



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**PROMOCIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN: FACTOR PROTECTOR
PARA ALUMNOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A:

LLUVIA LIZBETH LÓPEZ ROMO

DIRECTORA DEL REPORTE: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

COMITÉ TUTORIAL: MTRA. ROSALINDA LOZADA GARCÍA

DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ

MTRA. LAURA MA. MARTÍNEZ BASURTO

MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS



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.

Agradecimientos

Dra. Guadalupe Acle Tomasini gracias por compartir sus conocimientos y experiencia, por su paciencia, su apoyo en mi proceso de aprendizaje y para concluir este trabajo.

Mtra. Laura Martínez Basurto por su orientación, acompañamiento continuo y sugerencias recibidas durante las prácticas.

Mtra. Rosalinda Lozada García por sus valiosas observaciones y aportaciones a este trabajo.

A mis compañeras de la maestría y amigas Anayanzin, Diana, Nelly y Yanet por compartir aventuras académicas y de vida que enriqueció mi aprendizaje.

Gracias a la comunidad escolar por su apertura, confianza y colaboración para realizar este proyecto y en especial a los alumnos y padres de familia que participaron en el programa y me permitieron aprender de ellos brindándome la oportunidad de crecimiento personal y profesional.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por esta nueva oportunidad de brindarme una formación profesional de calidad.

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

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) y el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) en el proyecto IN302812 “Validación social del modelo riesgo/ resiliencia en educación especial”, por el apoyo para la obtención del grado.

Dedicatorias

A mis padres Leticia y Felipe por su amor y apoyo incondicional que a pesar de la distancia siempre han estado presente para que logre mis metas.

A mi hermana y hermanos Itzel, Carlos, Emmanuel, Cesar, Erick y Aldo por su apoyo, cariño y compartir la vida además de saber que cuento con ustedes siempre.

A mi Mamá Cuca porque sé de su gran amor incondicional. Te extraño mucho.
Para mi Papá Abel por todo su apoyo y cariño.

A Gustavo por su apoyo incondicional, por creer en mí e impulsarme para concluir esta meta.

A mi familia Romo porque en cada momento he tenido su apoyo.

ÍNDICE

Agradecimientos	i
Dedicatorias	ii
Tablas y Figuras	vi
Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3
Educación Especial	6
Antecedentes históricos de la educación especial	6
La educación especial en México	14
El psicólogo en educación especial	21
Categorías de atención	22
Problemas de aprendizaje	24
Antecedentes	24
Conceptualización y caracterización	26
Prevalencia	30
Modelos de atención: evaluación e intervención	31
Neuropsicológico	31
Cognoscitivo	32
Ecológico	32
Ecológico Riesgo-Resiliencia	33
Factores de riesgo	34
Factores protectores y resiliencia	35
Autorregulación	39
Estudios previos que promueven la autorregulación	43
Método	46
Planteamiento del problema	46
Objetivo general	46
Tipo de estudio	46
Tipo de diseño	47

Contexto	47
Escenario	48
Fase 1. Evaluación (pre-test)	51
Objetivo	51
Etapa 1. Evaluación exploratoria	51
Objetivo	51
Participantes	51
Herramientas	51
Procedimiento	52
Resultados	54
Etapa 2. Evaluación diagnóstica	59
Objetivo	59
Participantes	59
Herramientas	59
Procedimiento	62
Resultados	62
Discusión	70
Fase 2. Intervención	72
Objetivo	72
Participantes	72
Herramientas	72
Procedimiento	76
Resultados	79
Discusión	91
Fase 3. Validación ecológica del modelo ecológico riesgo/resiliencia	94
Objetivo	94
Etapa 1: Evaluación pretest-postest	94
Objetivo	94
Participantes	94
Herramientas	94
Procedimiento	95

Resultados	96
Discusión	106
Etapa 2: Validación social del modelo de atención	108
Objetivo	108
Participantes	108
Herramientas	109
Procedimiento	109
Resultados	110
Discusión	113
Conclusiones	114
Referencia	118
Apéndices	125
Apéndice A. Ejemplo de sesión del programa con alumnos	126
Apéndice B. Formato de autoevaluación de los alumnos	129
Apéndice C. Formato de autoevaluación del portafolio.	130
Apéndice D. Ejemplo de sesión del programa con padres de familia	131
Apéndice E. Cuestionario de evaluación de la sesión con padres	134
Apéndice F. Carpeta informativa de sesión del programa con docentes	135
Apéndice G. Cuestionarios de evaluación de la sesión con docentes	141

Tablas y figuras

Tablas

1. Cifras de población de alumnos atendidos en el sistema de educación especial	25
2. Niveles del C. I. Total, Verbal y de Ejecución de los alumnos evaluados	63
3. Nivel de lectoescritura	66
4. Factores de riesgo identificados en la evaluación de los alumnos con problemas de aprendizaje	68
5. Factores de protección identificados en la educación de los alumnos con problemas de aprendizaje	69
6. Bloques del programa para alumnos	76
7. Comentarios de los alumnos respecto a su dificultad para leer y escribir	79
8. Discriminación de fonemas, grafemas y asociación al inicio del bloque	80
9. Discriminación de fonemas, grafemas y de asociación al final del bloque	81
10. Resultados del nivel de escritura al iniciar el bloque y al final	83
11. Autorregulación en el proceso de escritura	84
12. Resultados del nivel de lectura al inicio y al final	85
13. Autorregulación en el proceso de lectura	86
14. Comentarios de los alumnos respecto a su dificultad para leer y escribir en la evaluación por portafolios	87
15. Comentarios de los alumnos de estrategias de lectoescritura	88
16. Comentarios de los alumnos de autorregulación	89
17. Comentarios de los padres de familia al inicio y al final del programa	90
18. Puntuaciones de C.I. antes y después del programa	97
19. Resultados de la Evaluación de Lectoescritura Pretest y Postest	100
20. Comentarios de los padres de familia al finalizar la intervención	104
21. Comentarios de los profesores antes y después de la intervención	105
22. Factores de protección y de riesgo después del programa	107
23. Comentarios de los alumnos al concluir el programa	110
24. Comentarios de los padres de familia en el cuestionario de Validación Social	111
25. Comentario de los profesores	112

Figuras

1. Fases y procesos de la autorregulación	42
2. Esquema de la escuela primaria	49
3. Distribución de C.I. Total de toda la muestra	54
4. Porcentaje de niños ubicados por categoría de Educación Especial	55
5. Distribución del C.I. Total del grupo 1° A	56
6. Porcentaje de alumnos de 1° A por categoría de educación especial	56
7. Distribución del C.I. Total del grupo 1° B	57
8. Porcentaje de alumnos de 1° B por categoría de educación especial	57
9. Distribución del C.I. Total del grupo de 2°	58
10. Porcentaje de alumnos de 2° por categoría de educación especial	58
11. Puntuaciones medias obtenidas por el grupo en las subpruebas verbales	64
12. Puntuaciones medias obtenidas por el grupo en las subpruebas de ejecución	65
13. Resultados pretest-postest de las subescalas verbales del WISC	98
14. Resultados pretest-postest de las subescalas de ejecución del WISC	99
15. Producción escrita de Rosa antes y después de la intervención	101
16. Producción escrita de Ezequiel antes y después de la intervención	102
17. Producción escrita de Yolo antes y después de la intervención	102
18. Producción escrita de Ulises antes y después de la intervención	103

RESUMEN

En México la Educación Especial tiene como objetivo brindar atención educativa a alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes (SEP, 2009) Desde 1997 la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) dejó de categorizar a los niños con problemas de aprendizaje lo que ha puesto a éstos en situaciones de vulnerabilidad al no atenderse sus dificultades. Diversos estudios han mostrado una incidencia de estos problemas que va del 7 al 25% (Acle, Roque, Zacatelco, Lozada & Martínez, 2007; Anaya, Cid & Acle, 2011; Méndez, 2010; Tec, Martin & Pérez, 2011). Los problemas de aprendizaje se definen como una inhabilidad en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados para comprender o utilizar el lenguaje hablado o escrito, pueden manifestarse en una capacidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos (Gargiulo, 2012). A nivel cognitivo estos niños presentan un nivel de inteligencia normal o incluso superior, pero pueden manifestar dificultades en procesos básicos para el aprendizaje, autorregulación además de baja motivación y actitudes negativas hacia el aprendizaje. Zimmerman (1989) define la autorregulación como una serie de procesos que los estudiantes utilizan para controlar su pensamiento, conductas y afectos que se orientan hacia el logro de metas, asimismo señala que un estudiante autorregulado es aquel participante activo en su propio aprendizaje, que elige los objetivos, planea, monitorea su desempeño y evalúa su progreso, se le considera también como una característica de resiliencia (O'Dougherty & Masten, 2006). Al abordar el estudio de los problemas de aprendizaje desde la perspectiva ecológica de riesgo/resiliencia (Acle, 2012a) se plantea evaluar y analizar la interacción del alumno con padres, profesores y contexto con la finalidad de diseñar e instrumentar programas que atiendan las necesidades de educación especial y promover conductas resilientes. Desde esta perspectiva el objetivo del trabajo fue valorar el impacto educativo de un programa orientado a favorecer la autorregulación en alumnos de primer y segundo grado de primaria identificados con problemas de aprendizaje. Participaron cuatro alumnos, sus padres y tres profesoras. Se aplicó de manera individual una batería de pruebas formales e informales para identificar a los niños con problemas de aprendizaje y el perfil de riesgo/resiliencia a partir de dichos resultados se diseñó e instrumentó el programa, posteriormente en el postest se observó que los alumnos incrementaron su C.I y lograron el conocimiento y comprensión del proceso de autorregulación aplicado en su lectoescritura. Los padres y profesores reconocieron las necesidades y estrategias de atención para estos alumnos. En general se favorecieron factores de protección que promueven la resiliencia y se constató la validez social del modelo ecológico riesgo/resiliencia para la atención de los alumnos en educación especial.

ABSTRACT

In Mexico, special education has as a goal to guide educational attention to students with disabilities and outstanding aptitudes (SEP,2009) Since 1997 the Secretaria de Educación Publica stopped labelling kids with learning problems which has put them in situations of vulnerability for not attending their difficulties. Several studies have shown an incidence of these problems that goes from 7 to 25% (Acle, Roque, Zacatelco, Lozada & Martínez, 2007; Anaya, Cid & Acle, 2011; Méndez, 2010; Tec, Martin & Pérez, 2011). Learning problems are described as an inability in one or more basic psychological processes implicated to understand or to use the spoken or written, they can manifest in an imperfect capacity to hear, think, speak, read, write, spell, or make mathematical calculus. (Gargiulo, 2012). At a cognitive level, these kids represent a normal, or actually a superior intellectual level, but they can manifest difficulties on basic processes for learning, self-regulation as also, a low motivation and negative attitudes towards learning. Zimmerman defines self-regulation as series of process that students utilize to control their thinking, behavior and affects that guides towards the accomplishment of goals, it also points out that an self-regulated student is one that actively participates on their own learning, one that chooses their goals, plans, monitors their efforts and evaluates their own progress, it is also considerate as a resilient characteristic (O'Dougherty & Masten, 2006). The approach the study of learning problems from an ecology perspective of risk/resilience arise evaluate and analyses the interaction between the student and the parents, professor and context, with the purpose of designing and implement programs that attend special education needs and promotes resilient behaviors. From this perspective, the goal of this assignment was to evaluate the educational impact of an oriented program to favor the self-regulation in first and second grade elementary students identifies with learning problems. On this, four students, their parents and three professors participated. It was done in an individual way a battery of formal and informal proofs to identify those students with learning problems and the risk/resilience profile from such results, it was designed and implement the program, later in the post-test, we observed that the students increased their C.I and reached the knowledge and comprehension of the self-regulated process applied on their literacy. The parents and professors recognized the attention needs and strategies for these students. In general, protection factors were favoured, which promoted the resilience and it was found the social validity of the model ecological risk/resilience for students in special education.

En la educación especial actualmente se están generando cambios importantes, uno de éstos se refiere a la concepción de la discapacidad desde un modelo ecológico en el que se afirma que la noción de discapacidad no puede centrarse únicamente en las características personales sino que se reconoce que la presencia, mantenimiento y erradicación de ésta puede deberse a las interacciones entre las características individuales y el entorno. Ante lo cual se ha modificado la conceptualización de una visión médica y asistencial hacia una educativa y ecológica (Acle, 2006). A partir de esta postura se estudia a las personas con necesidades de educación especial dentro de la interacción del individuo con su entorno familiar, escolar y social, lo cual implica asimismo cambios en las formas de evaluación e intervención.

En la actualidad, en México la educación especial se basa en un modelo social de la discapacidad, el cual indica que ésta es generada por la imposibilidad de la sociedad para responder a las necesidades de las personas sin importar sus causas (Barton, 1998 en SEP, 2011). En éste se reconoce a la discapacidad como algo social no causado por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas sino por el fracaso de la sociedad en disminuir y/o suprimir las diversas barreras en los contextos que se refiere a todos aquellos factores que limitan o dificultan el pleno acceso a la educación, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto. No obstante a partir de las reorientaciones administrativas y conceptuales que se instrumentaron en el subsistema de educación especial en nuestro país en 1993, una categoría que dejó de identificarse y atenderse como tal es la de problemas de aprendizaje, de hecho en las estadísticas oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), este tipo de dificultades dejan de ser registradas desde 1997, lo cual no implica que no haya alumnos con dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura en las aulas.

En este sentido, cabe mencionar que la falta de acuerdos en las definiciones de discapacidad y de necesidades educativas especiales, y en consecuencia la falta de identificación y atención temprana de éstas en los

alumnos, conllevan a una serie de riesgos educativos (Acle, 2012a). De modo tal que, los alumnos con problemas de aprendizaje que presentan dificultades en los procesos psicológicos básicos que impacten en su proceso de la lectoescritura, lo que aunado a la falta de identificación, evaluación e intervención oportunas les coloca en un riesgo educativo de deserción o reprobación.

En el presente trabajo se retoma lo indicado por Fraser (2004, como se citó en Acle, 2012a) quien indica que es necesario identificar conductas y ambientes predictores de las dificultades a partir de los que se diseñará y brindará una intervención adecuada. Se señala que cuando se identifican los factores de riesgo y protección, tres son los principales contextos interrelacionados que es necesario abordar: 1) características biológicas y psicológicas; 2) los factores familiares; y, 3) las condiciones ambientales, primordialmente la escuela y la comunidad del menor. Identificar estos factores se tomará como la base para elaborar los programas de intervención. Es de relevancia indicar que además las intervenciones, estrategias y apoyos utilizadas en educación especial deben estar sustentadas por métodos de investigación científica confiables, válidos y basados en evidencias (Cook, L., Cook B, Laundrum & Tankersley, 2008).

Con base en lo antes descrito el objetivo del presente trabajo es: valorar la efectividad de un programa de evaluación e intervención para alumnos con problemas de aprendizaje del primer ciclo de educación primaria con base en el modelo ecológico de riesgo/resiliencia y tomando como eje del mismo la autorregulación. Para lo cual este documento está organizado de la siguiente manera:

En una primera parte se describen los aspectos históricos de la educación especial, se enfatizan los diferentes cambios de paradigmas en el campo de atención a los alumnos con necesidades especiales y la reorientación de los servicios de la educación especial en México y los actuales retos en la educación de nuestro país. Al igual que se establece la importancia de la intervención del psicólogo en los contextos educativos.

Posteriormente se caracteriza la categoría de problemas de aprendizaje y enfoques de intervención y evaluación desde la perspectiva neuropsicológica,

cognitiva y ecológica. Asimismo al revisar lo que constituye la práctica basada en evidencia se lleva a cabo una revisión de estudios previos.

Se continúa con la descripción del método que fue utilizado, se presentan los datos de los participantes y metodología empleada tanto para la evaluación exploratoria como la específica que permitió la caracterización de la población, se identifican los factores de riesgo y protección de los alumnos con problemas de aprendizaje y sus contextos familiar, escolar y comunitario, con la finalidad de diseñar e instrumentar el programa de atención dirigido tanto a los alumnos como a sus padres y profesores. Se describe la manera en que los procesos psicológicos básicos, la escritura y lectura se desarrollaron a partir del fomento de la autorregulación considerada como un factor protector.

Finalmente se presentan las conclusiones y se remarca la relevancia de caracterizar el perfil de riesgo/resiliencia que pueden presentar los alumnos de primer ciclo de educación básica para que con base en ello se diseñen e instrumenten los programas de evaluación e intervención específica que promuevan los factores de protección y resiliencia y disminuyan los de riesgo, de modo tal que se alcancen los objetivos de la adaptación escolar de alumnos con este tipo de dificultades.

Educación Especial

Antecedentes históricos de la educación especial

Una modalidad de la educación general es la educación especial la cual surge ante la presencia de diferencias individuales que estarán constituidas por una marcada discrepancia entre la ejecución de cualquier tipo de tarea en relación con la ejecución de la mayoría, esta ejecución puede ser inferior o superior en comparación con el promedio (Acle, 2006). Gargiulo (2012) menciona que estas diferencias pueden deberse a factores físicos, sensoriales, cognitivos o conductuales. Cabe señalar que la comprensión de este concepto depende de nuestro grupo de referencia y contexto. Asimismo, Taylor y Steinberg (1986, en Luna, 2011) definen que la educación especial es aquella que consiste en ofrecer instrucción que haya sido diseñada específicamente para hacer frente a las necesidades educativas de los alumnos excepcionales e involucra el ambiente físico, los procedimientos y el contenido de la enseñanza, el uso del material psicopedagógico y equipo pedagógico.

Históricamente, la educación especial ha transitado desde una conceptualización de rechazo y segregación hasta las iniciativas actuales para establecer la integración e inclusión de todos los alumnos. Cada cambio ha sido debido a las diversas percepciones de la educación en los contextos político, social y cultural de un momento histórico dado.

En algunas sociedades antiguas era frecuente el infanticidio cuando se observaban anormalidades en los niños. Tras el surgimiento de la iglesia cristiana en la edad media, se condenaron estas prácticas, pero se alentó el atribuir sus limitaciones a causas sobrenaturales y se les denominó personas poseídas por el demonio u otros espíritus infernales, se les sometió entonces a prácticas exorcistas (Bautista, 2002), pero en otras culturas eran considerados como hombres sabios o dioses siendo venerados (Arnaiz, 2003). Posteriormente, se

observó que las personas con alguna discapacidad eran atendidas por la iglesia, desde una intervención con carácter asistencial.

Durante los siglos XVI y XVIII a quien tenía una discapacidad mental se le consideraba persona trastornada que debía ser internada en orfanatos o manicomios, sin recibir algún tipo de atención específica. En este periodo prevalece una postura generalizada de rechazo hacia las personas con alguna discapacidad, las cuales eran eliminadas, aisladas, marginadas o escondidas por las familias (Sola, 2002).

Los primeros pasos de la educación especial como un servicio específico se dieron debido a los avances significativos en el campo de la medicina con las aportaciones de Pinel (1745-1826) dedicado al tratamiento médico y humanitario de los enfermos mentales (Gargiulo, 2012). Asimismo, en 1818 el psiquiatra Esquirol (1722-1840), establece la diferencia entre “idiocia” y demencia o confusión mental. Propone que el “retraso mental” debía de ser definido como un déficit intelectual de origen orgánico o incurable, y señaló la imposibilidad de la educación de estas personas (Arnaiz, 2003). Comienzan a surgir las primeras bases de la educación especial con los trabajos de Itard, Seguin y Montessori.

Jean Itard (1775-1838) es considerado como el padre de la educación especial debido a su trabajo educativo con un “niño salvaje” Víctor, encontrado en los bosques de Aveyron; era un niño sin lenguaje que no daba muestras de haber recibido educación o de haber tenido contacto humano. Itard demostró que un niño diagnosticado con discapacidad incurable podía aprender y desarrollar habilidades sociales si se le brindaba un programa sistematizado de capacitación adecuado (Gargiulo, 2012).

Edward Seguin (1812-1880) continuó con los trabajos de Itard, desarrolló un método fisiológico basado en la actividad sensorial para educar a niños con discapacidad intelectual, el cual abarcaba desde los primeros momentos de vida del niño hasta la formación vocacional y para el empleo y, en 1837 creó la primera escuela dedicada especialmente a la educación de las personas con “retraso mental” (Sánchez & Torres, 1999).

Estableció una colaboración médico-pedagógica para la rehabilitación de las personas con discapacidad intelectual. Sus aportaciones son de relevancia ya que demostró que las personas con discapacidad podrían mejorar y evolucionar con una educación adecuada.

Por otra parte, Samuel Howe (1864) impulsó el movimiento institucional en Estados Unidos al crear centros de atención para sordos y ciegos. Así mismo, María Montessori (1870-1952) quien se apoyaba en los estudios de Seguin, desarrolló procedimientos educativos para utilizarlos en la educación de niños con discapacidad, demostró que los niños eran capaces de aprender a muy temprana edad rodeados por materiales manipulables en un entorno estimulante y por la experiencia directa sensorial (Gargiulo, 2012)

A finales del siglo XIX y principios del XX se observa una expansión de la escolarización, unida con el inicio de la obligatoriedad de la enseñanza elemental y el derecho a la educación, lo cual muestra una realidad en la que aparecen muchos niños que presentan dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje considerado normal, que anteriormente habrían quedado en el hogar o aislados sin acudir a la escuela (Sola, 2002).

Este evento de la obligatoriedad de la enseñanza tuvo como consecuencia el desarrollo de la educación especial, pues se estableció la necesidad de clasificar a los alumnos, con lo cual se pretendía situar a cada uno de ellos en el nivel de conocimientos más adecuado, además de formar grupos homogéneos para la enseñanza. Así mismo, la creación de la primera prueba de inteligencia elaborada por Binet en 1905 representó el origen de la evaluación de tipo psicométrico y, en 1908 Binet y Simon publicaron una versión revisada de la prueba anterior. Uno de sus supuestos era que los niños progresaban en capacidad intelectual, conforme iban creciendo, por lo cual se podía establecer su edad mental como sinónimo del rendimiento concreto obtenido en la prueba (Arnaiz, 2003).

Con estos hechos se vio favorecida la clasificación de las personas con discapacidad además de reforzar la ya establecida separación médica entre lo normal y patológico, entre las personas normales y anormales (Arnaiz, 2003). Esta concepción trajo dos consecuencias; la primera fue la necesidad de contar con una detección precisa del trastorno para lo cual el uso de las pruebas de inteligencia permitían identificar y clasificar a los alumnos que requerían programas educativos especiales y, la segunda, la aceptación generalizada de una atención educativa especializada, distinta y separada de la educación normal, originando las escuelas de educación especial como solución para atender a esta población.

Al ir aumentando el porcentaje de alumnos que presentaban una discapacidad se iban presentando complicaciones y diversificando sus problemas, por lo cual para sistematizarlos se empezaron a aplicar clasificaciones, estableciendo distintos grados y tipos. A partir de las clasificaciones se consideró que la especialización de los servicios educativos era la mejor opción para su educación, por lo cual en esta época se expanden las clases especiales y la clasificación y etiquetación de las personas con alguna discapacidad. Se observa la presencia de centros que se diferenciaban en función de las distintas discapacidades: ciegos, sordomudos, discapacidad intelectual, parálisis cerebral entre otros (Arnaiz, 2003).

Estos centros constituyeron la educación especial como diferente de la educación general, sus escuelas empezaron a proliferar rápidamente con lo que se extendió la llamada era de la institucionalización. En los años sesenta del siglo pasado se cuestionó la educación segregada, y empezó a surgir un cambio en la manera de atender a las personas con discapacidad. Se plantea la igualdad de derechos educativos en términos de acceso a la educación, y por lo tanto el derecho de cada niño a asistir a la escuela de su entorno así como su participación en la comunidad educativa y social (Sánchez & Torres, 1999).

