	Toma de conciencia y de decisiones. Estrategias de consenso. Elección-acción de instrucciones.	Papelería. Formato de planeación de sesión.

SESIÓN	OBJETIVOS	ÁREAS DE TRABAJO		APOYOS EDUCATIVOS (ESTRATEGIAS)	RECURSOS
		DIRECTASS	INDIRECTAS		
5 y 6	instrumentarlos; así como los posibles obstáculos para establecerlos.		Trabajo colaborativo y comunicación.	Estrategias de autoevaluación. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo.	Productos realizados. Presentación en Power Point.
7	Proporcionar estrategias para estimular el proceso de percepción visual en los hijos.	Percepción.	Memoria y lectoescritura. Autodeterminación. Trabajo colaborativo y comunicación.	Toma de conciencia y de decisiones. Estrategias de consenso. Elección-acción de instrucciones. Estrategias de autoevaluación. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo.	Papelería. Formato de planeación de sesión. Productos realizados. Presentación en Power Point.
8 y 9	Facilitar la adquisición de estrategias de enseñanza sobre lectoescritura.	Lectoescritura.	Percepción, memoria y lectoescritura. Autodeterminación. Trabajo colaborativo y comunicación.	Toma de conciencia y de decisiones. Estrategias de consenso. Elección-acción de instrucciones. Estrategias de autoevaluación. Entrenamiento en habilidades de comunicación y automonitoreo.	Papelería. Presentación en Power Point. Formato de planeación de sesión. Productos realizados. Libros escolares de lectura.
10	Establecer las conclusiones y cometarios finales. Responder un cuestionario sobre solución de problemas y estrategias de enseñanza para la lectoescritura.		Trabajo colaborativo y comunicación.		Cuestionarios. Papelería.