El concepto de normalización surge en los Países Bajos, el cual se define como un principio que promueve la creación de condiciones de una vida digna para el desarrollo de las personas con discapacidad en su ambiente, como lo hace

cualquier otro miembro de la comunidad. Con la finalidad de evitar las consecuencias negativas de los entornos segregados y restringidos de los servicios de educación especial. Para Nirje (1969, como se citó en Bautista, 2002) la normalización consiste en poner a disposición de todas las personas con discapacidad condiciones y formas de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias vigentes en la sociedad.

Otra perspectiva supone que la normalización se trata de la posibilidad de que la persona con discapacidad desarrolle un tipo de vida tan "normal" como sea posible (Bank, Mikkelsen, 1972, como se citó en Sánchez & Torres, 1997). Se indica que este principio de normalización dependerá de las condiciones socioculturales existentes en el país que se aplique. El Diccionario de Educación Especial (1982), menciona que el principio de normalización es simplemente una declaración de aspiraciones para asegurar a todos los ciudadanos una vida tan cercana a la normal como sea posible; son las condiciones de vida las que deben de normalizarse y no las personas con discapacidad las que han de transformarse en lo que se entiende por normal (Sánchez & Cantón, 1997).

Este paradigma de la normalización se basa en los derechos humanos y en la pertenencia a una sociedad en la que se pretende que se elimine la segregación, cumpliendo el principio de igualdad de oportunidades para todos (Ibáñez, 2002). La prioridad es la eliminación de barreras físicas y sociales ya que se consideran los factores que dificultan el problema de la discapacidad. En relación al principio de normalización se puede indicar que se busca disminuir los efectos de una educación segregada, para ello, se menciona que los profesionales que trabajan en estos servicios deben de adoptar este principio, ser conscientes de las consecuencias de la educación excluyente y crear una ideología alternativa, de normalización de servicios, que significaría el fin de los servicios segregados (Sánchez & Torres, 1999).

En general, el principio de normalización propone utilizar los medios educativos que le permitan a la persona adquirir o mantener comportamientos y características lo más cercanos a la normatividad general. Es decir, educar en condiciones lo más cercanas a la "normalidad". La aplicación de normalización es

denominado principio de integración éste puede realizarse en el contexto familiar, escolar, laboral y social.

Como se ha señalado anteriormente se puede apreciar que a lo largo de la historia la concepción de la educación especial ha transcurrido por diversos modelos de atención: desde una perspectiva asistencial, posteriormente en un enfoque médico terapéutico hasta una concepción educativa y de integración. El movimiento de integración también tiene una raíz histórica anclada en la controversia entre institucionalizar y desinstitucionalizar a la persona con alguna discapacidad. El reconocimiento de las desventajas de mantener a la persona en instituciones separadas de la comunidad, llevó a la búsqueda de alternativas que estrecharan los vínculos entre la educación y el acceso a los beneficios que disfruta la mayoría de los individuos de una comunidad.

En los años setenta del siglo XX surge el movimiento de integración educativa el cual propone que todos los niños con alguna discapacidad se integren a la educación regular. La integración, al igual que la normalización, surge en el ámbito de lo social y aplicada a los sistemas educativos (García Pastor, 1993 como se citó en Sánchez & Cantón, 1997). Por su parte Sánchez y Torres (1999) consideran que la integración es un principio en el cual se pretende la unificación de la educación ordinaria y la especial, con el objetivo de ofrecer educación a todos, de acuerdo con sus características.

Estos cambios fueron impulsados en 1994 en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca, España, en donde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) presentó recomendaciones para avances de la integración, en el que se garantizara la integración gradual de los alumnos con necesidades de educación especial al sistema de educación regular generando los apoyos que requerían los alumnos, lo cual implicaba la flexibilización del currículum, la evaluación y la actividad escolar (UNESCO, 1994). Un concepto que surge del movimiento de integración es el de inclusión, el cual no solamente se refiere al terreno educativo, sino que incluye el aspecto social y laboral. En general, significa

el hacer accesibles los sistemas y estructuras a todas las personas con o sin discapacidad (Ibañez, 2002).

En relación con la integración e inclusión se ha originado un debate acerca de si la inclusión supone una ruptura en relación con los presupuestos de la integración escolar, o si se puede establecer un continuo, sin embargo, no cabe duda de que las raíces del movimiento de inclusión provienen de la integración escolar. Aunque pueda existir un continuo entre ellos, la educación inclusiva presenta alternativas tendientes a mejorar y hacer avanzar la atención a la diversidad del alumnado, debido a las fuertes críticas sobre el proceso de integración (Peralta, 2001, como se citó en Arnaiz, 2003).

Una crítica realizada al movimiento de integración se refiere a que se ha constatado que un alumno podía estar integrado, y sin embargo, pasar bastante tiempo aislado en el aula de apoyo, o estar en el aula regular pero sin interactuar con sus compañeros (Arnaiz, Blázquez & Martínez, 2001, como se citó en Arnaiz, 2003). Con lo que se indica que para muchos alumnos con requerimientos de educación especial la integración en centros y aulas regulares ha legitimado un subsistema de educación especial dentro de la escuela ordinaria, pero que ha dado lugar a formas más sutiles de segregación (Pedraza, 2009). En opinión de Corbett (como se citó en Arnaiz, 2003), bajo la integración se han fomentado prácticas de exclusión porque generalmente la persona con necesidades de educación especial estaba obligada a integrarse en la comunidad escolar. En la inclusión, por el contrario, es la institución la que debe crear un clima de receptividad, flexibilidad y sensibilidad hacia cualquier alumno que sea escolarizado en ella.

Se considera a la integración como un movimiento de los alumnos de los programas especiales a la educación regular, mientras que la inclusión hace referencia al grado de participación de estos alumnos en las actividades y experiencias de la escuela regular. Con lo que se puede observar que mientras la integración tiene que ver con las personas, la inclusión se refiere a los valores de la comunidad.

Así mismo, Ainscow (1998 como se citó en Arnaiz, 2003) menciona que la inclusión va más allá de atender a los alumnos con necesidades de educación especial, más bien supone la mejora de las prácticas educativas para todos los alumnos. Por ello, mientras la integración ha puesto énfasis en el alumno con necesidades de educación especial, la inclusión centra su interés en todos los alumnos. Por lo cual la filosofía de la inclusión va dirigida a promover los derechos humanos, respecto de la diversidad y diferencias y establecer la justicia social e igualdad de oportunidades (Arnaiz, 2003).

La tendencia de la integración se dirige únicamente a cuestionar y rechazar la segregación y aislamiento en el que se encontraban las personas con discapacidad en los centros de educación especial. Mientras que la inclusión se dirige a todos los alumnos, ya que todos pueden experimentar dificultades de aprendizaje en un momento dado. La inclusión defiende que las escuelas regulares sean para todos, lo que ofrece una mayor posibilidad de participación de las personas con necesidades de educación especial, generando la disminución de la segregación y marginación y propiciando una mayor inclusión y participación de las personas con discapacidad.

Cuando cambia un término suele utilizarse sin que realmente cambien las prácticas lo cual ha sucedido con integración e inclusión observándose que se han utilizado como sinónimos (García, 2010). La complejidad de las políticas educativas para la atención de alumnos con discapacidad impacta en el contexto educativo debido a que se concretizan de forma muy variada esto en función de las creencias y las prácticas que se adoptan en aspectos psicopedagógicos, organizativos, culturales e ideológicos (Echeita, 2005). Estos factores son variables en los diversos contextos educativos siendo conceptualizados, percibidos e interpretados por los actores educativos de acuerdo con sus recursos y actuando en consecuencia.

Así mismo Pedraza y Acle (2009) indican que los propósitos de la integración son buenos, sin embargo, existe una gran distancia entre sus propósitos y la realidad que se observa en el aula. Analizan la interacción de alumnos con discapacidad intelectual integrados en un aula de escuela regular,

concluyendo que: *a)* no se benefician del diálogo que los profesores establecen con el resto del grupo; *b)* no comprenden ni realizan de manera independiente las actividades correspondientes a su grado escolar; y; *c)* no reciben la atención educativa que requieren para superar sus necesidades especiales y participar adecuadamente en las actividades del aula regular.

Cabe señalar que aún no se ha concretizado la integración en las prácticas educativas y, sin embargo, ésta se ha ido reorientando hacia una educación inclusiva, que implica que el contexto educativo se centre en construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de todos los alumnos, sin embargo, aún existe dificultad en la conceptualización de esta impactando en el contexto escolar real.

La educación especial en México

La aparición de instituciones especiales de educación en México se remonta a mediados del siglo XIX, durante el periodo presidencial de Benito Juárez, quien fundó la Escuela Nacional de Sordos y la Escuela Nacional de Ciegos (Sánchez, 1997). A partir de estos acontecimientos históricos se marca el desarrollo de las instituciones de educación especial en México. Martínez (1999, como se citó en García, 2010) menciona que la educación especial se agrupa en cinco etapas:

Primera etapa (1867-1932) comprende la fundación de la Escuela Nacional de Sordos y Ciegos, así mismo, la Universidad Nacional Autónoma de México comenzó a colaborar con grupos de capacitación y experimentación pedagógica de atención para personas con discapacidad intelectual.

Segunda etapa (1935-1966) la institucionalización de la educación especial en México, se establece con el Dr. Roberto Solís Quiroga quién planteó la necesidad de institucionalizar la educación especial en México y, como resultado de esta iniciativa, se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de las personas con discapacidad intelectual por parte del estado. Otro centro, creado fue el Instituto Médico-Pedagógico especializado en la atención de las personas con discapacidad intelectual. Así mismo, se

inauguró en 1943 la escuela de formación docente para profesores en educación especial.

Tercera etapa (1959-1966) con la fundación de la escuela primaria de perfeccionamiento y la escuela para niños con problemas de aprendizaje, se crea la Oficina de Coordinación de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Educación Superior e investigación Científica, la cual se dedicaba a la atención temprana de niños con discapacidad intelectual. Posteriormente surgen instituciones encargadas de atender a niños con dificultades en el aprendizaje audición y lenguaje y, surgen las escuelas de educación especial.

Cuarta etapa (1970-1994): se creó la Dirección General de Educación Especial con las funciones de dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el Sistema Federal de Educación Especial y la formación de profesores especialistas. Así mismo, se crea el programa “grupos integrados” para apoyar a los alumnos con dificultades de aprendizaje en lectoescritura y cálculo aritmético para reincorporarlos al aula regular.

Quinta etapa (1993- a la fecha) abarca la puesta en marcha del modelo de integración e inclusión educativa, donde se intenta la plena incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en las escuelas regulares.

Durante los años ochenta del siglo pasado los servicios de educación especial en México se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarias, de acuerdo con las necesidades de atención que requerían los alumnos del sistema. Los servicios de carácter indispensable funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los alumnos con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con discapacidad intelectual leve y para alumnos con hipoacusia, ambos funcionaban en las escuelas primarias regulares. (Instituciones de servicio indispensable: Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial).

Los servicios complementarios prestaban apoyo a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (Instituciones de servicios complementarios: Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A y Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes).

A partir de 1993, con la nueva Ley General de Educación y la modificación del artículo 3º, a partir del acuerdo de México con lo propuesto en la Declaración de Salamanca, se dio un proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial. Esto fue con el propósito de combatir la discriminación, la segregación y etiquetación que se originaba al atender a los alumnos con discapacidad separados de los alumnos regulares, y por el otro, se buscaba brindar los servicios a los alumnos de educación básica que lo requerían. En esta época, el concepto de integración educativa tuvo mayor fortaleza transformando la concepción de los servicios de educación especial e incorporándose el concepto de necesidades de educación especial (NEE) el cual indica que un alumno con NEE es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP, 2002).

En el artículo 41, de la Ley General de Educación (1993) se establece con precisión la obligación de promover la integración de las niñas y niños con discapacidad así como de aquellos con aptitudes sobresalientes a las aulas y escuelas regulares, de tal modo que desarrollen al máximo sus potencialidades y satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje, como base para su integración social. 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 (SEP, 2006).

Paralelamente, con objeto de justificar el programa de Integración Educativa, en 1994, la Dirección General de Educación Especial enfatiza que la atención a los alumnos con discapacidad ha ido evolucionando históricamente desde el asistencial, terapéutico y finalmente el educativo y señala las diferencias entre estos modelos:

Modelo asistencial: Considera a la persona como minusválido que requiere de apoyo permanente, es decir, asistido todo el tiempo durante toda su vida a un hospital o internado.

Modelo terapéutico: La persona es considerada como un atípico que requiere terapia para modificar su conducta dirigida a la normalidad. Se le diagnostica, se les da tratamiento y se les pide apoyo a los profesores que actúan como paramédico o terapeuta.

Modelo Educativo: En este modelo se rechazan los términos de minusválido y atípico por considerarlos discriminatorios y estigmatizantes adoptando el de necesidades de educación especial (NEE). La estrategia de la educación especial es la integración y la normalización con el propósito de lograr el desarrollo y autonomía de las personas en la comunidad. Dicha estrategia consiste en integrar al alumno a la sociedad con el apoyo necesario, para ello se requiere de un grupo multiprofesional que trabaje con el niño, con el profesor de la escuela regular, con la familia y que elabore estrategias de consenso social de aceptación digna, sin rechazo ni segregaciones.

Para que las personas con discapacidad y NEE puedan acceder a un modelo educativo se requirió de una reorientación, tanto de los servicios y centros de educación especial, como de las funciones y características de la escuela regular. La educación especial inició un proceso de transformación para mostrarse como un servicio de apoyo a las escuelas de educación básica en lugar de constituir un sistema educativo paralelo.

En el periodo de 1994-1995 se reorienta la educación especial en México, actualmente, las modalidades de atención para personas con discapacidad son:

- Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Especial Regular (USAER): Instancia técnico-operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia.
- Centros de Atención Múltiple (CAM): Surgen de la conversión de los Centros de Intervención Temprana, de las escuelas de educación especial y de los Centros de Capacitación de Educación Especial. Dicha transformación incluyó cambios de modo que de ser instituciones que trabajaban con currículos paralelos se convirtieron en centros educativos que debían trabajar con los planes y programas de educación inicial, preescolar y primaria general, así como con los de los Centros de Educación y Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI). Así mismo, las escuelas de educación especial estaban organizadas por área de atención, es decir, especializadas en diferentes discapacidades y la reorientación promovió que en un solo CAM se atendiera a alumnos y alumnas con diferentes discapacidades y que la formación de los grupos fuera por edad y no por discapacidad.

Estos centros buscan ofrecer servicios que permitan identificar y estimular tempranamente a los alumnos con NEE, apoyar su integración a las escuelas regulares de educación básica, ofrecerles una escolarización en centros específicos, así como la posibilidad de recibir una capacitación para el trabajo.

En 2002, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) realizó un balance general de la situación de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa iniciado en 1993. Un primer aspecto a retomar es que solo el 10% de la población atendida por el subsistema de educación especial presentaba alguna discapacidad, se señaló que la relatividad y ambigüedad del concepto de necesidades educativas especiales permitía incluir entre los casos atendidos a

estudiantes con problemas en el aprovechamiento escolar, pero sin discapacidad. Asimismo, se indicó el alto porcentaje de alumnos sin discapacidad (30%) que asistían a los CAM, pero que de acuerdo con los principios de la integración educativa, esos alumnos deberían estar inscritos en las escuelas regulares (SEP, 2002).

Otro aspecto al que se refirió esta evaluación era el de la calidad de los servicios en las se podía observar una gran diversidad de prácticas. En las USAER se brindaba atención individualizada a los alumnos con NEE (con y sin discapacidad) en el aula de apoyo sin mantener algún contacto con el personal de la escuela y los padres de familia, hasta la asesoría general al personal docente y directivo de la escuela para elaborar proyectos escolares. En los CAM se observó que al trabajar con el currículo común se había perdido de vista que muchos de los alumnos que asistían a estos servicios requerían de atención específica según su discapacidad (SEP, 2002).

En relación con el proceso de integración se señalaba el establecimiento de relaciones de colaboración entre los servicios de educación especial y regular. Sin embargo, en el PNFEIE se encontró que eran pocos los proyectos o programas conjuntos para fortalecer el proceso de integración educativa la cual se había concebido como una tarea exclusiva de educación especial, dada la ausencia de políticas y lineamientos generales que la establecieran como una orientación de todos los servicios educativos y una responsabilidad de todas las autoridades involucradas incluida la comunidad (SEP, 2002).

Evaluaciones posteriores como la realizada en el 2007 señalan que debido a la complejidad de las necesidades educativas especiales de los niños con discapacidad no se habían podido identificar ni cuantificar los costos de operación, no se contaba con las condiciones básicas para la integración ni con instrumentos para medir el grado de satisfacción de la comunidad escolar, se enfatizó la necesidad de una corresponsabilidad entre la educación básica y especial para lograr la integración y asimismo se mencionó que en el PNFEIE no se contaba con una forma para verificar la veracidad de la información recibida de los estados

(Acle, 2009). En resumen, se coincide con muchos de los puntos señalados en el 2002.

Posteriormente el Modelo de Atención de los Servicios de **Educación Especial** (SEP, 2009), plantea el lograr una educación inclusiva, se indica el avance en la conceptualización de enfoques y modelos para renovar el papel de la integración hacia un modelo social que impulse la inclusión, como estrategia para contribuir a la mejora de la educación al reconocer el derecho de las personas con discapacidad y NEE a acceder a los beneficios y servicios sociales de la mayoría de población y la necesidad de colaboración, entre la educación regular y educación especial. En la que esta última, apoye a las escuelas para que satisfagan las necesidades educativas que se presenten, a partir de la diversificación de recursos y apoyos especializados para brindar una respuesta educativa con calidad y equidad.

Se tiene el objetivo de superar la concepción de la integración centrada en la persona con discapacidad, e involucrar al sistema educativo en todos los niveles y modalidades de la educación básica dentro del proyecto de educación inclusiva. La educación inclusiva tiene el propósito de estructurar una cultura que no discrimine y que encuentre en la diversidad de la población la posibilidad de avanzar hacia una sociedad más tolerante, equitativa, sustentable y democrática (SEP, 2009).

Actualmente los servicios de educación especial se orientan por el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2011), en el cual se introduce el concepto del modelo social de la discapacidad y se indica que la discapacidad no es inherente de la persona y se retoma el modelo ecológico señalando que los entornos inadecuados y las actitudes sociales hostiles agudizan la discapacidad mencionando que las diversas barreras (económicas, políticas y sociales) construidas en los contextos acentúan las limitaciones y las convierten en discapacidad (Barton,1998 como se citó en SEP 2011). En este modelo, la discapacidad es generada por la imposibilidad de la sociedad de responder a las necesidades de las personas con “deficiencia” comprobada o percibida, sin importar las causas. Se menciona que la discapacidad es percibida

por la dificultad de la sociedad de eliminar o disminuir las barreras y no es causada por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas.

Es importante señalar que la presencia, mantenimiento o eliminación de la discapacidad depende de la interacción entre las características individuales que no pueden dejarse a un lado, y las demandas que los contextos ejercen sobre el individuo. Por lo que debe reafirmarse entonces que desde una perspectiva ecológica se retoma la interacción de los diversos contextos y las características personales. Ante lo cual se señala que la discapacidad constituye en sí misma una condición de adversidad. Al igual que la vaguedad con la que son definidas oficialmente las diferentes categorías de educación especial (Acle, 2012a).

Como se puede apreciar, la educación especial ha transcurrido por diversas etapas y actualmente se han llevado a cabo diversas acciones que han permitido la aceptación y participación de los alumnos de educación especial dentro de la sociedad. Es indudable que se requiere el reconocimiento de las diferencias, la integración y la inclusión, sin embargo, se requiere una infraestructura económica, política y social que promuevan de manera efectiva dicha postura en nuestro país, por lo que aún se deben de afrontar diversos retos y desafíos en la atención a la diversidad, de aquí la importancia de la intervención del psicólogo.

El psicólogo en educación especial

El objetivo de la psicología educativa es el estudio de los procesos psicológicos (cognitivos, sociales y afectivos) que ocurren como consecuencia de la participación de los individuos y los grupos a que pertenecen, en los contextos educativos (Díaz Barriga, Hernández, Rigo, Saad & Delgado, 2006).

La psicología educativa tiene un papel fundamental en el campo de la educación pues posee la posibilidad de enriquecer al sistema educativo nacional, siempre y cuando enfoque sus esfuerzos, por un lado, a investigar de manera sistemática los aciertos y problemas del sistema mismo. En el ámbito de la educación especial, el psicólogo desarrolla principalmente funciones de evaluación, categorización, canalización y apoyo en el diseño de programas de

intervención, con el apoyo de un equipo multidisciplinario para la atención de alumnos en niños con necesidades de educación especial con o sin discapacidad.

En ocasiones el papel del psicólogo educativo se limita al trabajo correctivo, individual y específico de problemas particulares, para apoyar a los profesores con aquellos alumnos que les representan un problema. Es importante señalar que en algunos espacios educativos existe una mayor apertura para la participación del psicólogo en la toma de decisiones curriculares, didácticas, directivas y en los diferentes contextos de desarrollo del alumno.

La psicología cuenta con un extenso cuerpo de conocimientos y una serie de propuestas educativas que ayudarían a mejorar sustancialmente la educación en México. Es necesario que en nuestro país el psicólogo desarrolle investigaciones y propuestas para contribuir al grave problema educativo que enfrentamos, para beneficiar al sistema educativo nacional. Asimismo, se requiere que haya una ampliación en las funciones profesionales y una nueva orientación del trabajo psicológico hacia un sistema preventivo y hacia la programación de la práctica educativa, del currículum educativo, de los materiales y métodos de enseñanza y de un sistema de evaluación general, es decir, que debe trabajarse en servir a la población educativa.

Por ello, en el programa de maestría en Psicología y en particular en la Residencia de Educación Especial de la Universidad Nacional Autónoma de México se propone la formación de investigadores, docentes y profesionales con capacidades, habilidades y actitudes necesarios para diagnosticar e intervenir en problemáticas psicológicas en diversos ámbitos con base en una participación activa en la solución de problemas conceptuales y metodológicos vinculados con las necesidades del país.

Categorías de atención

La educación especial es una disciplina multidimensional, multiparadigmática y multidisciplinaria, la cual está destinada a los alumnos que por sus características, difieren a la población general debido a deficiencias en el desarrollo, aprendizaje o por las capacidades sobresalientes (Acle, 2010; Gargiulo, 2012). Asimismo

Gargiulo (2012) señala que la educación especial brinda programas instruccionales para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos y puede requerir de materiales, equipos y estrategias de enseñanza especializados.

En el ámbito de la educación especial considerada como disciplina científica existe una taxonomía de las categorías: discapacidad intelectual, problemas de aprendizaje, lenguaje, visual, auditiva, de conducta, emocionales, físicos y de salud, múltiple invalidez, autismo y sobresalientes (Gargiulo, 2012). El determinar una categoría es complejo debido a las semejanzas de las características y a la heterogeneidad de las personas que se ubican en una misma categoría, ante lo cual es necesario el realizar una evaluación integral para establecer requerimientos de educación especial y determinar la intervención que se requerirá en relación con las necesidades educativas especiales detectadas de acuerdo con las características del alumno.

El tema de las categorías o “etiquetas” es un tema controvertido, ya que existen diversas posturas en las cuales se menciona que el clasificar implica efectos negativos en relación con las expectativas que se pueden generar a partir de éstas y el impacto en el autoconcepto de la persona, sin embargo, por otra parte se debe de señalar que al categorizar se permite a la persona que presenta requerimientos especiales estar en contacto con personal calificado que realice una intervención de acuerdo con las necesidades detectadas y posibilita el realizar investigaciones sobre las casusas y características que están presentes en las clasificación y llevar a cabo un trabajo multidisciplinario al utilizar las categorías para su atención (Kirk & Gallagher, 1989 como se citó en Acle, 1995).

En el presente informe se retomará la categoría de problemas de aprendizaje por lo cual a continuación se describirán sus características.

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Antecedentes

El término de problemas de aprendizaje fue utilizado inicialmente por Kirk en 1963 en una reunión de padres y profesionales preocupados por los niños con diversas dificultades de aprendizaje, sin embargo, desde épocas anteriores ya se habían considerado. Acle y Olmos (1998) señalan tres fases por las cuales se ha dividido en la historia la concepción de la categoría de problemas de aprendizaje:

Fase de fundamentos (1800-1930): Predominan los estudios clínicos relacionados con lesiones cerebrales en adultos que influyen en dificultades en el aprendizaje.

Fase de transición (1930-1960): Los postulados teóricos con los adultos se llevaron a cabo en la práctica con los niños, se diseñaron instrumentos de evaluación y programas de intervención adecuados a éstos.

Fase de integración (1963 a la fecha): Se crean asociaciones de padres de familia y profesionales orientados a establecer la definición de categorías de aprendizaje con la finalidad de indicar procedimientos de evaluación e intervención para favorecer la educación y bienestar de los niños que presenten dificultades en el aprendizaje.

En México, es de gran relevancia lo señalado por Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera (2003) en relación con el decreto de anulación de los diagnósticos en el Sistema Educativo de Educación Especial a partir de 1997, lo que ha llevado a que la categoría de problemas de aprendizaje desaparezca y se integre a la población sin discapacidad propiciando que no se identifiquen, ni atiendan las necesidades de educación de los alumnos que los presentan. En el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2010) se indica que las categorías de atención son: discapacidad intelectual, auditiva, visual, motriz, psicosocial o mental, múltiple, trastornos generalizados del desarrollo, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad y aptitudes sobresalientes, se dejan de lado tanto los problemas de aprendizaje como los de lenguaje y conducta.

En el ciclo escolar 2011-2012, la Dirección General de Planeación y Programación de la Secretaría de Educación Pública (2012), indicó que se atendió a una población de 501 387 alumnos dentro del sistema de Educación Especial, 188 387 (38%) fueron señalados en alguna de las categorías (discapacidad mental, trastornos visuales, trastornos de audición, impedimentos motores o aptitudes sobresalientes) y 313 271 (62%) se ubicaron en el rubro de “sin discapacidad”, se desconoce por tanto cuáles son las características de los alumnos ubicados en este rubro. Desde la información brindada en ciclos anteriores se utiliza esta nomenclatura y a partir de las cifras proporcionadas puede observarse que se ha incrementado la población atendida (Tabla 1).

Tabla 1

Cifras de población de alumnos atendidos en el sistema de educación especial

Ciclo escolar	Total de alumnos atendidos	Alumnos sin discapacidad	Alumnos con discapacidad o aptitud sobresaliente
2010-2011	485 167	301 827 (62%)	183 340 (38%)
2009-2010	418 682	277 921 (66%)	140 761 (34%)
2008-2009	397 694	268 679 (68%)	129 015 (32%)
2007-2008	383 583	256 767 (63%)	126 816 (33%)
2006-2007	384 393	259 704 (68%)	124 689 (32%)

De las cifras brindadas se observa que la categoría de problemas de aprendizaje dejó de ser registrada como tal desde 1997.

Es importante el establecer la finalidad de la clasificación ya que en función de la delimitación y análisis de la dificultad que presenta el alumno a partir de una evaluación permitirá el determinar y diseñar la intervención.

Conceptualización y Caracterización

Han sido diversas las concepciones de la categoría de problemas de aprendizaje, en 1986 la Asociación Americana de Problemas de Aprendizaje indicó que los problemas de aprendizaje se referían a una condición cronológica de un origen neurológico, el cual interferiría en el desarrollo e integración de las habilidades verbales y no verbales, y variaban en su manifestación y el grado de severidad y podían afectar la autoestima, educación y socialización (Hammill, 1990, como se citó en Acle & Olmos, 1998).

Asimismo, el Comité Nacional en Problemas de Aprendizaje en 1988 (Acle & Olmos, 1998) señaló que los problemas de aprendizaje se refieren a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan en dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento y el cálculo. Estas características son intrínsecas al alumno y pueden deberse a disfunciones en el sistema nervioso y se presentan dificultades en la autorregulación, la percepción e interacción social.

Posteriormente se observa que en las definiciones hay un incremento en considerar las dificultades en los procesos psicológicos básicos pero se disminuye el indicar como causa de éstas a las condiciones neurológicas. En 1975 en la definición del IDEA (Gargiulo, 2012) se establecieron criterios operativos para identificar a los alumnos con problemas de aprendizaje, para lo que se consideró que un equipo de trabajo podría determinar si un niño presentaba problemas de aprendizaje si se observaba una discrepancia severa entre los logros y su habilidad intelectual en comparación con lo esperado para su edad. Sin embargo, se presentó la discusión en relación a que no se determinó claramente cómo se valoraría la discrepancia severa. Por lo que se originó una controversia en relación al término, de modo tal que en la actual versión no se considera la discrepancia y se plantea el uso de diversos procedimientos para la identificación de alumnos con problemas de aprendizaje.

Para los fines del presente trabajo se definirá a los problemas de aprendizaje como la inhabilidad en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados para comprender o utilizar el lenguaje hablado o escrito, que

pueden manifestarse en una capacidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos incluyendo condiciones tales como problemas perceptuales, lesión cerebral, problemas mínimos en el funcionamiento del cerebro, dislexia y afasia del desarrollo. El término no incluye problemas, que sean resultado de dificultades en la visión audición o problemas en la coordinación motora, de retraso mental, de disturbios emocionales o desventajas ambientales, culturales o económicas (Gargiulo, 2012).

Con base en lo anterior se considera que las principales características de los estudiantes con problemas de aprendizaje se relacionan con las dificultades en los procesos cognitivos vinculados con el rendimiento académico, que a continuación se describen.

ESTILO COGNITIVO: Responden de manera impulsiva a las demandas de las actividades, es decir, no planifican, ni evalúan las estrategias de acción y los resultados, responden rápido y con errores, atienden a detalles insignificantes en la situación de aprendizaje y ante tareas que requieran la solución de un problema o proporcionar una respuesta creativa tienden a actuar de manera dependiente de los otros en su contexto (Flores, 2001).

MEMORIA: Las personas con problemas de aprendizaje muestran grandes dificultades para recordar la información, tanto académica como no académica. Evidencia de la investigación sugiere que los estudiantes con discapacidades de aprendizaje tienen problemas en la memoria a corto plazo, así como en la de trabajo. A corto plazo las tareas de memoria suelen implicar la repetición, en el orden correcto, ya sea la presentación en la forma auditiva o visual poco después de escuchar o ver los elementos en varias ocasiones (Hallahan, 1999 como se citó en Gargiulo, 2012). La memoria de trabajo requiere que un individuo retenga la información y al mismo tiempo participe en otra actividad cognitiva.

Los estudiantes con problemas de aprendizaje, al parecer no utilizan de forma espontánea y eficaz las estrategias de aprendizaje como una ayuda en el recuerdo. Dificultades en la memoria, sobre todo la memoria de trabajo, a menudo se traducen en dificultades en el aula, pues ésta parece ser crucial para el

reconocimiento de palabras y comprensión de la lectura (Ashbaker & Swanson, 1996, como se citó en Gargiulo, 2012).

METACOGNICIÓN las personas con problemas de aprendizaje presentan dificultades en la capacidad para evaluar y controlar la propia actuación en el proceso de aprendizaje. Las habilidades metacognitivas consisten en: el reconocimiento de la tarea de pre-requisitos, es decir, las estrategias y los recursos necesarios, la aplicación del proceso correspondiente, la evaluación y ajuste del rendimiento para garantizar la realización de tareas con éxito (Baker, 1982; Butler, 1998, como se citó en Gargiulo, 2012).

MANEJO DE ESTRATEGIAS: Dificultad para coordinar y organizar procesos cognitivos en forma simultánea o secuencial, observándose problemas para coordinar dichos aspectos (percepción, memoria, lenguaje y atención) al enfrentar una situación de aprendizaje y al realizar tareas de redacción de textos y lectura (Flores, 2001).

AUTORREGULACIÓN: Flores (2001) menciona que los estudiantes con problemas de aprendizaje no planean, monitorean y evalúan, no utilizan la retroalimentación que se les proporciona para el empleo de estrategias, no perciben la utilidad de éstas estrategias para la solución de problemas y no logran explicar el proceso que utilizaron cuando tienen resultados correctos. Por su parte Anaya (2012) indica además la falta de control para definir metas, automonitorear su ejecución o nivel de comprensión y manejar fuentes externas de apoyo. Dificultad para generalizar y utilizar estrategias para comprender, recordar y resolver problemas. Ellos carecen de estrategias de aprendizaje y presentan dificultades en la planeación.

LECTOESCRITURA. Se refiere a los problemas en la ortografía, caligrafía y composición. La mala caligrafía puede ser debido a la ausencia de las habilidades motoras finas, requisito necesario para la escritura legible y/o la falta de comprensión de las relaciones espaciales, lo que puede contribuir a dificultades en la formación de las letras y el espaciado entre palabras y frases. La ortografía es otro problema para los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Se pueden omitir ciertas letras o sustituir por incorrectas. Dificultades de la memoria auditiva y

la discriminación se cree que son parte de la razón de su problema. Ellos tienen dificultades para aprender a leer y muestran habilidades de lectura muy pobres leen lento, sin puntuación, con varios errores en el proceso de codificación y decodificación, además tienen problemas para comprender los textos y extraer información esencial (Flores, 2001).

ARITMÉTICA: Las dificultades en el pensamiento cuantitativo involucran a la falta de comprensión de los problemas matemáticos, la falta de organización visoespacial y de integración no verbal, distorsión del esquema corporal, falta de integración visomotora y dificultad en la orientación derecha-izquierda (Acle & Olmos, 1998). Usualmente los alumnos trabajan las tareas en forma memorística sin entender su significado.

SOCIOAFECTIVA: Frecuentemente las dificultades en el proceso de la lectura y escritura pueden ser un indicador del fracaso escolar lo que contribuye a la pérdida de la autoestima y la confianza en sí mismo (Carnine, Silbert & Kameenui, 1990 como se citó en Gargiulo, 2012). Al enfrentar un historial prolongado de fracaso y reprobación escolar muchas veces se concluye en la deserción escolar. Se observa que los alumnos en estas situaciones no creen que sus esfuerzos tengan resultados positivos (desesperanza aprendida) por lo que están poco dispuestos a enfrentar tareas que perciben difíciles. Ellos establecen metas y estándares personales de éxito, ajenas a sus competencias, por lo que poseen una percepción de autoeficacia pobre al igual que su autoconcepto ya que su competencia académica la perciben más devaluada. Tienden a evadir tareas escolares o reaccionar de forma negativa teniendo limitadas habilidades para afrontar situaciones de estrés o presión y atribuyen sus éxitos y fracasos a situaciones fuera de su control (locus de control externo) (Flores, 2001). Pueden presentar dificultades en el aspecto socioafectivo lo que incluye baja motivación hacia las actividades académicas, inseguridad, actitudes negativas que les predisponen al fracaso y les desaniman al realizar tareas complejas. Asimismo, pueden presentar dificultad para relacionarse socialmente así como problemas de conducta en el aula (Anaya, 2012).

Estas características de los problemas de aprendizaje pueden coincidir con las presentes en otras categorías de educación especial, pero también es cierto que estas dificultades no siempre caracterizan adecuadamente a los alumnos con problemas de aprendizaje debido a que pueden mostrar limitaciones en una actividad específica pero ser eficaces en otra actividad y nivel de dificultad. Sin embargo, como se ha señalado, en esta categoría las dificultades se asocian a los procesos psicológicos básicos implicados en el aprendizaje escolar además de que la capacidad intelectual para aprender es normal o superior, no obstante lo cual manifiestan un desempeño académico menor al esperado para su edad o grado escolar

Prevalencia

La prevalencia se refiere al número total de individuos que están en una categoría determinada, la cual está sujeta a variantes debido a diferentes aspectos tales como son: la definición empleada, el tipo de evaluación, la discrepancia empleada y las características de la población a las que se pertenecen. Diversos estudios han mostrado una incidencia de estos problemas que va del 7 al 25% (Acle, Roque, Zacatelco, Lozada & Martínez, 2007; Anaya, Cid & Acle, 2011; Méndez, 2010). Por su parte Tec, Martín y Pérez, (2011) indican que los problemas de aprendizaje incluyen de entre el 10 y 15% de la población en edad escolar en México y, es de tres a cinco veces más frecuente en niños que en niñas, sin embargo reportaron que también aparece en la literatura que se presenta entre 5 y 20 %.

Como se ha señalado anteriormente la falta de uniformidad en la definición de problemas de aprendizaje ha impedido el tener estadísticas precisas de los porcentajes de los mismos, porque se utilizan diferentes criterios y procedimientos de evaluación-intervención (Acle & Olmos, 1998), por estas razones no es claro quién va a ser asignado a esta categoría. Se observa además que los problemas de aprendizaje se han abordado desde diversas perspectivas teóricas.

Modelos explicativos de los problemas de aprendizaje.

Dentro del campo de problemas de aprendizaje han surgido diversos modelos que buscan describir y explicar las causas de estos trastornos, las perspectivas se han transformado en relación con los cambios en las definiciones y teorías desde los de orientación médica a otros con mayor orientación psicológica, social y educativa (Acle & Olmos, 1998). Estos enfoques son: neuropsicológico, cognitivos y ecológico. Se debe enfatizar la importancia de conocer las bases teóricas, la estructura y los datos que se requiere recolectar para interpretarlos de acuerdo con un modelo, por lo que se describen a continuación.

Neuropsicológico

En este modelo se abordan las relaciones cerebro-conducta, predominan las características asociadas al sistema nervioso central como causas para explicar los problemas de aprendizaje, en ellas se han incluido características tales como que los niños aprenden de una manera más lenta, progresan más despacio y experimentan más dificultades para aprender que sus pares, asimismo se han incluido aspectos como los de déficit en la dominancia cerebral, en los procesos perceptivos o en la memoria, es decir, se señalan dificultades del sistema nervioso central que explican los problemas de aprendizaje.

A partir de la posibilidad de explicaciones neurológicas se han realizado investigaciones por ejemplo con estudios electrofisiológicos y han surgido diversas otras explicaciones que han llevado a conceptualizar los problemas de aprendizaje de una manera multidimensional. Es importante señalar que estudiar los aspectos que explican el enfoque neuropsicológico en la evaluación psicológica puede proporcionar elementos acerca de la etiología de dificultades del aprendizaje. El conocimiento del desarrollo neurológico orienta asimismo la selección de instrumentos de valoración, la interpretación de la información e intervención (Acle & Olmos, 1998).

Cognoscitivo

El enfoque cognoscitivo se basa en la participación activa del alumno y considera la explicación de los problemas de aprendizaje desde el procesamiento de información y las teorías cognoscitivas. La cognición se refiere a los procesos que facilitan llegar al conocimiento y en los que influyen, la percepción, el reconocimiento, la memorización, el aprendizaje, el pensamiento y el lenguaje, se señala que los alumnos con problemas de aprendizaje no son capaces de activar de manera espontánea dichos procesos cognitivos ni sus estrategias de aprendizaje o la información aprendida previamente (Acle & Olmos, 1998).

Los alumnos con problemas de aprendizaje son clasificados con base en sus dificultades en lectura, matemáticas, escritura y o lenguaje oral. Desde esta perspectiva los problemas de aprendizaje se centran directamente en la adquisición del conocimiento, se plantea que el estudiante es el objeto de estudio y se observa la interacción del alumno con la situación de aprendizaje.

Los enfoques neuropsicológicos y cognoscitivos en consideración con Poplin (Acle & Olmos, 1998) se centran una visión reduccionista del problema, comparten la creencia de que la causa y solución a los problemas de aprendizaje son inherentes al estudiante, el objetivo del diagnóstico es solucionar déficit en el alumno, el aprendizaje es mejor cuando la tarea se divide o los procesos implicados se abordan de manera aislada. Un enfoque que discrepa con esta visión es el enfoque ecológico que indica que el individuo se desarrolla en una relación dinámica y como parte inseparable de los escenarios en los que se desenvuelve durante toda su vida (Acle, 2006; Shea & Bauer, 2000).

Ecológico

El enfoque ecológico en el ámbito educativo estudia la influencia que tiene el medio sobre la formación y desarrollo de la personalidad, en el que el individuo se desarrolla en una relación dinámica y como parte inseparable de los escenarios en los que funciona durante su vida (Shea y Bauer, 2000). La interacción de los distintos contextos es un aspecto importante por lo que es considerado un sistema en el que distintos elementos están interrelacionados e interactúan, cuando uno de

ellos se mueve se modifica todo el conjunto por ello lo identifican como una perspectiva sistémica (Acle, 2006, Macotela & Jiménez en Acle y Olmos, 1998), el componente fundamental en este enfoque es la interacción persona-ambiente (Anaya, 2012). Se plantea esta perspectiva como una alternativa para entender los problemas de aprendizaje como resultado de las interacciones entre las características individuales, los apoyos o recursos ambientales que impactan de manera positiva o negativa, directa o indirectamente en el problema.

Ecológico Riesgo-Resiliencia

En esta perspectiva se modifica el planteamiento que aborda el estudio del fenómeno educativo centrándose únicamente en el individuo y propone abordar la relación entre el individuo y su entorno (Acle, 2012a). Tiene como base la perspectiva Ecológica de Bronfenbrenner (1987) la que se enfoca primordialmente en los contextos en los que el niño se desenvuelve, así como en la influencia de la interacción de éstos en su desarrollo. La teoría considera cuatro sistemas:

- **Microsistema** que son aquellos ambientes inmediatos en los que los individuos se desarrollan, tales como la familia del niño y la escuela.
- **Mesosistema** en el cual se dan las relaciones entre varios microsistemas en los que el individuo participa activamente.
- **Exosistema** se refiere a las estructuras sociales que influyen en el desarrollo del individuo, sin embargo la persona no tiene un rol directo en el sistema social.
- **Macrosistemas** constituidos por los contextos ideológicos, culturales e institucionales en los que los sistemas anteriores se encuentran inmersos.

Los individuos forman parte de un sistema, en el que influyen y son influenciados por las circunstancias de los entornos, el individuo no puede ser visto aislado dentro de un sistema sino que debe describirse en los contextos en que se desarrolla y las interacciones que se establecen.

Por otro lado, cabe mencionar que el término de resiliencia fue empleado en las ciencias sociales para describir los resultados positivos en el desarrollo de niños que viven en contextos de alto riesgo (Acle, 2012a). Existen diversas definiciones de resiliencia pero similares, en el aspecto educativo se aplica lo señalado por Rirkin y Hoopman (1991, en Henderson & Milstein, 2005) que la describen como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académicas y vocacionales pese a estar expuesto a un estrés.

La resiliencia no es un atributo personal, y varía en cada individuo y puede cambiar en el tiempo. Dentro del estudio de la resiliencia se consideran como componentes a la vulnerabilidad que se refiere a aquellos niños que se encuentran en situaciones adversas a las que tiene que hacer frente, los factores protectores y los de riesgo, los primeros se refieren a las características de la persona o del ambiente que disminuyen el impacto de las situaciones estresantes; y los segundos se refieren a características que no favorecen a la adaptación positiva y una alta probabilidad de resultados no deseados ante las adversidades. Desde el modelo ecológico de riesgo/resiliencia ambos factores se interrelacionan y se presentan de manera dinámica (Acle, 2012a).

Factores de riesgo

O'Dougherty y Masten en el 2006 (como se citó en Acle, 2012a) señalaron algunas de las definiciones de los factores de riesgo, se refieren a una probabilidad elevada de que se presente un resultado no deseable, una característica medible de un grupo de individuos o de su situación que permite predecir un resultado negativo en un aspecto específico. En este sentido es importante observar la variedad de riesgos a los que se enfrentan los niños y que pueden llegar a tener un impacto negativo en su desarrollo si no cuentan con los

recursos y apoyos que provean un bienestar por lo que es necesario evaluar y realizar un análisis de los factores que ponen en riesgo el aprendizaje escolar.. Asimismo, cuando el número de factores de riesgo se incrementan y se acumulan, su influencia e impacto en los menores es todavía mayor. Cabe mencionar que en contextos vulnerables se pueden conformar redes y circunstancias protectoras para mitigar los efectos de estos riesgos.

Factores protectores y resiliencia

En la revisión realizada por O'Dougherty y Masten en el 2006 se indica que los factores de protección se refieren a las cualidades de una persona, contexto o su interacción que predice mejores resultados, particularmente cuando se está en situaciones de adversidad, asimismo es una característica medible de un grupo de individuos o de su situación que predicen resultados positivos generales o particulares, se refiere a las influencias que modifican o mejoran la respuesta de un individuo ante un riesgo (Acle, 2012a).

Acle (2012a) señala que al identificar los factores de riesgo y protección se puede favorecer la resiliencia y se tendrá la base para realizar una intervención desde un modelo ecológico en el que se consideren las características de los individuos y la interacción con sus contextos familiares, escolares, y sociales. En el ámbito educativo se comienza a percibir la necesidad de que la escuela debe fomentar la resiliencia ya que la escuela puede brindar el ambiente y las condiciones que promuevan la resiliencia para alcanzar metas establecidas como el éxito académico y personal esto a través de enfoques educativos, programas de prevención e intervención y currículos adecuados para desarrollar factores protectores individuales (Henderson & Milstein, 2005).

Se indican seis aspectos que muestran el modo en que las escuelas, familia y sociedad pueden favorecer factores de protección de acuerdo con Henderson y Milstein, (2005) y a continuación se describen.

Pasos 1 a 3: Mitigar el riesgo

- 1.-Enriquecer los vínculos: Se refiere a fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad evitando conductas de riesgo.
- 2.-Fijar límites claros y firmes: Implica elaborar e implementar procedimientos escolares coherentes para explicar las expectativas de conducta indicando los objetivos.
- 3.-Enseñar habilidades para la vida: Incluye cooperación, resolución de conflictos, estrategias de asertividad y resistencia, habilidades de comunicación, solución de problemas, toma de decisiones y manejo sano del estrés.

Pasos 4 a 6: Construir resiliencia

- 4.-Brindar afecto y apoyo: Proporcionar respaldo incondicional, es un aspecto crucial ya que parece imposible superar la adversidad sin la presencia de afecto, que puede provenir de la familia, docentes y compañeros.
- 5.-Establecer y transmitir expectativas elevadas: Es importante establecer expectativas elevadas y realistas como motivadores eficaces.
- 6.-Brindar oportunidades de participación significativa: implica el otorgar a los alumnos, familia y personal escolar un alto nivel de responsabilidad de lo que ocurre en la escuela.

Al aplicar estos pasos se ha propiciado en los alumnos una concepción más positiva de sí mismos y se ha promovido la resiliencia en los menores. La intervención de la psicología educativa es mediante la sistematización del proceso de atención, que implica una evaluación integral, detección de necesidades, delimitación de la categoría y diseño de intervención. En el presente informe se retoma la perspectiva ecológica de riesgo-resiliencia propuesta por Acle en 2012 y que se enfoca primordialmente hacia los contextos en el que el niño se desenvuelve, así como en la influencia de la interacción de éstos en su desarrollo.

Anaya, García y Acle en el 2010 (Anaya 2012) exploraron por medio de redes semántica indicadores de factores de riesgo y protección encontrando como factores de riesgo desintegración familiar, las enfermedades, los problemas, la falta de apoyo, el maltrato y la falta de comunicación e indicadores de factores protectores el amor, la comunicación, el apoyo, la confianza, el respeto, la comprensión, la unión, la armonía y la tolerancia.

Desde un enfoque ecológico, los problemas de aprendizaje se vinculan a las interacciones que existen entre las características individuales del alumno y los contextos familiar, escolar, social y cultural en los que se desarrolla (Shea & Bauer, 2000). Asimismo, desde este enfoque, los problemas de aprendizaje resultan de las interacciones entre las características individuales y los recursos o apoyos ambientales que impactan de manera negativa o positiva, directa o indirecta sobre el problema.

Aunque un estudiante muestre problemas de aprendizaje, las consecuencias dependerán de los factores del entorno que faciliten o limiten su progreso. Las condiciones negativas que impiden o amenazan el aprendizaje pueden considerarse como factores de riesgo mientras que las características del niño o el ambiente que mitigan el impacto de las condiciones adversas se constituirán en factores protectores (Henderson & Milstein, 2005). El identificar los factores de riesgo y protección favorecerán intervenciones oportunas para disminuir la posibilidad de dificultades y evitar el fracaso escolar.

A partir de la evaluación psicológica se identifican, analizan y valoran las características de un individuo, sus formas de interacción con los demás y con los contextos y sus procesos de cambio. La evaluación desde un enfoque ecológico riesgo/resiliencia debe de realizarse en los diversos contextos en los que el individuo se desenvuelve lo que implica la participación de un equipo multidisciplinario, psicólogos, pedagogos, médicos, docentes de educación regular y educación especial con la finalidad de plantear un diagnóstico abierto, observando el potencial de aprendizaje y haciendo uso de multiinformantes y pluritécnicas (Forns, 1993). La evaluación es un proceso relevante y sistemático de la recolección de información intra e interpersonal (Chadwick, Martínez &

Lozada, 2012) a partir de actividades exploratorias identificando factores de riesgo y posteriormente el realizar una evaluación diagnóstica para conocer las fortalezas y debilidades en diversas áreas tales como el funcionamiento cognitivo, académico, lingüístico y social (Sattler, 2003) que orienten el diseño e instrumentación de acciones que favorezcan factores de protección.

En la evaluación infantil existen tres características a considerar que: a) el niño está sujeto a procesos de cambio continuo con un ritmo acelerado; b) el menor se encuentra inmerso en contextos educativos, familiares y sociales que determinan su conducta; y, c) por las características de la edad es limitado el conocimiento sobre sí mismo (Forns, 1993).

Cabe mencionar que la evaluación en el enfoque ecológico riesgo/resiliencia requiere de la recolección de todos aquellos datos que proporcionen información sobre indicadores de la adversidad y los recursos que estén presentes y que será lo que guiará el establecimiento de los objetivos del programa y de las estrategias de intervención a fin de promover habilidades resilientes (Winslow, Sandler & Wolchik, 2006 como se citó en Acle, 2012a). Ante las necesidades detectadas se justifica la necesidad de intervenir Adelman y Taylor (1994) proponen que debe de ser un proceso planeado con el propósito de beneficiar a la persona a quien se dirige la atención, el ambiente o ambos formulada de manera sistemática y justificada en aspectos teóricos que orienten las acciones.

A partir de esto se enfatiza la importancia de contar con la información proveniente del niño y de sus interacciones con su familia, su escuela y comunidad. Una característica individual promotora de resiliencia es la autorregulación, que como ha sido señalado anteriormente su carencia o limitación está presente en alumnos con dificultades de aprendizaje escolar, de aquí la importancia de describirla.

AUTORREGULACIÓN

Como se ha comentado anteriormente es de relevancia el identificar cuáles son las características resilientes en los alumnos, son diversas las investigaciones que destacan la importancia de que los estudiantes sean capaces de regular su propio aprendizaje, que desarrollen su potencial cognitivo y se conviertan en individuos estratégicos, además los estudiosos de la resiliencia consideran a la autorregulación como un factor protector o una habilidad para superar adversidades. Masten y O'Dougherty (2006) la consideran como una característica de resiliencia.

Zimmerman (1989) define la autorregulación como una serie de procesos que los estudiantes utilizan para lograr y sostener cogniciones, conductas y afectos que se orientan hacia el logro de metas, asimismo señala que un estudiante autorregulado es aquel participante activo y autogestor en el proceso de aprendizaje, en sus procesos metacognitivos, motivacionales y conductuales.

Paris y Ayres (1994) indican que los alumnos autorregulados son aquellos que establecen objetivos y se rigen por la motivación intrínseca para mostrar su competencia, eligen los objetivos de aprendizaje que están vinculados a las normas y satisfacción personal, demuestran entusiasmo, curiosidad e iniciativa en las actividades que realizan, tienen control de su propio aprendizaje, planean, localizan y evalúan su propio trabajo, utilizan sus propias estrategias de aprendizaje y las utilizan efectivamente, son menos propensos a culpar a otros sobre sus propios problemas y darle crédito a la suerte por sus éxitos, monitorean su propio desempeño y evalúan su progreso, establecen criterios y estándares razonables. La activación de las estrategias de aprendizaje adecuada depende de la autorregulación siendo ésta una capacidad fundamental para que los alumnos tengan éxito académico tanto en la educación primaria, secundaria como superior (Dignath, Büttner & Langfeldt, 2008; Sitzmann & Ely, 2011 en Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Los alumnos con problemas de aprendizaje, por el contrario, tienen en su gran mayoría un escaso conocimiento de estrategias de aprendizaje, dificultades en habilidades metacognitivas, en el conocimiento previo organizado de forma significativa y las condiciones motivacionales y afectivas para iniciar o mantener el esfuerzo que conlleva a la aplicación de conocimientos y de las capacidades cognitivas y metacognitivas (Lama, 2008), por lo que se puede señalar que quienes tienen limitado este proceso pueden encontrarse en riesgo educativo de deserción o reprobación.

Una definición de los procesos de autorregulación es la señalada por Pintrich en el 2006 quien propone una perspectiva sociocognitiva, la cual se organiza en cuatro fases: la planificación, la autoobservación, el control y la evaluación. Asimismo estas fases se ubican dentro del área cognitiva, motivacional-afectiva, comportamental y contextual (Torrano & González, 2004).

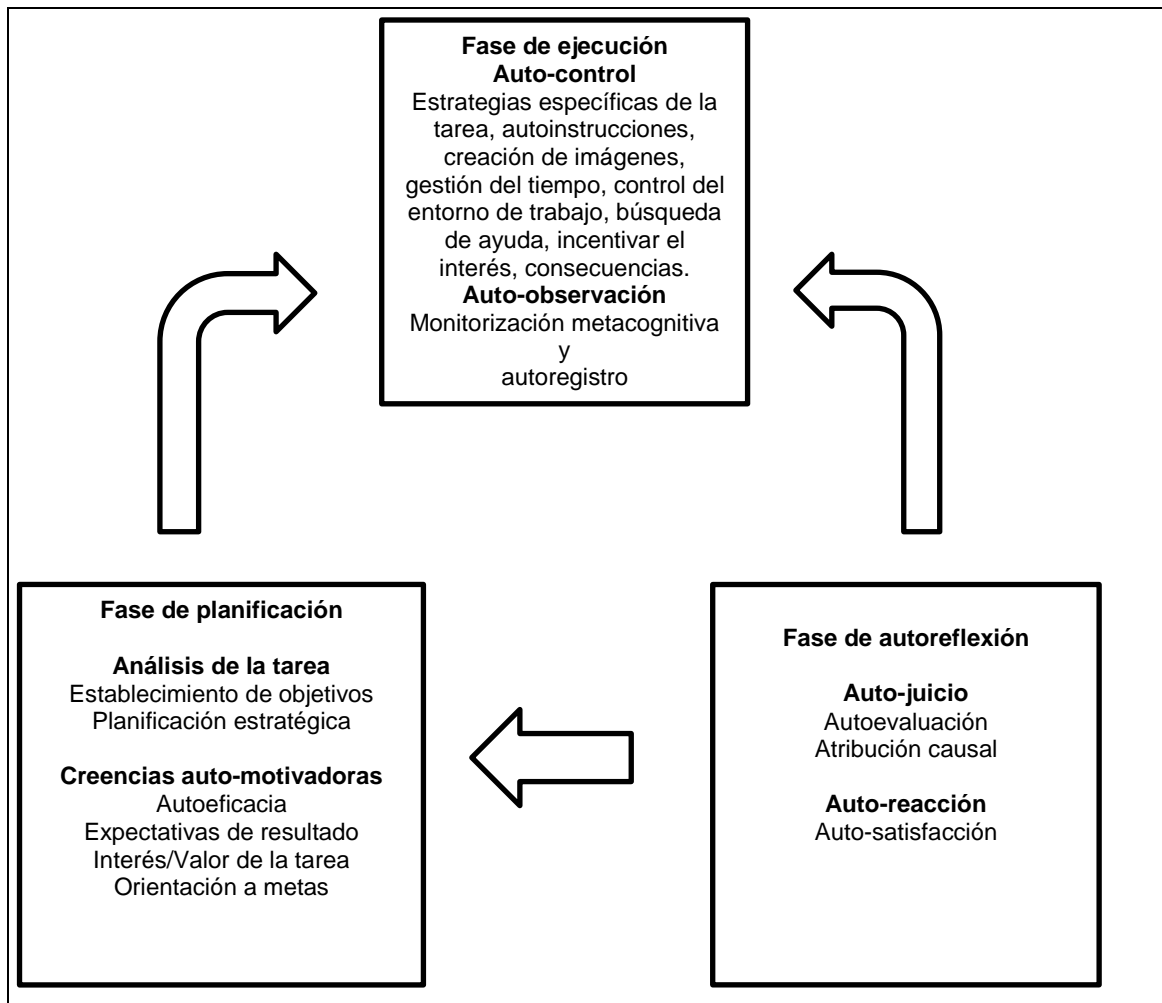
Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett y Norman (2010 como se citó en De la Cruz & Abreu, 2014) señalan que la autorregulación puede ser representado como un ciclo donde los aprendices: valoran la tarea a realizar, considerando metas y restricciones, evalúan su propio conocimiento y habilidades, visualizando sus fortalezas y debilidades, planifican la aproximación de una manera que contemple la situación real, aplican varias estrategias que les permitan desplegar un plan y monitorear su desarrollo en el proceso mismo y reflexionan sobre el grado en que su enfoque funciona y tiene éxito con el fin de realizar ajustes y reiniciar el ciclo si es necesario. Garelo y Rinaudo (2013 como se citó en De la Cruz & Abreu, 2014) destacan la importancia de la realimentación que puede provenir tanto del mismo sujeto (interno) como de los pares o profesores (externo) que promueva procesos de reflexión, revisión y optimización de los aprendizajes construidos.

Para Schunk y Zimmerman (2001) el desarrollo de la autorregulación se realiza en cuatro niveles: la observación que es la adquisición del conocimiento de habilidades y aprendizaje, la imitación/emulación que es la utilización, el autocontrol en el que se internaliza el conocimiento y autorregulación que es el nivel en el que el alumno elige cuando utilizar una estrategia (Salvador, 2005).

La definición de autorregulación incluye el “control de los pensamientos” que se refiere al componente cognitivo llamado metacognición basado en el control estratégico de los procesos cognitivos y se engloba como parte del proceso (Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman & Moylan, 2009 en Panadero & Alonso-Tapia, 2014). La definición “control de acción” es el controlar la conducta para alcanzar los objetivos educativos al igual que “control de las emociones” ya que los alumnos experimentan emociones negativas y positivas que pueden interferir en el aprendizaje (Boekaerts & Corno, 2005 en Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Se incluye el “control de la motivación” que consiste en automotivarse para una tarea y en mantener, la concentración e interés y es necesario incluir debido a que se puede aprender a controlar estratégicamente (Corno 2008; Wolters, 2003 en Panadero & Alonso-Tapia). Finalmente otro elemento es “alcanzar los objetivos” el alumno establece sus objetivos y se autorregula generalmente se ha entendido que se orienta al aprendizaje, sin embargo, se puede orientar a la evitación o auto-obstrucción por lo que se debe de crear un entorno en el que el alumno se sienta seguro por lo que el profesor tiene un papel fundamental para crear un ambiente positivo y motivacional (Boekaerts & Corno, 2005; Alonso-Tapia & Fernández, 2008 en Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

En el proceso de autorregulación (figura 1) se describen tres fases para su adquisición: fase de adquisición, fase de ejecución y la fase de autorreflexión (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Figura 1. Fases y procesos de la autorregulación



Nota: Recuperado de Panadero, E. & Alonso-Tapia J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-462.

En la fase inicial el alumno se enfrenta por primera vez a la tarea, analiza la actividad, es decir, las características de esta lo que le permite hacerse una idea inicial de lo que debe de hacer, valora su capacidad para realizarla con éxito de acuerdo a su grado de motivación y esfuerzo que va a emplear y establece sus metas y planifica.

Posteriormente en la fase de ejecución se realiza la actividad y es importante que el alumno mantenga la concentración y utilice las estrategias de

aprendizaje adecuado para que no disminuyan su interés y motivación y para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Se indica que los dos principales procesos durante la ejecución son la autoobservación y el autocontrol.

Finalmente en la fase de autorreflexión el alumno valora su trabajo y trata de explicarse las razones de los resultados obtenidos y justifica las causas de su éxito o fracaso, experimenta emociones positivas o negativas que pueden influir en su motivación y en su capacidad de autorregulación en el futuro.

Otro aspecto que se señala es el modelo de multiniveles de la autorregulación de Zimmerman en el que se presentan cuatro niveles (observación, emulación, autocontrol y autorregulación) en la trayectoria socio-cognitiva para la autorregulación, los dos primeros son sociales y los dos últimos centrados en el alumno (Zimmerman, 2013).

En el primer nivel el estudiante observa el modelo social, posteriormente trata de emular lo que el modelo ha hecho en la tarea, el autocontrol es cuando el estudiante domina la ejecución sin que haya un modelo para observar y finalmente alcanza la autorregulación cuando el alumno es capaz de actuar estratégicamente adaptándose a factores contextuales que condicionan la tarea (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Estudios previos que promueven la autorregulación

Considerar a la autorregulación como una característica cognitiva necesaria para los estudiantes con los problemas de aprendizaje implica que los alumnos con un adecuado entrenamiento pueden mejorar el grado de control sobre su propio aprendizaje y rendimiento logrando disminuir muchas de las dificultades que se les presentan (Torrano & González, 2004).

Graham y Harris (2000) proponen un programa para favorecer la elaboración de textos con alumnos con problemas de aprendizaje utilizando la estrategia de la autorregulación basada en la planificación, monitoreo y evaluación e incrementando la percepción de autoeficacia. Los autores indicaron ciertas características que favorecen este proceso tales como el motivar hacia la escritura, establecer una rutina de trabajo utilizando los procesos de planeación,

reflexión, revisión, y cooperación durante la cual los alumnos se ayudan mutuamente para desarrollar habilidades y estrategias, entre las que se incluyen la conciencia fonológica, la ortografía, la estructura del texto, la planificación y revisión, la oportunidad para realizar sus actividades de forma independiente y la comunicación con padres sobre el progreso con los alumnos.

Un estudio que retoma la promoción de la autorregulación es el de Hernández, Ayala, Guzmán, García & Flores (2002) en alumnos de nivel secundaria con problemas de aprendizaje, se desarrolló un programa para el aprendizaje de estrategias de lectura y escritura, empleándose: planeación en forma grupal sobre la meta a lograr y la utilidad de ésta al igual se discutían estrategias que podrían emplearse; monitoreo en el que se ponían en práctica las estrategias que se habían seleccionado y se analizaban para valorar si la estrategia utilizada funcionaba o se podría cambiar; la evaluación consistía en que al concluir la tarea los alumnos revisaban su respuesta y analizaban si la estrategia podría generalizarse en otras materias. Se concluyó que los alumnos emplearon mayor uso de estas estrategias.

Otro estudio de autorregulación y problemas de aprendizaje es el realizado con el Modelo de Desarrollo de Estrategias de Autorregulación, el Self Regulated Strategy Development (SRSD) por sus siglas en inglés que se conforma de dos partes fundamentales: la autorregulación y el aprendizaje de estrategias. En la parte de autorregulación se emplean herramientas tales como el establecimiento de metas, la autoevaluación, las autoinstrucciones y el autoreforzo y se han utilizado para mejorar la expresión escrita y la comprensión lectora. Baker, Chard, Ketterlin-Geller, Apichatabutra, Doabler en 2009 realizaron una revisión sobre este modelo considerando que el uso de SRSD cumple los criterios como una estrategia para la mejora de los expresión escrita de alumnos de primaria a bachillerato.

Asimismo, Lane en el 2006 llevó a cabo un estudio sobre los efectos del desarrollo de la estrategia de autorregulación utilizando el SRSD en alumnos de segundo grado con dificultades de escritura y conductuales e indicó que se realizó

una intervención en el que se observó la autorregulación como una estrategia eficaz.

Salvador (2005) diseñó un programa con la finalidad de estudiar cuáles eran las estrategias de autorregulación que favorecían la comprensión lectora en alumnos otomíes de quinto grado, encontró que la autorregulación es un proceso regulador en donde el sujeto es responsable de sus procesos cognitivos pero que éste se desarrolla en la interacción social y que favorece asimismo el desarrollo de los procesos básicos de memoria, percepción, lenguaje y procesos académicos como las matemáticas, escritura y lectura. Asimismo, la autora reportó que se favoreció la comprensión lectora con estrategias de autorregulación.

Por su parte, Anaya en el 2012 realizó una intervención en niños con problemas de aprendizaje desde el enfoque ecológico riesgo-resiliencia a través del cual se favoreció la lectoescritura y el uso de estrategias de autorregulación tales como la planeación, el monitoreo de errores y la edición al escribir al igual que la anticipación e inferencias al leer. Asimismo, mencionó que el diagnóstico oportuno y la identificación de fortalezas y debilidades en los contextos familiar y escolar favorecieron la intervención en la interacción del niño con dichos contextos desde un enfoque ecológico.

En el presente informe se retoma el modelo ecológico riesgo resiliencia para orientar el programa de intervención en los ámbitos individual, familiar y escolar de los alumnos con problemas de aprendizaje con la finalidad de favorecer la autorregulación como factor protector para su logro académico y por ende su adaptación escolar.

MÉTODO

Planteamiento del problema

Con base en lo que ha sido señalado anteriormente, se considera de relevancia identificar a estudiantes con problemas de aprendizaje, sobre todo al inicio de su vida escolar, pues, éstos se asocian al bajo desempeño escolar y a dificultades en el desarrollo cognitivo y social del alumno. El objetivo de esta identificación y la consecuente intervención con un programa acorde con sus necesidades educativas especiales sería necesario para poder por un lado prevenir situaciones de fracaso escolar, por otro promover en ellos habilidades para el aprendizaje y la adaptación escolar. La detección de los factores de riesgo y protección en los ámbitos: individual, escolar, familiar y social de alumnos con problemas de aprendizaje constituyen elementos fundamentales para entender y atender dichas dificultades. Por lo que se propone con base en el modelo ecológico de riesgo/resiliencia realizar un programa de evaluación e intervención en niños con estos problemas, se pretende con ello favorecer conductas resilientes, disminuir factores de riesgo e incrementar los protectores en los niveles individual, familiar y escolar de alumnos identificados en la categoría de problemas de aprendizaje.

Objetivo general:

Valorar la efectividad del programa de evaluación e intervención con alumnos con problemas de aprendizaje.

Tipo de estudio:

Mixto en el que la recolección y análisis de datos se realizará cuantitativa y cualitativamente con el objetivo de realizar la integración y discusión de éstos para realizar inferencias del estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Tipo de diseño:

No experimental, debido a que no se manipulan deliberadamente variables y no se asignan grupos aleatoriamente. (Cook et al., 2008).

Pretest-Intervención-Posttest con un solo grupo.

A fin de cubrir el propósito del presente trabajo éste se organizó en tres fases: 1) Evaluación; 2) Intervención; y; 3) Validación. En cada fase se describen los objetivos, herramientas y resultados.

Contexto

Iztapalapa se encuentra ubicada al oriente de la Ciudad de México, colinda: al Norte, con la delegación Iztacalco y el Municipio de Nezahualcóyotl (Estado de México) al Este, con los Municipios de los Reyes la Paz y Chalco Solidaridad (Estado de México) al Sur, con las delegaciones Tláhuac y Xochimilco, al Oeste, con las Delegaciones Coyoacán y Benito Juárez. En este espacio se cuenta con realidades contrastantes, barrios y colonias que gozan de servicios públicos que las autoridades delegacionales les brindan con oportunidad, sin desconocer que también se enfrentan los rezagos sociales y marginación más profunda de la capital. (Delegación Iztapalapa, 2011)

Según el Censo de Población del año 2010, Iztapalapa tenía una población de 1,815,786 habitantes, lo que constató que era la demarcación más poblada de la capital mexicana y una de las más pobladas de todo el país. El diagnóstico económico de Iztapalapa indica que el nivel de ingresos de sus habitantes es de los más bajos de la ciudad. De las 186 unidades territoriales que conforman la delegación casi 60% fueron clasificadas por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) como de alta y muy alta marginalidad (Gobierno Popular de Iztapalapa, 2010).

La alta incidencia de población joven (menores de 24 años) en Iztapalapa representa el 40% de la población, y ha propiciado la creación de infraestructura necesaria para atender la demanda de educación básica. La Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa (USEI) actualmente la Dirección General de Servicios

Educativos Iztapalapa (DGSEI) fue creada en 1993 como unidad piloto de descentralización de la federación con la finalidad de reconocer las características propias de los habitantes y responder a las necesidades sociales y educativas de la demarcación.

La DGSEI está conformada por cuatro territorios para atender de manera integral todos los niveles que integran la educación básica: Centro, Juárez, San Lorenzo y San Miguel Teotongo. En esta dirección se atiende a niños, niñas, jóvenes y adultos que requieren educación en los niveles de Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, Especial y para Adultos. La DGSEI (2010) desarrolla una serie de programas y proyectos de apoyo a la calidad educativa, algunos de éstos son: escuela segura, escuela de tiempo completo, escuela siempre abierta, escuela de calidad, programa nacional de lectura, contra la violencia eduquemos para la paz, por ti, por mí por todo el mundo, habilidades digitales para todos, fortalecimiento de la educación especial y de integración educativa, entre otros.

El escenario de prácticas del presente informe corresponde a la región Centro de la DGSEI, por ello es necesario el conocer las condiciones y las características de esta dirección educativa y las condiciones socioculturales de Iztapalapa.

Escenario

El escenario de prácticas donde se llevó a cabo la intervención es una escuela primaria pública. La matrícula estudiantil registrada en ésta está conformada por 301 alumnos. La plantilla docente está constituida por nueve docentes de grupo, una de inglés, una de danza, tres profesoras de apoyos técnicos-pedagógicos, dos profesores de educación física y el director de la primaria.

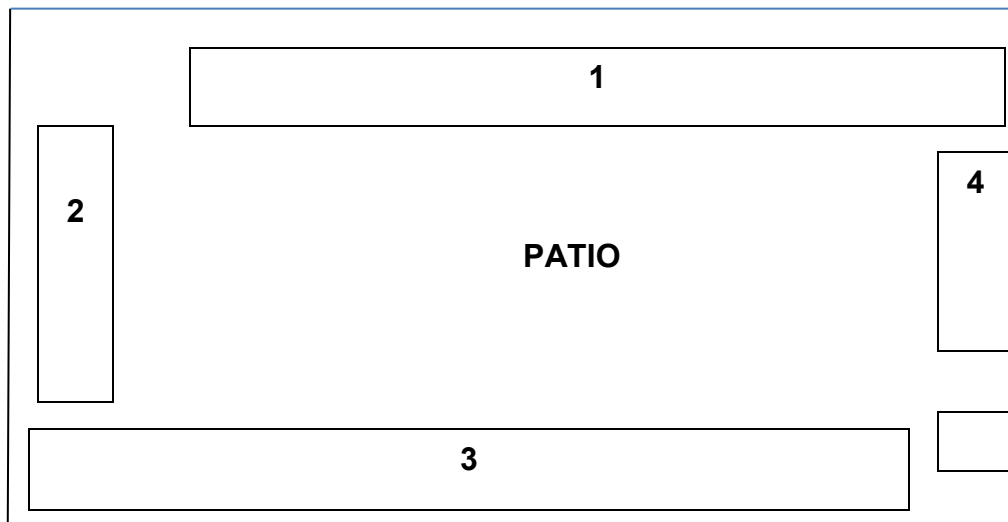
La primaria pertenece al programa de escuela de tiempo completo (PETC), el cual propone ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de educación básica, tanto las dedicadas al logro de los propósitos y al estudio de los contenidos, además de clases de computación, una lengua adicional (inglés) y danza, así mismo ofrece el servicio de comedor (vida saludable), en un horario de

atención de 8:00 a 16:30 hrs. (DGSEI, 2010). Aunado a lo anterior, esta alternativa escolar ofrece la posibilidad de atender necesidades sociales surgidas en los últimos 25 años relacionadas con los cambios en la estructura familiar por la incorporación de las mujeres al mercado laboral y procura generar ambientes educativos propicios para ampliar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias de los alumnos. Implica para las escuelas y las familias una participación corresponsable, desde sus ámbitos de competencia y funciones favoreciéndose la calidad educativa (DGSEI, 2010).

La primaria no cuenta con el apoyo de una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), por lo cual es de relevancia la intervención de programas desarrollados por la Maestría en Psicología de la UNAM y en específico de la Residencia de Educación Especial para la identificación de necesidades educativas, desde el primer ciclo escolar de la escuela primaria para llevar a cabo la intervención de acuerdo con los requerimientos de educación especial con la finalidad de favorecer el desarrollo integral de los alumnos.

En la escuela hay cuatro edificios: en el primero (1) se encuentra la dirección, aula de psicología, el comedor, la bodega y sanitarios; en el segundo (2) edificio dos salones de primer grado; el tercer (3) edificio está constituido de dos plantas y hay ocho salones de primero a sexto grado, un aula de cómputo, sanitarios y la cooperativa a un costado la casa de los conserjes y; en el cuarto (4) edificio se encuentra el aula de uso múltiple y de cómputo (Figura 2).

Figura 2. Esquema de la escuela primaria



Asimismo, en el aula de psicología donde se llevó la fase de evaluación se contaba con mobiliario de bancas binarias, sillas y un librero, así mismo, se cuenta con un salón para resguardar material didáctico, de papelería e instrumentos de evaluación. En general el salón es amplio y las condiciones de luz, ventilación y ruido son adecuados.

Como se señaló para cumplir el objetivo planteado el presente trabajo se organizó en tres fases, que se describen a continuación.

Fase 1. Evaluación

Objetivo General

Caracterizar el perfil de riesgo/resiliencia de alumnos con problemas de aprendizaje.

Etapas 1: Evaluación Exploratoria

Objetivo:

- Detectar las necesidades de educación especial de los alumnos del primer ciclo de educación básica.

Participantes

La muestra fue probabilística intencional, participaron los grupos del primer ciclo de primaria (1º “A”/” B” y 2º “A”) con un total de 96 alumnos, 45 niños y 51 niñas con una edad que oscilaba entre los 5 y los 7 años de edad, con una $M_{\text{edad}} = 6.2$ y $DE = 0.5$ meses y tres profesoras frente a grupo con 45, 59 y 39 años con una $M = 19.5$ años de servicio.

Herramientas

1. Escala WISC-R: Es una prueba de inteligencia creada por Wechsler, quien menciona que la inteligencia es multifacética, así como multideterminada. Lo que suele llamarse inteligencia no es una habilidad en particular sino una competencia total o capacidad global, que permite a un individuo consciente entender de una u otra forma el mundo que le rodea y tratarlo de manera efectiva con sus retos (Wechsler, 1944 como se citó en Esquivel, Heredia & Lucio, 2007).

Esta prueba evalúa diferentes habilidades, lo que en un momento dado, permite no sólo conocer el rendimiento intelectual general del individuo, sino también el desarrollo de sus diferentes funciones cognoscitivas (Esquivel et. al, 2007), se compone de 12 escalas que comprenden el área verbal y la de ejecución; cada una con seis subescalas que evalúan diferentes capacidades (agudeza visual, atención, memoria, concentración, comprensión, capacidad de

análisis, anticipación, síntesis y capacidad de organización). Las subpruebas para la escala verbal son: información, semejanzas, aritmética, vocabulario, comprensión y retención de dígitos, para la escala de ejecución son: figuras incompletas, ordenación de dibujos, diseño con cubos, composición de objetos, claves y laberintos. El resultado que proporciona cada escala es el Coeficiente Intelectual (C.I.) verbal, de ejecución además de que se obtiene el CI total. Esta escala presenta coeficientes de confiabilidad altos, para la escala verbal es de .88 a .96, para la de ejecución de .86 a .93 y para la escala total de .90 a .92 por lo que se considera altamente confiable y estable (Esquivel, Heredia & Lucio, 2007).

2. Formato de supervisión: Se llevó a cabo el registro de las actividades realizadas en cada sesión de la fase de evaluación exploratoria en la escuela primaria. En el formato se precisa información sobre el objetivo, actividades realizadas, tareas programadas para la siguiente práctica, comentarios y sugerencia con la finalidad de estructurar las sesiones.

3. Bitácora: Se trata de un recurso que permite explicitar por escrito cierto tipo de observaciones, en el que se relatan vivencias y experiencias generadas en el trabajo de campo (Vasiladis, 2007). Se realizan anotaciones y registros en las que se describen las sesiones.

Procedimiento

En un inicio se llevó a cabo el acercamiento con el director de la escuela, la plantilla docente y padres de familia en la que se realizó la presentación del equipo de trabajo, se obtuvo el consentimiento informado por los padres y/o tutores y se les explicó cómo se llevaría a cabo el programa de intervención; el cual empezaba en una primera fase con la evaluación exploratoria de los alumnos del primer ciclo de la primaria, ya que se establecía como prioridad el identificar las necesidades de los alumnos de primer y segundo grado con la finalidad de llevar a cabo posteriormente la intervención para disminuir las dificultades en los ciclos subsecuentes. Se obtuvo asimismo el asentimiento de los niños para participar.

El siguiente aspecto fue el aplicar la prueba WISC-R para iniciar la evaluación exploratoria con los alumnos del primer ciclo de la primaria. Se empleó el uso de prueba límite (Sattler, 2003), en dicha evaluación se realizaron modificaciones a los procedimientos estándar de la aplicación, esto se refiere a proporcionar al alumno una serie de pasos de ayuda (más tiempo o sugerencias adicionales) para determinar si puede resolver los problemas con apoyo complementario; la información obtenida de la prueba límite puede ser útil en ambientes psicoeducativos. Proporciona información al examinador acerca de la capacidad del alumno para aprender, y sobre el tipo y cantidad de asistencia que se necesita para evaluar su nivel de desempeño (Sattler, 2003). Su aplicación es individual y se realizó aproximadamente en dos horas y media.

En un primer momento se acudió a las aulas para indicarle a la profesora frente a grupo que se iniciaría la evaluación exploratoria por lo cual se realizó la presentación del equipo de trabajo con los alumnos, posteriormente la profesora refería el orden en que los alumnos acudirían al aula de psicología para llevar a cabo la aplicación de la prueba WISC-R. Con el alumno se iniciaba con el establecimiento del rapport para proceder con la aplicación de las subpruebas del WISC-R, una vez finalizada la aplicación se procedía a calificar la escala y determinar el Coeficiente Intelectual Verbal, de Ejecución y Total al igual que analizar las subpruebas, el desempeño y las necesidades de educación especial del alumno.

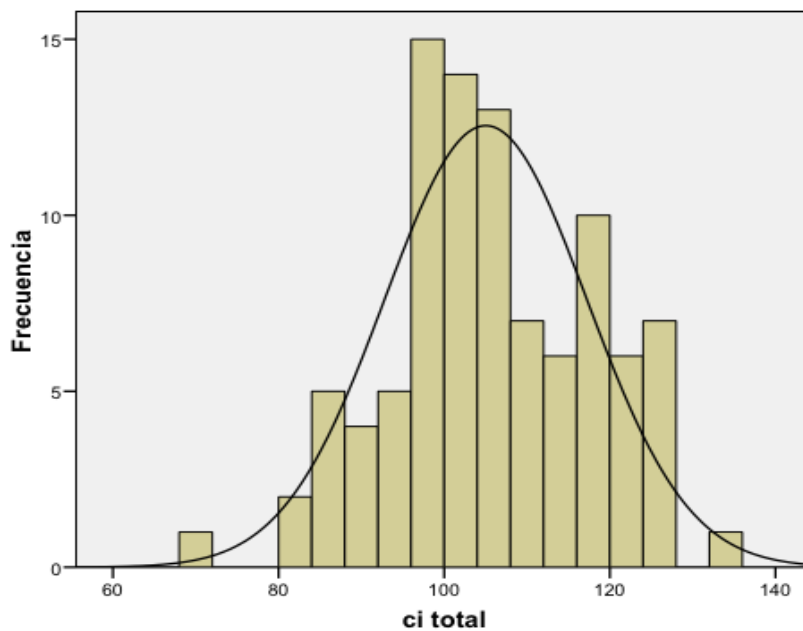
Cómo se calificó

Se realizó la base de datos en el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés versión 15) para su captura y el análisis de los resultados. Una vez obtenidos los datos se ubicó a los alumnos en cinco grupos y se presentó la información a las docentes de grupo con la finalidad de intercambiar información y determinar de manera ecológica a los alumnos con los que se llevaría a cabo una evaluación específica para determinar las necesidades de ellos dentro de las categorías de atención de la educación especial.

RESULTADOS

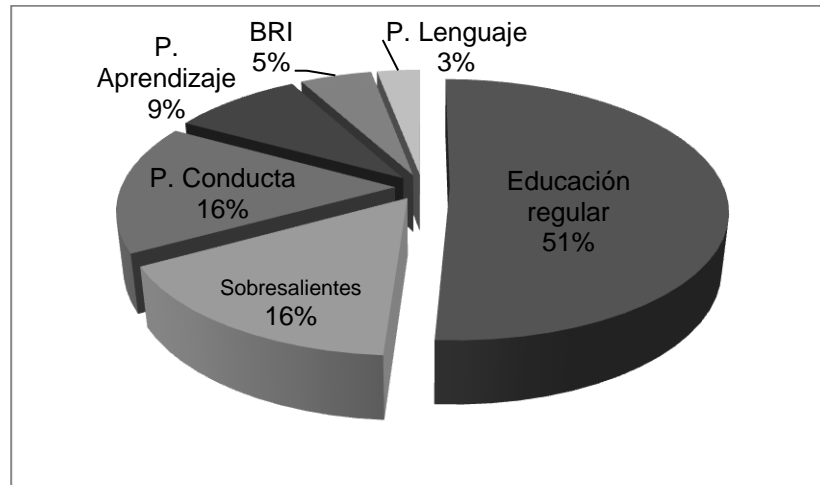
En la figura 3 se observan los resultados del C.I. Total general de los alumnos de primero y segundo grado, se observa una media del C.I. Total de 105, lo cual indica que se identifica capacidad de inteligencia general, aptitud escolar, aptitud académica y preparación para dominar un plan de estudio escolar (Sattler, 2003) y que los datos se encuentran bajo la distribución de la curva normal.

Figura 3. Distribución del C.I. Total de toda la muestra



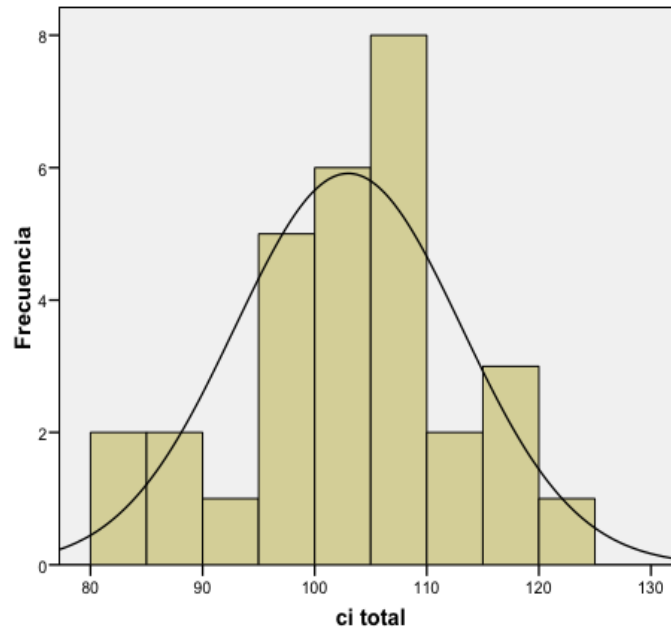
En términos del perfil de riesgo se identificó a un 49% de alumnos que se ubicaron en alguna categoría de educación especial, se puede observar en la figura 4 la distribución de los porcentajes por categoría encontrada cabe mencionar que todas se encuentran presentes en cada uno de los grupos evaluados.

Figura 4. Porcentaje de niños ubicados por Categoría de Educación Especial



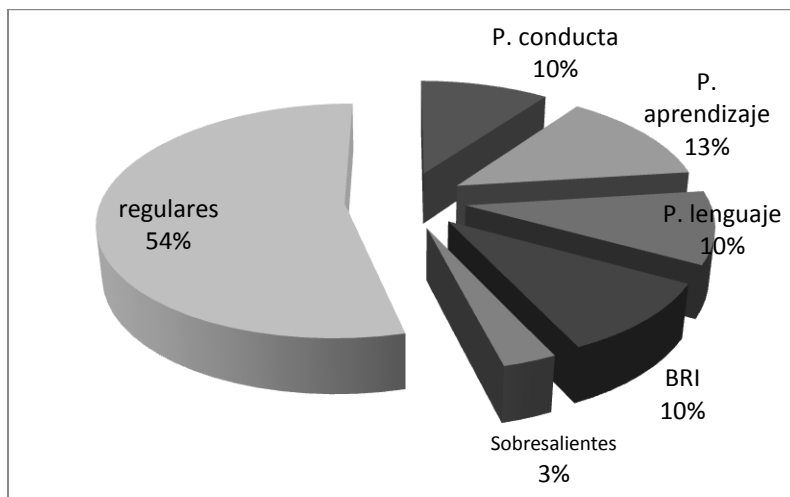
Al observarse que en cada grupo se encuentran categorías de atención de educación especial se considera importante presentar a continuación los resultados obtenidos por grupo. En la figura 5 se observan los resultados del C.I. Total del grupo de 1° A, en el que se obtuvo una media del C.I. Total de 103. En general los datos se distribuyen dentro de la curva normal.

Figura 5. Distribución del C.I. Total del grupo 1°A



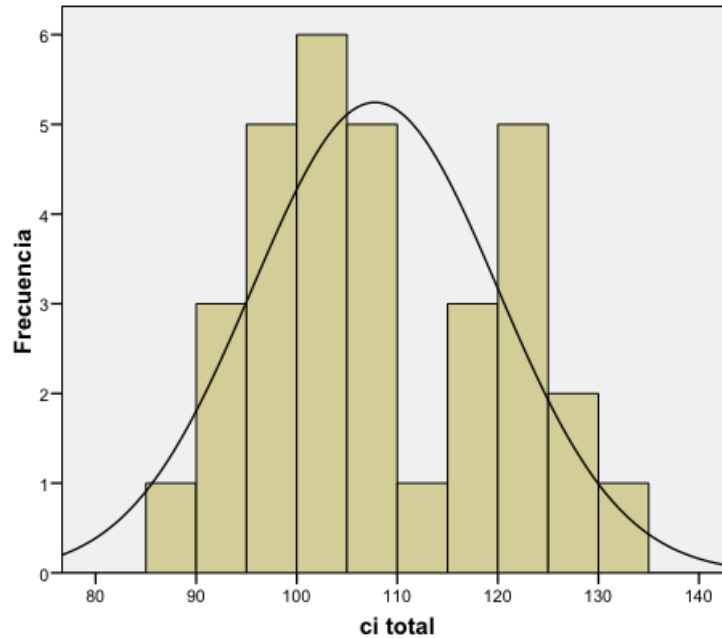
En la figura 6 se observa la distribución de los alumnos por categoría del grupo de 1°A en la que del 100% de los alumnos el 46% de ellos se ubica en alguna categoría de educación especial.

Figura 6. Porcentaje de alumnos de 1°A por categoría de educación especial



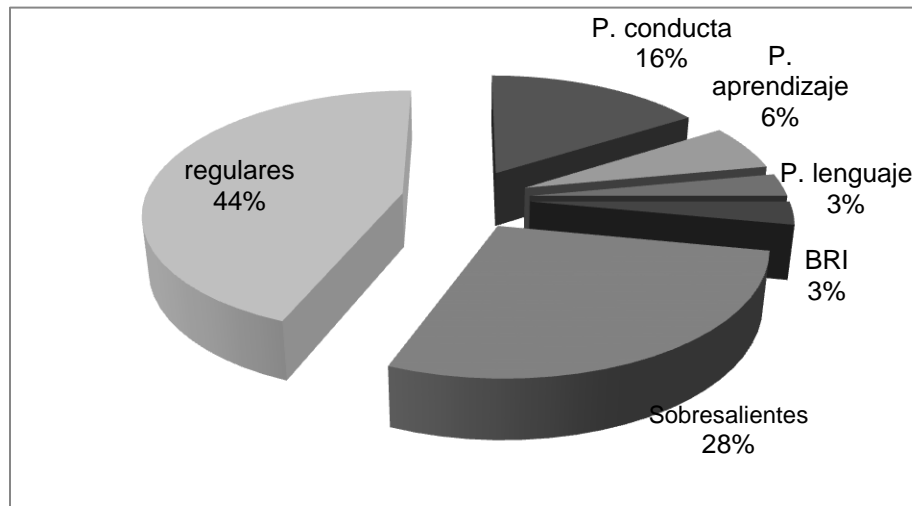
En figura 7 se muestran los resultados del grupo 1°B donde se obtuvo una media de 108 en el C.I. Total

Figura 7. Distribución del C.I. Total del grupo 1°B



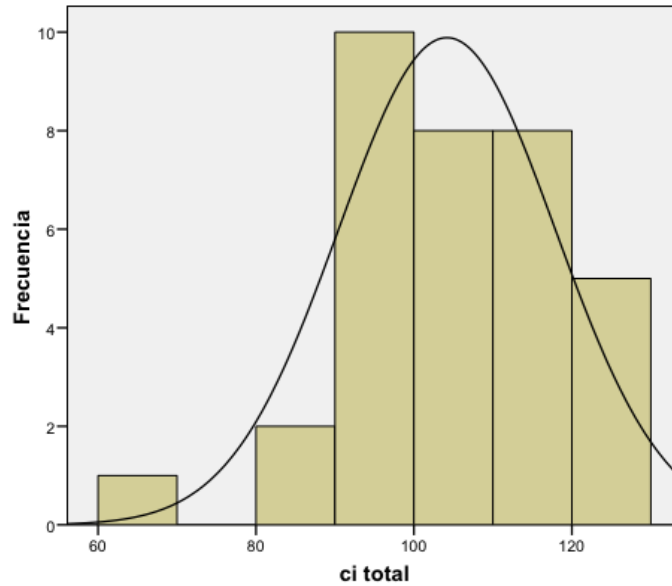
En la figura 8 se observa la distribución de los alumnos por categoría del grupo de 1°B en la que más de la mitad de los alumnos se ubica en una categoría de educación especial ya que representan un 56 % lo que indica la necesidad de atención específica para ellos.

Figura 8. Porcentaje de alumnos de 1°B por categoría de educación especial



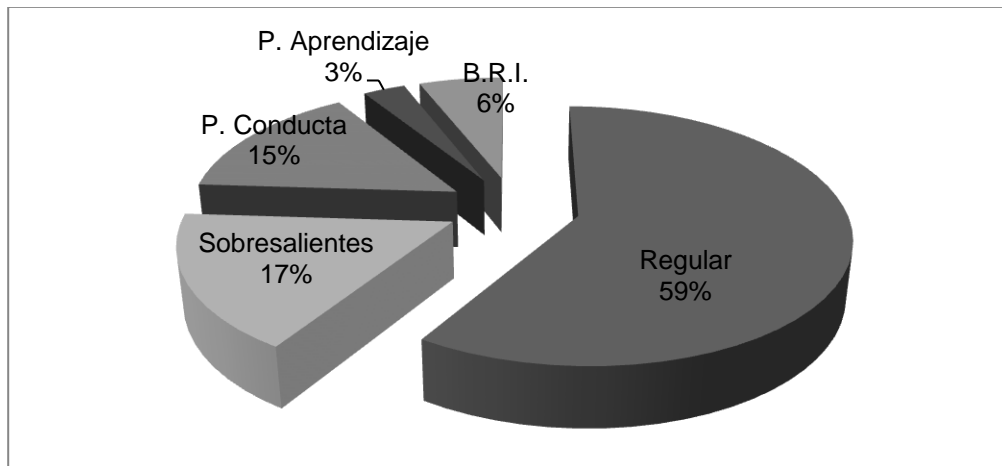
En la figura 9 se observa la distribución de las puntuaciones del C.I. Total del grupo de 2, indicando un media de 104.

Figura 9. Distribución del C.I. Total del grupo de 2°



En la figura 10 se observa la distribución del total de los alumnos por categoría del grupo de 2° en la que el 41% de los alumnos se ubica en una categoría de educación especial.

Figura 10. Porcentaje de alumnos de 2° por categoría de educación especial



Con base en los resultados expuestos, las observaciones realizadas durante la evaluación y la validación ecológica con las docentes en relación con el desempeño de los alumnos en las aulas se prosiguió a realizar una evaluación diagnóstica para determinar las necesidades de educación especial de los alumnos y, en específico de los siete alumnos identificados con problemas de aprendizaje con el objetivo de caracterizar el perfil del grupo.

Etapa 2: Evaluación Diagnóstica

Objetivo

- Determinar el perfil de los factores de riesgo y protección de alumnos con problemas de aprendizaje en las áreas individual, escolar y familiar.

Participantes

Siete alumnos, tres niñas y cuatro niños de 1° y 2° grado con una $M_{edad} = 6.2$ años, participaron ambos padres de los niños cuya $M_{edad} = 33.6$ años, tres con escolaridad de educación superior, cinco media superior y dos de secundaria; y las tres profesoras de grupo.

Herramientas

1. Test del dibujo de la casa, el árbol y la persona (HTP de Buck y Warren, 1994) en el que se agregó el dibujo de un animal. Se indica al menor el que dibuje una casa, un árbol, una persona y enseguida una persona del sexo opuesto y un animal. Posteriormente se le pide que narre una historia. Se analizan diversos factores afectivos que se asocian con otros instrumentos y la entrevista que puede revelar conflictos y preocupaciones generales del alumno. “El objetivo de la prueba consiste en observar la imagen interna que el niño tiene de sí mismo y de su ambiente” (Hammer, 1998). El marco teórico de esta prueba es similar al que Bellak y Sorel (1998) emplearon para su test CAT, es decir, se argumenta que para los niños proyectar sus sentimientos sobre figuras animales es mucho más accesible. Para su aplicación se le pide al niño

que “dibuje a un animal, cualquier animal que desee”, posteriormente, una vez que se finaliza el dibujo, se le solicita algunos comentarios sobre el mismo. El análisis e interpretación, se analiza primero con las pautas formales tradicionales de cualquier test de la personalidad gráfico.

2. Instrumento informal de Evaluación de Lectura y Escritura (ELE de Martínez, 2008). A partir de una breve lectura “Los chivos necios” para primer y segundo grado de primaria se evalúan actividades relacionadas con habilidades de lectura: comprensión de lectura en voz alta, lectura en silencio y lectura por examinador; asimismo la expresión oral: que se refiere al planteamiento y organización de idea; y la expresión escrita: en escritura espontánea, dictado y copia. Incluye el texto del cuento y cuatro láminas que lo ilustran (Berruecos, 1999).

En la prueba informal de lectoescritura se identifican tres niveles de desempeño de acuerdo con el proceso de lectura y escritura; nivel no adquirido, en proceso y adquirido que a continuación se describen.

Nivel adquirido:

- Lengua hablada: Se expresa de manera fluida y entendible comentadas ideas propias, narra cuentos a partir de láminas con una secuencia cronológica, comprende instrucciones verbales y textos leídos por otros.
- Lengua escrita (copia): Copia en forma convencional las letras conformando de manera correcta las palabras y oraciones.
- Lengua escrita (dictado): Asocia el fonema al grafema correspondiente, su escritura (alfabético convencional) no presenta omisiones y sustituciones y respeta espacios, direccionalidad y ortografía.
- Lengua escrita (espontánea): Organiza las ideas, de manera concreta a nivel descriptivo, al escribir no presenta omisiones y sustituciones, respeta los espacios, la direccionalidad y ortografía.
- Lectura: Fluida y logra la comprensión de textos pequeños.

Nivel en proceso:

- Lengua hablada: Se expresa de manera fluida y entendible, describe y narra cuentos a partir de láminas, comprende instrucciones verbales.
- Lengua escrita (copia): Copia en forma convencional las letras, aunque puede presentar omisiones.
- Lengua escrita (dictado): Presenta dificultades para asociar el fonema al grafema correspondiente, (silábico) su escritura presenta omisiones, sustituciones y no respeta espacios, direccionalidad ni la ortografía.
- Lengua escrita (espontánea): Organiza las ideas, de manera concreta a nivel descriptivo, al escribir presenta omisiones, sustituciones, no respeta los espacios, la direccionalidad y ortografía.
- Lectura: Silabeada o deletreada y sólo recupera elementos aislados.

Nivel no adquirido:

- Lengua hablada: No se expresa de manera fluida y entendible asimismo no comprende instrucciones verbales.
- Lengua escrita (copia): Logra copiar las letras en forma convencional pero no respeta la direccionalidad ni el espacio, frecuentemente pierde la atención, por lo que omite letras, sílabas y palabras.
- Lengua escrita (dictado): Solo reconoce letras en forma aislada, la relación fonema y grafía se encuentran en proceso (pre-silábico).
- Lectura: no la posee.
- Lengua escrita (espontánea): no la posee.

3. Guía de entrevista para padres de familia (Acle & Roque, 2006, como se citó en Acle, 2012a) con el objetivo de obtener datos generales del desarrollo y contexto familiar del alumno.

4. Formato de supervisión: Se lleva a cabo el registro de las actividades realizadas en cada sesión de la fase de evaluación específica.

5. Bitácora: Registro por escrito de observaciones, en el que se relatan vivencias y experiencias generadas en cada una de las sesiones.

Procedimiento

Se entrevistó a los padres de familia y se obtuvo el consentimiento informado para trabajar con sus hijos, asimismo se tuvo el asentimiento de los menores. Se aplicó de manera individual el test del HTP en una sesión de una hora aproximadamente, asimismo, se realizó la aplicación de la prueba informal de lectoescritura de manera individual con una duración de media hora aproximadamente con el objetivo de identificar el proceso de lectoescritura de los alumnos. Se realizó un análisis individual de los resultados de los alumnos y un perfil de los factores de riesgo y protección, los cuales se comunicaron a las docentes con el objetivo de validar los resultados y constituir al grupo de alumnos para la intervención.

RESULTADOS

Aspectos Individuales:

Respecto a los procesos psicológicos básicos evaluados por la WISC-R es importante notar lo siguiente:

En cuanto al C.I., la tabla 2 muestra que los niños obtienen un nivel de inteligencia normal obteniéndose una media de 102 en el C.I. Total, un C.I. Verbal de 103 y en el de Ejecución 100 lo cual coincide con lo establecido en la literatura (Gargiulo, 2012). Se debe de señalar que se incluyó un caso que obtuvo un C.I. total por debajo de la norma pero que en prueba límite alcanzó un nivel normal. Asimismo cabe indicar que todos los alumnos obtuvieron mayor puntuación en la prueba límite con lo que se puede mencionar que cuentan con potencial para favorecer y fortalecer los procesos para el aprendizaje.

Tabla 2

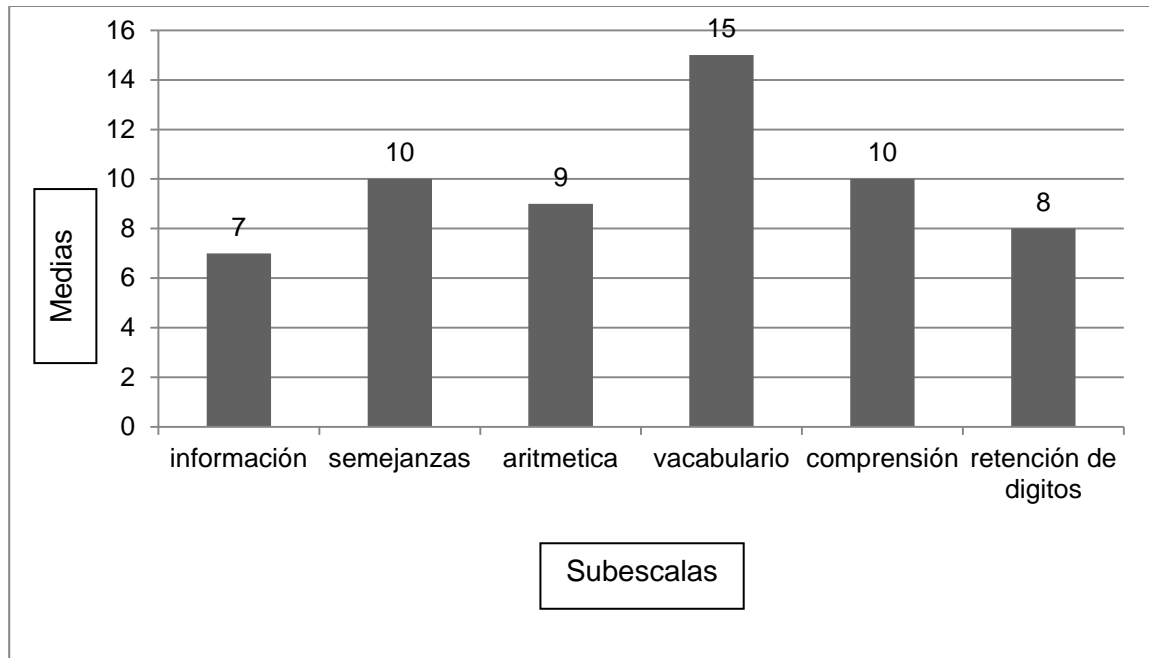
Niveles del CI Total, Verbal y de Ejecución de los alumnos evaluados

Alumno	C.I.V	Lim.	C.I.E	Lim.	C.I.T	Lim.
Rosa	115	123	109	112	114	121
Ezequiel	114	124	91	96	103	112
Yolo	112	117	86	92	100	105
Ulises	92	107	96	102	93	105
Moisés	106	113	128	128	118	122
Emiliano	92	119	106	114	99	114
Juana.	91	109	86	102	87	106

Nota: los nombres de los niños son ficticios con objeto de guardar la confidencialidad.

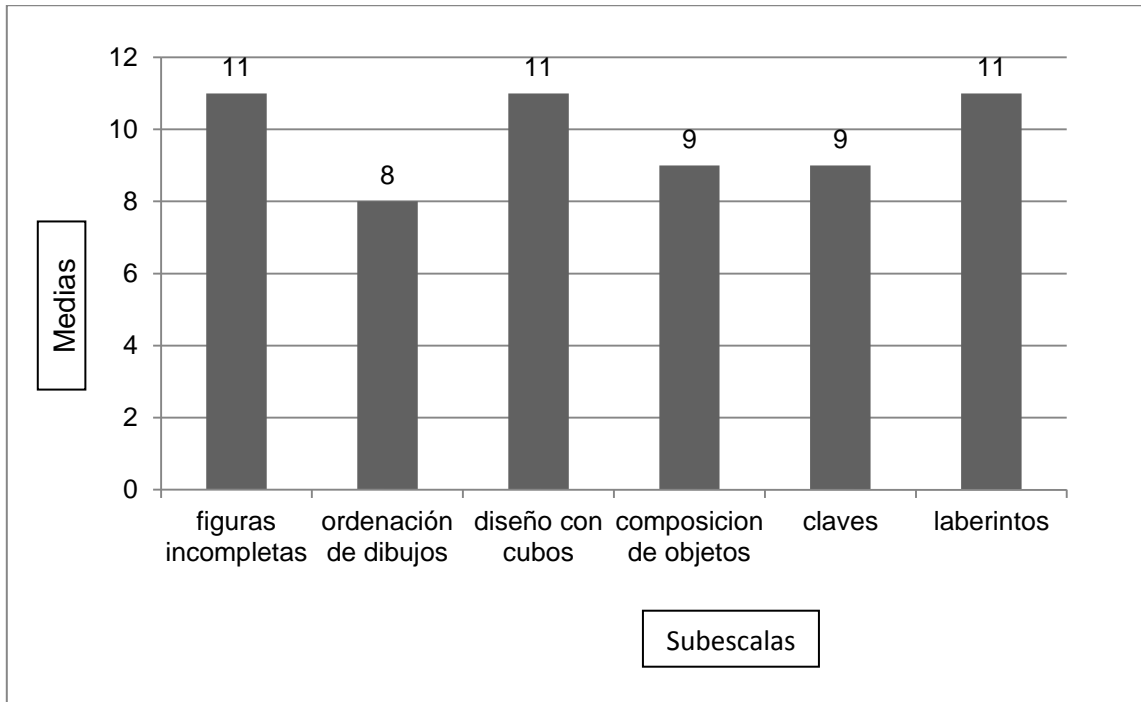
La prueba WISC-R evalúa diversos procesos psicológicos básicos para el aprendizaje, por lo que con el fin de analizar las fortalezas y debilidades en los distintos procesos de los niños en la figura 11 se observan las medias obtenidas en cada una de las subpruebas y que se comparan con la media de estandarización (M=10). En la escala verbal se observa que la subprueba de información obtuvo el puntaje más bajo y la de vocabulario el más alto. Se identifica como fortaleza en el grupo la comprensión verbal, la habilidad para formar conceptos, el conocimiento de palabras y la fluidez verbal y, como debilidad del grupo se observan bajos conocimientos adquiridos y dificultades en el procesamiento secuencial auditivo y memoria auditiva a corto plazo.

Figura 11. Puntuaciones medias obtenidas por el grupo en las subpruebas verbales



En la figura 12 se observan las medias de cada una de las subpruebas obtenidas por los alumnos en la escala de ejecución. La subprueba de ordenación obtuvo el puntaje más bajo y en figuras incompletas, diseño con cubos y laberintos los puntajes más altos. Con lo que se puede señalar como fortaleza en el grupo la habilidad para diferenciar entre los detalles relevantes de los superfluos, el reconocimiento de objetos familiares, la concentración en materiales visuales y como debilidades en el grupo se observa disminución en las áreas de coordinación visomotora y ubicación espacial.

Figura 12. Puntuaciones medias obtenidas por el grupo en las subpruebas de ejecución



En los resultados de manera grupal se identifican dificultades en los procesos de memoria a largo plazo, atención, memoria auditiva y procesamiento secuencial. Aspectos relacionados con dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura al no identificar fonemas y no reproducir correctamente los grafemas. Sin embargo, se observaron fortalezas que indican potencial para el aprendizaje.

Procesos de lectura y escritura

De acuerdo con los niveles de la prueba de lectoescritura se ubica a los alumnos de la siguiente manera (Tabla 3).

Tabla 3

Nivel de lectoescritura

Alumno	Grado	Nivel de lectoescritura
Rosa	1º	En proceso
Ezequiel	1º	En proceso
Yolo	1º	En proceso
Ulises.	1º	No adquirido
Moisés	2º	En proceso
Emiliano	1º	No adquirido
Juana	1º	En proceso

En relación con los resultados de la lectoescritura como se observa en la tabla 3, que dos de los alumnos de primer grado no han adquirido el proceso de la lectoescritura, y la mayoría de los alumnos se encontraban en proceso de adquisición de la misma en un nivel silábico alfabético que sería lo esperado para su grado escolar; en el caso del alumno de segundo grado es importante indicar que su lectoescritura se encontraba por debajo de lo esperado. , en relación a la lengua hablada se observó en los alumnos una pronunciación adecuada, entendible y, ellos lograron describir láminas y narrar cuentos de acuerdo con una secuencia al igual que comprender instrucciones verbales y textos breves leídos por alguien más, no obstante se observó que a cuatro de los alumnos se les dificulta el expresar ideas propias. Los alumnos que estaban en proceso de adquisición de la lectoescritura presentaban dificultades para discriminar fonemas y grafemas, separar palabras y seguir el renglón al escribir. No se apreció que planearan, monitorearan y corrigieran sus escritos.

Aspectos Afectivos

En general no se identificaron problemas emocionales severos en los niños, si se perciben situaciones de la vida cotidiana los menores en la convivencia e interacción familiar en aspectos tales como desintegración familiar, patrones de disciplina exigentes, vivir en familia extensa, datos que fueron corroborados en la entrevista realizada a los padres de familia.

Aspectos Familiares

En el contexto familiar se presentan diversas situaciones como inestabilidad familiar, desacuerdo entre los padres, ausencia de alguno de los padres, expectativas negativas y bajas en relación con el desempeño escolar de los alumnos situaciones que pueden resultar adversas para el desarrollo de los menores, sin embargo también se aprecian situaciones familiares favorecedoras como el apoyo de la familia extensa (abuelos) e interés en la educación de los alumnos.

Aspectos Escolares

En el contexto escolar se puede mencionar que en la escuela, los grupos tienen una alta matrícula de estudiantes, se observan también métodos de enseñanza que no favorecen las características de los alumnos con problemas de aprendizaje, se mencionan expectativas negativas por parte de las docentes en relación con el desempeño académico de estos alumnos. Sin embargo, al mismo tiempo se aprecia apertura por parte de la plantilla docente para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Perfil de riesgo/protección

Una vez identificados los factores de riesgo y protección presentes en los niveles individual, escolar y familiar, se agruparon éstos con objeto de establecer el perfil de riesgo/resiliencia en dichos niveles y en su interacción, que serviría de base para la el diseño e instrumentación del programa de intervención.

Tabla 4

Factores de riesgo identificados en la evaluación de los alumnos con problemas de aprendizaje.

<i>Factores de riesgo</i>		
Individual	Escolar	Familiar
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en los procesos de memoria a largo plazo, atención, memoria auditiva, procesamiento secuencial. • No han adquirido la lectoescritura por lo que muestran inseguridad. ante este tipo de tareas académicas. • Omisión de grafías, inversiones, rotaciones y problemas de linealidad y separación de palabras en las oraciones. • Dificultades prenatales y posnatales. • No cuentan con los elementos de acuerdo con su grado escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos numerosos. • Se dificulta una atención individualizada para atender las necesidades de educación especial para estos alumnos. • No cuenta con el apoyo de USAER encargada de brindar la atención a los alumnos con requerimientos de educación especial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Familias desintegradas. • Ausencia de uno de los padres. • Algunos padres tienen horarios laborales extensos. • Dificultad para establecer acuerdos entre los padres. • Violencia intrafamiliar. • Bajas expectativas respecto al logro escolar.

En la tabla 4 pueden apreciarse las situaciones de adversidad que ubican a los menores en una situación, tanto en el nivel individual, como escolar y familiar que apoyan la necesidad de una intervención que involucre a todos estos contextos para fortalecer los factores de protección, pues de hecho como se observa en la tabla 5 éstos también están presentes en los niveles estudiados, así a nivel individual observamos que los alumnos presentan un coeficiente intelectual normal, que orienta su capacidad de aprendizaje, que a nivel escolar existe interés y apertura por el trabajo que se lleva a cabo en la Residencia en Educación Especial y que ha favorecido incluso la comunicación familia-escuela, y al nivel familiar también se ha logrado que los padres acepten que sus hijos participen en el programa, o bien, cuando han podido ellos mismos han participado en los talleres que se han organizado para padres.

Tabla 5

Factores de protección identificados en la evaluación de los alumnos con problemas de aprendizaje

Factores de protección		
Individual	Escolar	Familiar
<ul style="list-style-type: none"> • Coeficiente Intelectual normal. • Capacidad para el aprendizaje. • Apropiado conocimiento de palabras. • Adecuada comprensión verbal • En proceso de consolidación de la lectoescritura. • Situación favorable de salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés y apertura por parte de las profesoras. • Comunicación con padres de familia. • Implantación de estrategias nuevas para el trabajo con los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Familias muestran interés y disposición en la educación de sus hijos. • Apoyo de la familia extensa • Nivel educativo de los padres media superior y superior. • Acceso de la familia a los sistemas de salud y educativos.

Finalmente se llevó a cabo la validación ecológica de los resultados antes descritos para lo cual se llevó a cabo una reunión con las docentes y el director del plantel y así de manera colaborativa se pudiera determinar cuáles serían los alumnos que continuarían en la fase de intervención. Como resultado se decidió que solo cinco de ellos participarían en la siguiente fase, en cuanto a los dos alumnos restantes, cabe mencionar que uno fue dado de baja de la escuela y respecto al otro la profesora titular de grupo consideró que en ese momento ya no presentaba dificultades en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Discusión

Es importante señalar que los resultados dan evidencia de la presencia de la diversidad de necesidades de educación especial presentes en las aulas regulares, en ese sentido se identifican niños con: discapacidad intelectual, bajo rendimiento intelectual, problemas de aprendizaje, lenguaje, conducta y alumnos con aptitud sobresalientes lo que concuerda por lo señalado y reportado por otros autores sobre la presencia de estas mismas categorías en contextos escolares (Acle, Roque, Zacatelco, Lozada & Martínez, 2012; Anaya, 2012, Domínguez, 2008, Martínez G., Martínez L. & Acle, 2012a) lo cual indica que sigue habiendo la necesidad de identificar y atender a esta población.

A partir de la evaluación realizada se puede indicar que las características cognitivas, académicas y socioafectivas de los alumnos coinciden con lo descrito en la literatura sobre el perfil de los alumnos con problemas de aprendizaje (Anaya, 2012; Gargiulo, 2012; Martínez, G., Martínez, L. & Acle, 2012a) en relación a que poseen un coeficiente intelectual normal pero presentan dificultades en los procesos psicológicos básicos tales como memoria a largo plazo, atención, memoria auditiva y procesamiento secuencial, todos ellos implicados en la lectura y/o escritura. Cabe mencionar que de los alumnos de primer grado, dos no habían adquirido el proceso de la lectoescritura, cuatro se encontraban en un nivel silábico alfabético que sería lo esperado para su grado escolar; en el caso del alumno de segundo grado éste se encontraba también en un nivel silábico-alfabético y es importante indicar que su lectoescritura se encontraba por debajo de lo esperado para su grado escolar. Los alumnos que estaban en proceso de adquisición presentaban asimismo dificultades para discriminar fonemas y grafemas, separar palabras y seguir el renglón al escribir. En general no se observó que utilizaran estrategias en sus producciones tales como planeación, monitoreo y auto corrección de sus escritos. Todo lo cual constituyó un factor de riesgo a nivel individual.

Por otro lado, la identificación de los factores de riesgo y protección en el los ámbitos escolar y familiar permitieron entender y atender otros elementos que contribuían a las dificultades de los alumnos. Estos aspectos, tales como pertenecer a familias disfuncionales, las bajas expectativas tanto de padres como de los docentes en relación con el desempeño de los menores, asistir a grupos numerosos, entre otros coinciden con los encontrados en anteriores estudios (Acle, 2006, 2012; Anaya, 2012; Salvador, 2005) en relación con las situaciones familiares y escolares que intervienen en el contexto de aprendizaje del alumno.

Por lo que, se propone llevar a cabo la intervención con base en el modelo ecológico de riesgo-resiliencia (Acle, 2012a) para favorecer conductas resilientes tanto en los menores como en los padres y profesores. Promover la autorregulación se ha considerado un factor resiliente para que tanto los alumnos identificados en la categoría de problemas de aprendizaje como sus padres y docentes tengan alternativas para solucionar las dificultades y hacer uso de aquellos factores protectores que tengan a su disposición para mejorar la integración y adaptación escolar de los niños. Asimismo se retomó lo indicado en los Planes y Programas 2011 en relación a los estándares curriculares en los que se expresa lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer (SEP, 2011); en el aprendizaje del español se señalan los procesos de lectura e interpretación y la producción de textos escritos como los aprendizajes esperados. Todo esto considerando las fortalezas o factores de protección identificados que favorezcan el desarrollo integral del alumno.

Con base en lo anterior se propone el realizar una intervención dirigida a los alumnos, padres de familia y docentes para promover el fortalecimiento de los procesos psicológicos básicos para el aprendizaje, las habilidades básicas de la lectoescritura y la generación de escritos con intención comunicativa y la comprensión lectora utilizando como estrategia fundamental la autorregulación.

Fase 2: Intervención

Objetivo:

Instrumentar un programa para promover conductas resilientes en niños con problemas de aprendizaje, sus padres y profesores.

Participantes:

Cinco estudiantes con una $M_{\text{edad}}=7$ años ($DE= 5$); tres niños y dos niñas de 2do y 3er. grado. También participaron siete padres de familia y dos abuelos $M_{\text{edad}}=42$ ($DE= 10.4$) en los talleres al igual que dos docentes frente a grupo y el director de la escuela.

Herramientas:

Programa de intervención desde el modelo de riesgo/resiliencia para alumnos con problemas de aprendizaje, sus padres y profesores.

El programa plantea como objetivo fortalecer procesos psicológicos básicos así como la autorregulación para el logro del aprendizaje de la lectoescritura en alumnos con problemas de aprendizaje. Se retoma el modelo de autorregulación: observación, emulación y autocontrol de Zimmerman (2007), aspectos considerados como factores protectores en el desarrollo de los niños por Masten y O'Dougherty (2006). En cada una de las sesiones se promueve la autorregulación y desarrollo de cada uno de los elementos de dicho proceso utilizando actividades lúdicas (Apéndice A).

-Observación/planeación es la parte inicial donde se indica de manera oral lo que se realizará en la sesión y se presenta de manera escrita o gráfica con imágenes, con el objetivo de que los alumnos tengan presente lo que se elaborará y se planeé el tiempo a utilizar y las estrategias que tendrán que utilizar. Asimismo, se modela de manera breve por la facilitadora la tarea y se proporcionan estrategias que podrán utilizar.

-Emulación/imitación en esta sección los alumnos realizan una tarea en la cual tanto de manera individual como grupal ellos utilicen las estrategias señaladas o la que sea la indicada, en este apartado los alumnos realizan y verbalizan autoinstrucciones al igual que comparten de manera grupal sus estrategias.

-Autocontrol en este apartado se les indica a los alumnos que revisen su proceso al realizar la actividad asignada en la que se percaten de sus dificultades y logren emplear estrategias para corregir éstas.

-Autorregulación finalmente los alumnos revisan cómo ha sido su escritura y lectura al igual que su conducta y desempeño en la sesión y qué estrategia fue la adecuada para resolver la actividad propuesta.

El programa se estructura en tres bloques: 1. Procesos para el aprendizaje; 2. Escritura; y, 3. Lectura con base en los planes y programas 2011 (SEP, 2011). Asimismo, se propone un taller a padres con el objetivo de promover comportamientos considerados como resilientes vinculados al fomento de la autorregulación tales como: estrategias de comunicación, disciplina y académicas que beneficien las relaciones familiares y el proceso de aprendizaje de los alumnos al igual que una plática informativa al personal docente sobre las categorías de educación especial en específico la categoría de problemas de aprendizaje.

Programa para alumnos

Materiales

Formato de autoevaluación: En la que los alumnos realizan una reflexión de su desempeño en el aspecto cognitivo y conductual en cada una de las sesiones. Con ello se pretende que el alumno analice el proceso y resultado de su trabajo con la finalidad de que observe que dificultades presenta y reflexione sobre lo que deberá de realizar en las sesiones subsiguientes para mejorar (Apéndice B).

1. Registro del desempeño: Se realizó el registro de los avances de los alumnos en cada una de las sesiones en las que se indica su participación, motivación y proceso de autorregulación con el cual se evaluó su desempeño (Apéndice C).
2. Portafolios: Es la recolección de trabajos elaborados por el estudiante que tiene el objetivo de evaluar y autoevaluar el proceso de un determinado plan, los avances o retrocesos que se han tenido, así como para hacer modificaciones. Es una forma concreta para que los alumnos aprendan a valorar su propio trabajo debido a que ellos son los responsables de decidir que incluir y se ven obligados a examinar y evaluar su desempeño constantemente (Paris & Ayres, 1994). En el portafolio se incluyen los trabajos para que los alumnos después de un tiempo lo revisen y evalúen su desempeño e identifiquen errores que aún se cometen o avances que hayan logrado, lo cual permite que el alumno autorregule su aprendizaje (Martínez & Lozada, 2012). Asimismo, se incorporó un cuestionario en el que se interroga sobre el contenido en el portafolio y por qué se realizó la selección de los trabajos (Apéndice C).
3. Evaluación final del bloque: Evaluaciones sumativas para cada una de las unidades en las que se evalúan habilidades básicas para la lectoescritura, el producto escrito de oraciones y cuestionario de comprensión lectora.

Programa para padres

Materiales

1. Carpeta informativa: Integración de material informativo sobre la categoría de problemas de aprendizaje y estrategias para la convivencia familiar y apoyo académico que se proporcionó en cada una de las sesiones del taller para padres.
2. Valoración de sesiones: Con la finalidad de valorar la calidad y utilidad de las sesiones del taller se les proporcionó a los padres de familia un cuestionario con el cual se planteó como objetivo conocer su opinión (Apéndice E).

Programa para profesores

Materiales

1. Carpeta informativa: Integración de material informativo que se proporcionó en cada una de las sesiones de trabajo con los docentes en las que se revisó cada una de las categorías de educación especial identificadas (Apéndice F).
2. Cuestionario para docentes: Evaluación inicial con la finalidad de conocer la información previa de los profesores con respecto a las categorías de educación especial (Apéndice G).
3. Valoración de la sesión con docentes: Con la finalidad de valorar la calidad y utilidad de la información que se les proporcionó durante la sesión informativa un cuestionario sobre la categoría revisada (Apéndice G).

Procedimiento

Programa con alumnos

Se llevó a cabo la intervención de 35 sesiones del programa durante el ciclo escolar 2012-2013 se realizaron dos sesiones grupales por semana de 60 minutos en promedio cada una (Tabla, 6). Los alumnos acudían a las sesiones en el aula de psicología con consentimiento informado de sus docentes y padres y el asentimiento de los niños. Las sesiones se estructuraban por los siguientes elementos: conocer la meta del día, la secuencia de actividades, observar la actividad como es modelada por la facilitadora, indicar cómo realizar la actividad como es el caso de la planeación, revisar y monitorear la actividad para ver si tienen algún error y finalmente evaluar su proceso, esto es analizar en qué aspecto tuvieron dificultad y que deberían realizar para mejorar.

Tabla 6

Bloques del programa para alumnos

Bloque	Sesiones	Objetivo	Evaluación
1. Procesos	16	Favorecer procesos básicos psicológicos para el aprendizaje de la lectoescritura	Autoevaluación Registro del desempeño Portafolios Evaluación
2. Escritura	14	Fortalecer habilidades básicas de escritura.	Autoevaluación Registro del desempeño Portafolios Evaluación
3. Lectura	6	Fortalecer habilidades de lectura.	Autoevaluación Registro del desempeño Portafolios Evaluación

Las dos primeras sesiones tenían como objetivo la integración del grupo de trabajo, en ellas se establecieron las reglas del juego, se realizaron estrategias para que los menores se conocieran entre sí y reconocieran la importancia de la lectoescritura y que describieran su propio proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

En el primer bloque se realizaron actividades con el objetivo de fortalecer procesos básicos para el aprendizaje como la atención, memoria, habilidades motrices percepción, discriminación visual y auditiva. Para lograr la discriminación fonética y la asociación fonema grafía de las letras en las que presentaron dificultades (/b/, /d/, /p/, /q/, /m/, /n/, /l/). La evaluación se realizó mediante los registros del desempeño individual de los alumnos, los formatos de autoevaluación diarias, el portafolio de las actividades y la evaluación final del bloque.

El objetivo del segundo bloque fue que los alumnos escribieran enunciados cortos sobre actividades, mensajes breves como recados, cartas, anuncios de manera convencional y con sentido comunicativo utilizando la planeación de que realizarían comentando en voz alta a todo el grupo y el monitoreo sobre errores que cometieran en sus escritos con apoyo de preguntas indicándoles la facilitadora que observaran si las palabras estaban bien escritas, leyendo nuevamente lo escrito y realizaran las correcciones. La evaluación en esta sesión se realizó con el registro de observaciones y comentarios sobre los alumnos en el proceso de la autorregulación, los formatos de autoevaluación diarias y la evaluación final del bloque.

El tercer bloque tuvo como objetivo lograr la comprensión lectora en la que los alumnos identificaban elementos de la lectura y realizaban anticipaciones e inferencias sobre lo leído. Se realizó la lectura de diversos textos de manera grupal e individual. Se realizaba una autoevaluación sobre la comprensión de la lectura y formato de evaluación de desempeño diario y evaluación final del bloque.

Programa para padres de familia

Se instrumentaron cinco sesiones de trabajo con los padres de familia cuya duración fue aproximadamente de dos horas en las que se estableció como objetivo promover estrategias de comunicación, disciplina y académicas que beneficien las relaciones familiares y el proceso de aprendizaje de los alumnos vinculados a procesos de autorregulación. Las sesiones se estructuraron con la bienvenida, tema de la sesión y evaluación (Apéndice D).

Programa para el personal docente

Se instrumentaron ocho sesiones con la plantilla docente durante las juntas de Consejo Técnico Consultivo realizadas cada mes. En tres sesiones de dos horas aproximadamente se realizó la validación ecológica para compartir información en relación con lo observado durante la evaluación inicial, intermedia y final al igual que las opiniones de las profesoras sobre el desempeño de los alumnos en el salón de clases. En las cinco sesiones restantes se participó en las juntas de consejo técnico con la presentación y descripción de las categorías de educación especial encontradas en la escuela.

RESULTADOS

Programa de niños: Evaluación durante y al final del programa

1. Bloque de procesos psicológicos básicos

En las sesiones iniciales se valoró la autopercepción de los alumnos en relación con su proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Se observó que en general los alumnos se dan cuenta de que presentan dificultades en el proceso de la lectoescritura (Tabla 7).

Tabla 7

Comentarios de los alumnos respecto a su dificultad para leer y escribir

Participante	¿Cómo crees que lees y escribes?	Observaciones
Rosa	“Se me hace difícil leer”	Se mostró tímida.
Ezequiel	“Se me hace difícil leer y escribir”	Se observó tímido y preocupado y en un primer momento no quiso contestar, sin embargo al escuchar a sus compañeros compartió su opinión.
Yolo	“Es difícil leer y las matemáticas”	Se mostró tímida
Ulises	“Es difícil escribir y leer”	Se mostró con apertura para compartir.
Santiago	“Se me dificulta leer”	Se mostró con apertura para compartir.

a) Discriminación

En cuanto a la discriminación auditiva y visual los alumnos mostraron dificultad en discriminar las letras (/b/, /d/, /p/, /q/, /n/,/l/), así como para realizar la asociación fonema-grafía (Tabla 8).

Tabla 8

Discriminación de fonema, grafema y asociación al inicio del bloque

Alumnos	Discriminación auditiva						Discriminación Visual						Asociación fonema-grafía					
	b	d	p	q	n	l	b	d	p	q	n	l	b	d	p	Q	n	l
R	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1
E	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
Y	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1
U	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0
M	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1

1= (Logró), 0= (No lo logró)

Se muestra en la tabla 9 los resultados al final del bloque.

Tabla 9

Discriminación de fonema, grafema y de asociación al final del bloque

Alumnos	Discriminación						Discriminación						Asociación					
	auditiva						Visual						fonema-grafía					
	b	d	p	q	n	l	b	d	p	q	n	l	b	d	p	Q	n	l
R	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
Y	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
U	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

1= (Logró), 0= (No lo logró)

Se observa que los alumnos lograron en su totalidad la discriminación auditiva de los fonemas revisados. Asimismo en la discriminación visual se observó que la mayoría lo realizó bien, sin embargo, con un alumno persistía la dificultad en la discriminación visual de las letras /b/, /d/, /p/ y /q/. Con lo anterior se puede mencionar que para este alumno era necesario el trabajar con mayor profundidad la discriminación perceptual de las grafías.

b) Atención

Se puede señalar que los alumnos antes del programa se dispersaban constantemente por lo que no lograban la comprensión de las indicaciones, lo cual dificultaba su concentración para concluir la actividad asignada. Posteriormente lograron prolongar sus periodos de atención con lo cual se favoreció su comprensión de las indicaciones y la concentración en las actividades

realizadas. Todo lo cual fortaleció su proceso de lectoescritura al incrementar su atención en la discriminación auditiva y visual de las palabras y en las indicaciones de cómo llevar a cabo las tareas.

c) Memoria

Los alumnos presentaban dificultad en el proceso de memoria, con limitada capacidad de almacenamiento de información temporal lo cual dificultaba el aprendizaje de la lectoescritura, al final del programa lograron memorizar secuencias visuales lo cual les ayudó a identificar y memorizar el orden de fonemas en las palabras y su reproducción de manera gráfica.

d) Motivación

Se observó en un inició la falta de interés de algunos alumnos por las actividades de lectoescritura debido a que se les dificultaba, incluso había un estudiante al que no le agradaba asistir a clases y constantemente faltaba a la escuela. Sin embargo, se puede señalar que después del programa se favoreció la motivación al acudir a realizar las actividades al aula de psicología debido a que se introducían estrategias diversas en el aprendizaje de la lectoescritura con lo que se favoreció a su vez la asistencia de los alumnos a la escuela y su motivación e interés por el aprendizaje.

e) Conducta

En general los alumnos antes de la intervención se mostraban inquietos sin causar dificultades en el grupo, y al finalizar lograron respetar las normas establecidas al haber aprendido a autorregular su propia conducta al participar en un grupo.

Escritura

En este bloque se realizaron actividades relacionadas con el dictado de oraciones, la descripción de imágenes y elaboración de cartas. En la tabla 10 se muestran los resultados de los alumnos en cuanto a su escritura, se establecieron las calificaciones con base en una escala del 1 al 10 de palabras escritas

correctamente y los espacios respetados entre palabras. Es importante señalar que un alumno fue dado de baja de la escuela y por lo tanto del programa de intervención, por lo que no se reportan sus resultados a partir del bloque 2

Tabla 10

Resultados del nivel de escritura al iniciar el bloque y al final

Alumnos	Palabras Fonema grafía Inicial	Palabras Fonema grafía final	Separación correcta entre palabras inicial	Separación correcta entre palabras final
Rosa	9	10	8	9
Ezequiel	7	9	7	8
Yolo	7	9	8	9
Ulises	6	9	7	8

En general se pueden observar en los resultados cuantitativos que los alumnos lograron en la escritura de oraciones un nivel alfabético y eficiente, la escritura de las palabras y el respeto de los espacios en las oraciones, el uso de mayúsculas al inicio de su nombre y de las oraciones, fueron capaces de representar de orden convencional las letras y escribir textos breves. Asimismo, se puede indicar que de manera cualitativa, se logró desarrollar el proceso de autorregulación de los alumnos en la escritura, se observó un mayor incremento en ellos para monitorear las dificultades que presentaban y corregirlos de manera exitosa. En la tabla 11 se describe el proceso de autorregulación de los alumnos.

Tabla 11

Autorregulación en el proceso de la escritura

Participante	Autorregulación
Rosa	Reconoció que era necesario pensar en lo que se iba a escribir, es decir, planear y automonitorearse lo que hace al identificar las dificultades y corregirlas. Logró utilizar estrategias de forma emulativa.
Ezequiel	Reconoció que era necesario pensar en lo que se iba a escribir y se le dificultó monitorear lo que escribía requiriendo apoyo de la facilitadora con preguntas para que realizar la identificación de las dificultades y corregirlo. Logró utilizar estrategias de forma emulativa.
Yolo	Se le dificulta reconocer que era necesario pensar lo que iba a escribir asimismo logró identificar las dificultades para corregirlas. Logró utilizar estrategias de forma emulativa.
Ulises	Reconoció que era necesario pensar lo que iba a escribir y monitorear lo que escribía logrando identificar las dificultades y corregirlas. Logró utilizar estrategias de forma emulativa.

Los alumnos además fueron capaces de utilizar las estrategias modeladas y de aprovechar los apoyos que se les brindaron para monitorear y corregir las dificultades que presentaban.

Lectura

En el tercer bloque se identificaron elementos de la lectura y se observó el proceso de la lectura y comprensión de textos de los alumnos. En la tabla 12 se muestran los resultados de la intervención.

Tabla 12

Resultados del nivel de lectura al inicio y al final

Alumno	Título	Personajes	Anticipa	Reseña	Observaciones
	Inicial/Final	Inicial/Final	Inicial/Final	Inicial/Final	
Rosa	1/1	1/1	1/1	1/1	Lee de manera fluida. Logra la comprensión de los textos.
Ezequiel	1/1	1/1	1/1	1/1	Lee de manera pausada logrando la comprensión del texto, en ocasiones confunde b y d.
Yolo	1/1	1/1	0/1	0/1	Lee de manera pausada logrando la comprensión del texto.
Ulises	1/1	1/1	0/1	0/1	Lee de manera pausada logrando la comprensión del texto.

En general los alumnos identificaron elementos de los textos y lograron realizar anticipaciones a partir del título y realizar una reseña de manera verbal de lo leído. Asimismo, realizan una lectura de manera clara de los textos y la comprensión de éstos. Asimismo, se observó que hicieron uso de estrategias de autorregulación en su proceso de comprensión de la lectura los cuales se describen en la tabla 13

Tabla 13

Autorregulación en el proceso de lectura

Alumno	Autorregulación
Rosa	-Al realizar inferencia recurre a estrategias revisadas (volver a leer el texto, seleccionar un párrafo).
Ezequiel	-Persistieron dificultades en la discriminación visual de grafías, sin embargo, logró comprender la idea general y realizar inferencias.
Yolo	-La alumna retoma estrategias como releer para la comprensión de textos y realizar inferencias.
Ulises	-Retoma estrategias revisadas para la comprensión de los textos (revisar que se le pide realizar y a partir de ello realizar la actividad).

Al término de la intervención se tuvo una reunión con los alumnos con la finalidad de autoevaluar sus portafolios y los avances en relación a su aprendizaje del proceso de lectoescritura sus comentarios se presentan en la Tabla 14

Tabla 14

Comentarios de los alumnos respecto a su dificultad para leer y escribir en la evaluación por portafolio

Alumno	¿Cómo leía y escribía antes y cómo lo hago ahora?	Observaciones
Rosa	-“Antes leía más o menos y ahora bien y escribía bien”.	-Se mostró con seguridad en sí misma en relación a su proceso de lectoescritura.
Ezequiel	-“Antes lo hacía más o menos porque me trababa mucho, ahora bien o más o menos”.	-Se observó con mayor confianza, sin embargo, aún presenta dificultades por lo cual indica que aún requiere mejorar. El alumno mencionó que lo han felicitado porque ha mejorado “Mi maestra me felicitó por la b y d”.
Yolo	-“No muy bien, no sabía leer casi muy bien ya se leer, leo mejor. Leo cuentos o mi antología a mi hermano”.	-Mostró mayor confianza en su proceso de lectura. Indicó que en su entorno su profesora ha observado que su avance porque “leo mejor”.
Ulises	-“Antes no sabía y ahora lo hago bien”.	-Se mostró con mayor seguridad sobre su proceso de lectoescritura. Al indagar sobre lo que ha observado su profesora de sus avances menciona “si, me felicita”.

En general los alumnos se percatan de sus avances en el proceso de lectoescritura lo cual favorece su autoestima y seguridad para el aprendizaje. Al igual que reportan sus progresos señalan estrategias para mejorar su lectoescritura (Tabla 15).

Tabla 15

Comentarios de los alumnos de estrategias de lectoescritura

Participante	¿Qué necesito para mejorar lo que escribo?	¿Cuándo leo que debo de hacer para entender?
Rosa	“Fijarme poner atención”.	“Vuelvo a leer, me concentró”.
Ezequiel	“Estar atento a lo que escribo”.	“Algunas veces si no entiendo tengo que releer”.
Yolo	“Ya hago mejor la letra”	“A veces leer”.
Ulises	“Observar, poner atención y hacer las cosas bien”.	“Si no entiendo lo vuelvo a leer hasta que le entienda”.

Asimismo, los alumnos expresaron estrategias que utilizan en el proceso de autorregulación para la lectoescritura (Tabla 16).

Tabla 16

Comentarios de los alumnos de autorregulación

Alumno	
Rosa	“Pienso lo que voy a escribir”.
Ezequiel	“Pongo atención y estoy buzo y muy atento y pienso”.
Yolo	“Atención, estar atenta, pensar”.
Ulises	“Leer instrucciones, leer el texto y pensar que voy a hacer”.

Percepción de padres

En relación con el taller con padres se puede indicar que los padres acudieron con regularidad a las sesiones y se contó con su participación activa. En general mostraron interés por las estrategias compartidas para favorecer el aprendizaje, disciplina y comunicación con los alumnos. En la tabla 17 se muestran los comentarios de los padres acerca del avance de sus hijos en relación con el proceso de lectoescritura.

Tabla 17

Comentarios de los padres de familia al inicio y al final del programa

Alumno	¿Cómo cree que escribe su hijo (a)?	¿Cómo cree que lee y comprende su hijo (a)?
Rosa		
Inicial	“Le falta practicar por ser zurda”.	“En un 70% de las dos formas” (Considera el padre que la alumna tiene un desempeño regular en la lectura y escritura).
Final	“El tamaño de su letra no es uniforme algunas veces es grande y otras pequeñas ha mejorado para escribir sus ideas”.	“Su lectura ha mejorado muchísimo, referente a la comprensión todavía tiene algunas dificultades”.
Ezequiel		
Inicial	“No muy bien escribe grande lo apoyo con las tareas y primero practica y luego ya lo hace bien”.	“Aún le falta para leer todo bien”.
Final	“Todavía le falta un poco pero va ir superándose cada día más”.	“Bien porque hemos puesto mucho con el niño”.
Yolo		
Inicial	“Aún no escribe todas las silabas bien”.	“Lee de 20 a 27 palabras por minuto” (se refiere a la velocidad lectora).
Final	“De repente muy chiquito pero ha mejorado”.	“Lee mejor cada día, la comprensión le cuesta un poquito de trabajo pero lee de nuevo y ya”.
Ulises		
Inicial	“Aún no escribe, le cuesta mucho trabajo”.	“No lee”.
Final	“Mejor aprendió mucho”.	“Mucho mejor tiene pausas y respeta comas, puntos”.

Percepción de profesores

En relación con las pláticas informativas con los profesores se puede indicar que en general señalaron que la información proporcionada era adecuada, importante, necesaria y de apoyo para su labor de docentes frente a grupo. A partir de la intervención los profesores indicaron algunas características de los problemas de aprendizaje e identificaron que son debido a diversos factores individuales, familiares, escolares y sociales comprendiendo el modelo de intervención del enfoque ecológico riesgo/resiliencia. Asimismo la importancia de establecer diversas estrategias para brindar el apoyo necesario a sus alumnos.

En general, en lo que concierne a los avances de los alumnos en el proceso de lectoescritura indicaron que éstos habían logrado algunos progresos: “Ulises ha avanzado en la lectoescritura porque ya escribe y lee, va bien”.

Discusión

En cuanto a los resultados observados al final de la intervención se puede indicar que los alumnos lograron en el proceso de lectoescritura un desempeño adecuado para su edad y grado escolar, consolidando la lectoescritura a un nivel alfabético. Respecto a la correspondencia fonema-grafía los alumnos lograron la correspondencia para escribir las palabras y enunciados de manera convencional y con sentido comunicativo, sin embargo, se debe señalar que en algunos alumnos persistieron dificultades en algunos grafemas. Por lo que sería necesario continuar fortaleciendo el desarrollo de procesos tales como la discriminación auditiva y visual, la coordinación y las nociones de lateralidad, con el objetivo de favorecer la asociación del fonema con la representación convencional de la grafía. En relación con la lectura se puede indicar que los alumnos lograron realizar una lectura fluida identificando los elementos del texto (cuento) y fueron capaces de realizar anticipaciones e inferencias, comprendieron las ideas generales de lo leído. Se observaron algunas dificultades como omisión o sustituciones al leer una palabra, sin embargo, fueron capaces de corregir en algunas ocasiones de manera individual o con apoyo de sus compañeros al

realizar lectura compartida y de igual manera es necesario el continuar favoreciendo la discriminación auditiva y visual y comprensión.

Otro aspecto observado fue la motivación que los alumnos mostraron y el mayor interés por participar en actividades académicas debido a que lograron apropiarse de estrategias como la autorregulación, aprendieron a observar y estar atentos al objetivo que se debía realizar y qué acciones podrían llevar a cabo para concluir las actividades de lectura y escritura, aspectos que favorecían su autoeficacia para realizar tareas académicas lo cual impactó en la autoestima promoviéndose con ello conductas resilientes frente a las dificultades de aprendizaje. Debido a que fueron capaces de identificar su proceso de desarrollo de las actividades asignadas e identificar las dificultades que presentaban con la finalidad de realizar las correcciones necesarias y cumplir con la tarea asignada. Lo anterior coincide con lo obtenido en otros programas (Anaya, 2012, Graham & Harris, 2000; Hernández et., al. 2002) en relación a que el promover la autorregulación constituye un apoyo para los alumnos con problemas de aprendizaje y favorece la solución de tareas académicas. Todo lo cual fue apoyado por los padres y ello coincide también con lo encontrado por Anaya (2012) y Martínez G., Martínez L. y Acle (2012).

En general, se puede indicar que se lograron los objetivos planteados del programa al favorecer procesos básicos del aprendizaje implicados en la lectoescritura al igual que utilizar la autorregulación como estrategia de apoyo para planear y corregir sus escritos y lectura. Con los padres se familia se logró el que se apropiaran de estrategias disciplinares, de aprendizaje y de comunicación vinculadas con la autorregulación con la finalidad de favorecer su relación con los menores, aspecto que Graham, Harris y Larsen (2000) indican como un factor importante de retomar que propicia que se tenga el conocimiento sobre el proceso de lectoescritura de los alumnos. Al igual que se menciona que los docentes deben ajustar el énfasis en cada uno de los alumnos, dependiendo de las necesidades individuales del niño (Graham & Harris, 2000) ante lo cual se logró que los profesores reconocieran las características de los alumnos con problemas

de aprendizaje con el objetivo de que emplearan estrategias de enseñanza para atender las necesidades educativas de los menores en el aula.

Fase 3. Validación social del modelo ecológico riesgo/resiliencia

Objetivo General:

Validar la relevancia/efectividad del modelo ecológico riesgo resiliencia de programas de intervención para alumnos con problemas de aprendizaje.

Para lograr este objetivo esta fase será dividida en dos etapas: efectividad del programa y seguimiento del modelo de atención.

Etapas 1. Evaluación Pretest-Postest

Objetivo:

Analizar los resultados del pretest-postest de las habilidades intelectuales, los procesos de lectoescritura, autorregulación y aspectos emocionales,

Participantes

Cuatro estudiantes con una $M_{\text{edad}}=7$ años ($DE=.5$); dos niños y dos niñas de 3er. grado. También participaron cinco padres de familia y dos abuelos $M_{\text{edad}}=42$ ($DE=10.4$). Participaron dos docentes frente a grupo y el director de la escuela.

Herramientas

Niños

1. Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar, WISC-R Español (Weschler, 1974) para evaluar la capacidad intelectual del niño; consta de dos escalas una de habilidades verbales y otra de habilidades ejecutivas con doce subescalas, de confiabilidad satisfactoria con un coeficiente promedio para las verbales de 0.77 a 0.86 y para las de ejecución de 0.70 a 0.85. Los coeficientes de confiabilidad para el CI verbal, CI de ejecución y CI total, demuestran alta confiabilidad de 0.94, 0.90 y 0.96 respectivamente.

2. Evaluación de Lectura y Escritura (Martínez, 2008). A partir de la lectura “Los chivos necios” para primer y segundo grado de primaria, evalúa de forma cualitativa como el niño lee y su comprensión lectora a través de preguntas, al igual que la producción escrita, la copia y dictado.
3. Test del dibujo de la casa, el árbol y la persona (HTP de Buck & Warren, 1994) en el que se agregó el dibujo de un animal.

Padres

1. Cuestionario de opinión: Serie de preguntas que tienen como objetivo conocer la opinión de los padres de familia en relación con el desempeño de sus hijos y la intervención.

Profesores

1. Cuestionario para docentes: Serie de preguntas con la finalidad de conocer la opinión de los profesores.

Procedimiento

Al finalizar el programa de intervención se realizó la aplicación del WISC-R (Wechsler, 1974), la evaluación de Lectura y Escritura y la aplicación del HTP de manera individual, en el salón de psicología.

La evaluación del WISC-R se realizó según la administración estandarizada y de acuerdo al procedimiento limite. Con el objetivo de identificar diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de C.I. Total, Verbal y Ejecución y en las subescalas en el pretest y posttest, se compararon los datos con la prueba estadística no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon y la prueba estadística de medidas repetidas para identificar cambios intrasujetos con el programa estadístico SPSS versión 15. Además, de manera cualitativa se

analizó el avance del nivel de la lectoescritura y del proceso de autorregulación de los alumnos.

Por otra parte se aplicó el cuestionario de opinión de padres para conocer su opinión en relación al desempeño de los alumnos e intervención. Asimismo se aplicó el cuestionario con los profesores.

RESULTADOS

Habilidades Intelectuales

En un inicio, el grupo de alumnos con riesgo de presentar problemas de aprendizaje se caracterizó por obtener una media en el C.I. Total de 102, en el C.I. Verbal de 108 y en el C.I. de Ejecución de 96, lo que los ubicó en un rango de normal; después de la intervención se obtuvo una media del C.I. Total de 111, del C.I. Verbal de 111 y del C.I. Ejecución de 110 que los ubicó en un rango de arriba de lo normal. Al aplicar la prueba no paramétrica de Wilcoxon no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. No obstante, al utilizar la prueba de medidas repetidas en el análisis intrasujetos se encontraron diferencias significativas entre los resultados de la evaluación diagnóstica y final en relación con el C.I. Total $F_{(1/3)}=.015$ y al C.I. Ejecución $F_{(1/3)}=.006$. En la tabla 18 se pueden observar las modificaciones en las puntuaciones de CI de cada uno de los alumnos participantes.

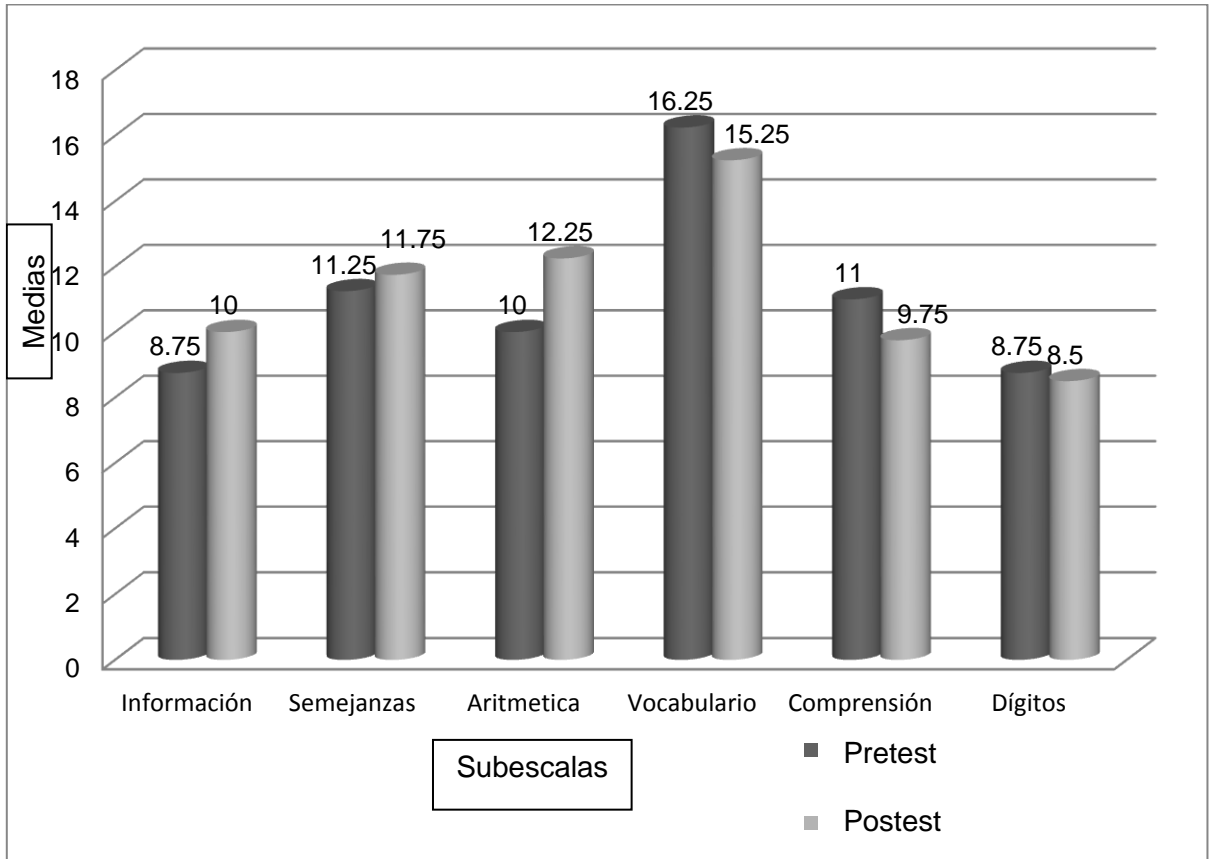
Tabla 18

Puntuaciones de CI antes y después del programa

Alumno	CI Verbal		CI Ejecución		CI Total		Nivel	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Rosa	115	124	109	121	114	126	Arriba del normal	Superior
Ezequiel	114	117	91	101	103	110	Normal	Arriba del normal
Yolo	112	106	86	103	100	105	Normal	Normal
Ulises	92	96	96	115	93	105	Normal	Normal

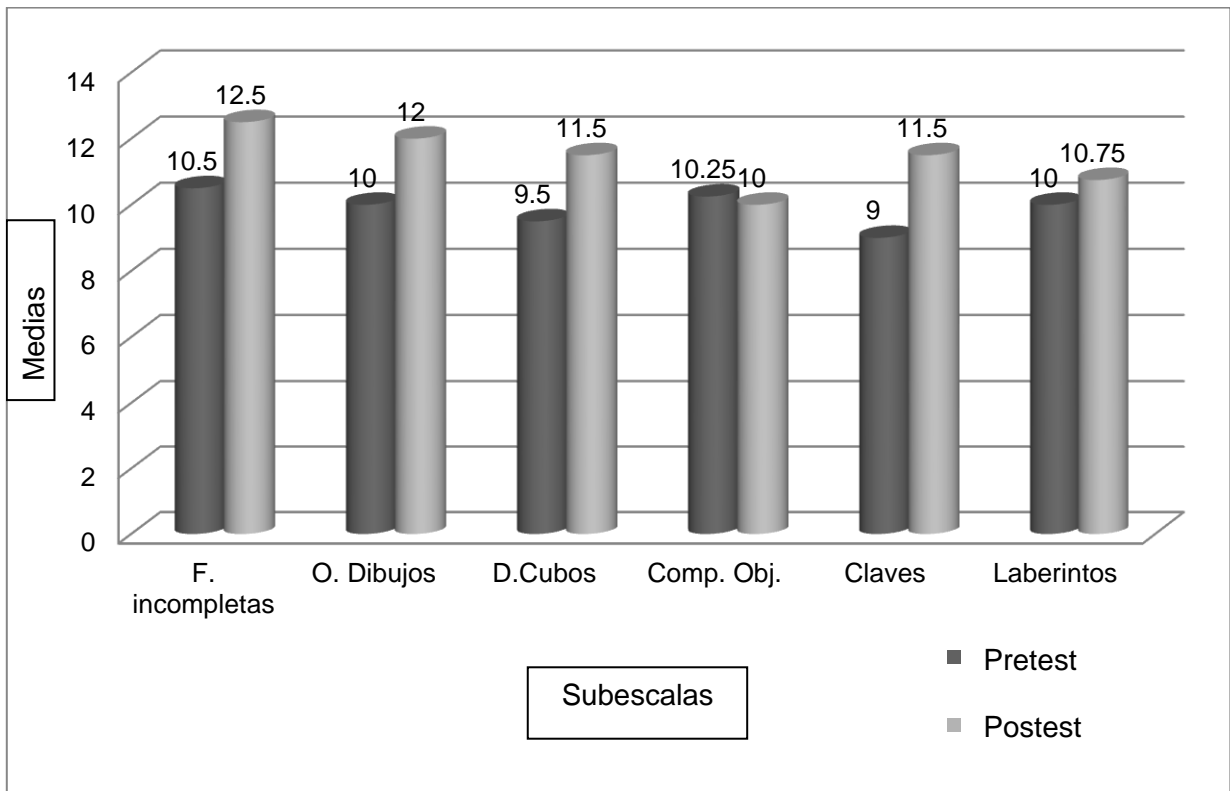
A continuación se muestran las medias obtenidas en cada una de las subpruebas y que se comparan con la media estandarizada ($M=10$); en las subescalas verbales, se observa que después de la intervención no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Asimismo, las habilidades verbales continúan siendo las fortalezas del grupo, ($M_{\text{vocabulario}}=15$) observándose en los alumnos capacidad de comprensión verbal, conocimiento de palabras, razonamiento conceptual, concentración y atención adecuada y flexibilidad de los procesos de pensamiento que son procesos para la lectoescritura y la subprueba de retención de dígitos continúa siendo la de menor puntuación ($M_{\text{retención}}=8$), (ver Figura 13).

Figura 13. Resultados pretest-postest de las subescalas verbales del WISC



Con respecto a las subescalas de ejecución, se puede observar un incremento en la puntuación de la mayoría de subescalas. Asimismo, la subprueba de figuras incompletas ($M_{\text{figuras}}=12$) continua representando la fortaleza del grupo lo cual indica que los alumnos muestran una percepción y concentración adecuadas al igual que capacidad para la planeación, procesamiento de razonamiento secuencial, integración espacial visomotora, coordinación ojo-mano, capacidad para aprender y procesamiento secuencial visual adecuado, todos ellos son procesos implicados en la lectoescritura (Ver Figura 14).

Figura 14. Resultados pretest-postest de las subescalas de ejecución del WISC



En general, si bien no se puede desconocer el efecto del desarrollo y maduración de los alumnos dada su edad como señala Forns (1993), estos resultados muestran además los beneficios del programa, pues, tanto la capacidad intelectual como los procesos psicológicos básicos que en el pretest se detectaron problemas, en el postest se observa que se normalizaron de acuerdo con la comparación con sus pares y que será importante continuar estimulándolos.

Lectoescritura y autorregulación

Respecto a la adquisición de lectoescritura se observó que los alumnos alcanzaron un nivel alfabético adecuado para su grado escolar y, en general mejoraron la calidad de sus escritos y su lectura. En relación con la lengua hablada se observó una diferencia significativa al realizar el análisis de medidas repetidas $F_{(1/3)}=.001$ los alumnos mostraron iniciativa para expresar ideas propias sobre los textos leídos al igual que ordenar y narrar de manera cronológica las

láminas realizando comentarios. En la lengua escrita no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, sin embargo los alumnos representaron en forma convencional las letras, respetaron la direccionalidad al escribir al igual que los espacios entre las palabras y lograron escribir oraciones y textos breves, sin embargo se observan algunas dificultades para aplicar reglas ortográficas. En la lectura se puede señalar que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el análisis de medidas repetidas $F_{(1/3)}=.023$ logrando leer y comprender oraciones y pequeños párrafos e instrucciones escritas (Ver Tabla 19).

Tabla 19

Resultados de la Evaluación de Lectoescritura Pretest y Postest

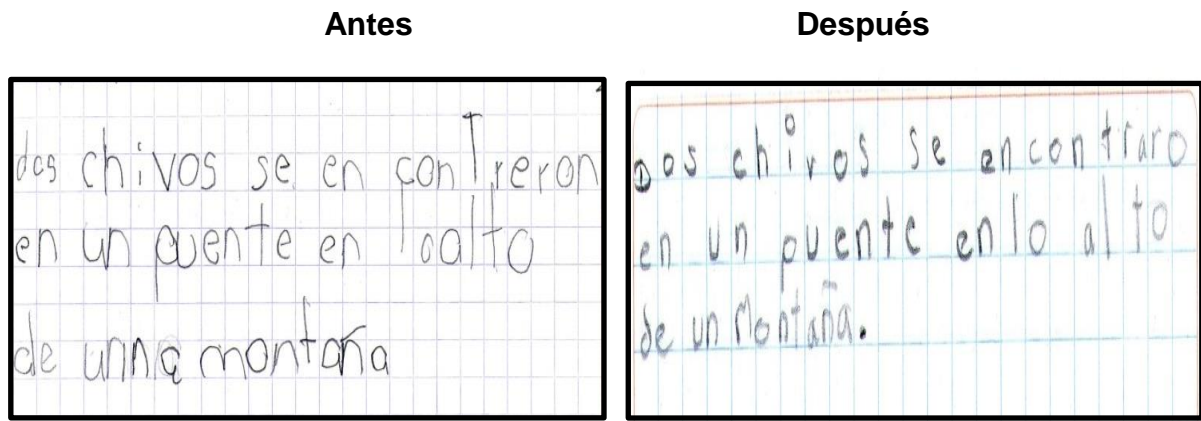
LECTOESCRITURA										
Alumnos	Lengua Hablada		Escritura (Copia)		Escritura (Dictado)		Escritura (Espontanea)		Lectura (Fluida)	
	PT=27	PT=42	PT=42	PT=42	PT=45	PT=12	Pret	Post	Pret	Post
Rosa	20	27	42	42	30	42	34	43	7	11
Ezequiel	20	27	33	42	37	39	38	43	9	11
Yolo	19	24	40	42	33	41	33	44	6	11
Ulises	19	26	40	42	23	42	15	45	4	11
Media	20	26	39	42	31	41	30	43	6.5	11
D.E	.577	1.4	3.9	.000	5.9	1.4	10.2	.975	2.8	.000
Wilconxon	.059		.102		.068		.068		.068	
Med.repetidas	.001		.198		.064		.090		.023	

PT: Puntaje Total en cada uno de los aspectos evaluados, $p < .05$ nivel de significancia

A continuación se pueden observar las producciones de los alumnos en la evaluación diagnóstica y final.

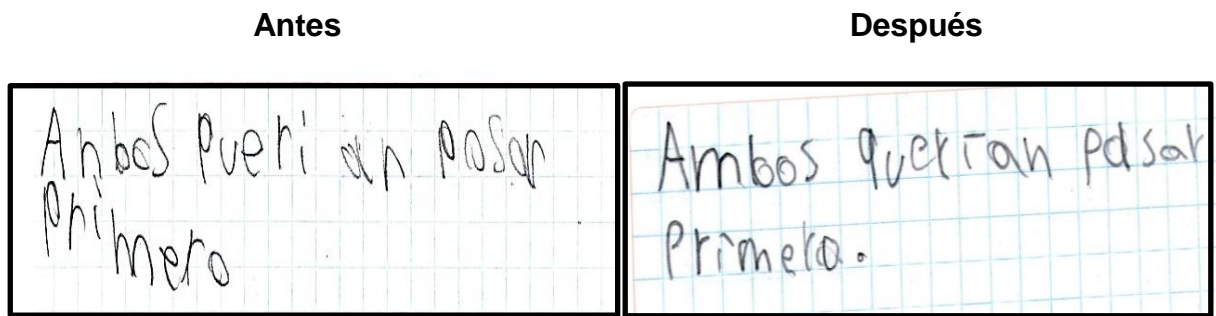
En la figura 15 se aprecian las diferencias cualitativas de los escritos de Rosa entre la fase diagnóstica y al final de la intervención. En el inicio escribía de forma silábica, no utilizaba mayúsculas ni el punto final y realizaba algunas segmentaciones. En el posttest se ubicó en un nivel alfabético, logró escribir el cuento planeando sus ideas, monitoreando y corrigiendo errores.

Figura 15. Producción escrita de Rosa antes y después de la intervención



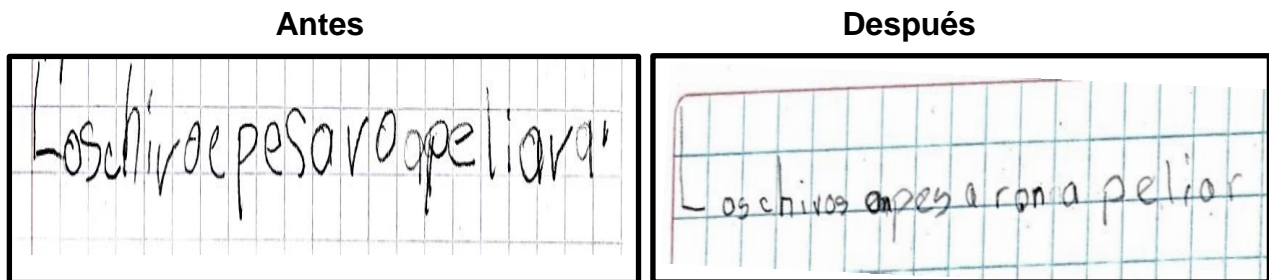
En la figura 16 se observan las diferencias entre la producción escrita del alumno Ezequiel en el pretest y posttest. En un inicio el alumno escribía en un nivel silábico y realizaba sustituciones, rotaciones y segmentaba palabras. Al final de la intervención se ubicó en un nivel alfabético y en la producción se observó monitoreando y corrigiendo errores.

Figura 16. Producción escrita de Ezequiel antes y después de la intervención



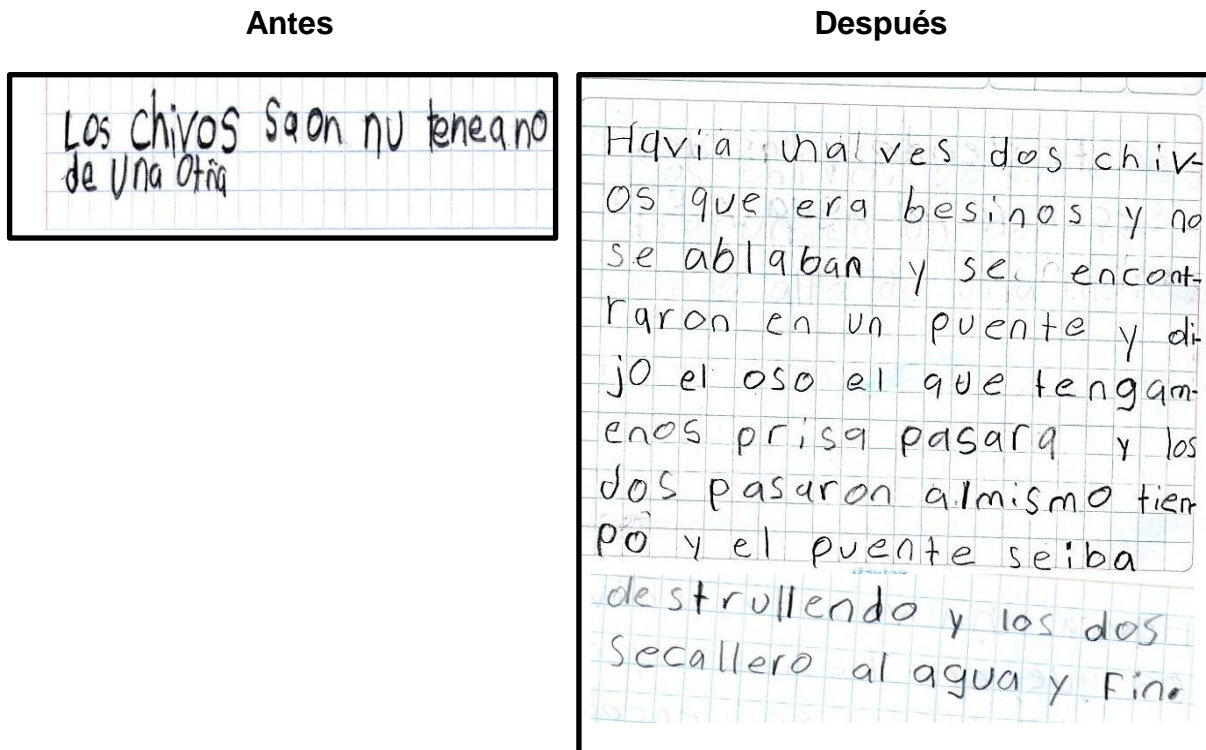
En la figura 17 se observan las diferencias en el pretest y posttest de Yolo. En el pretest la alumna escribía de forma silábica, sin dejar espacios. Al final de la intervención logró escribir de manera alfabética y respetando los espacios entre las palabras. Logró escribir el cuento planeando sus ideas, monitoreando y corrigiendo errores.

Figura 17. Producción escrita de Yolo antes y después de la intervención



En la figura 18 se observan las diferencias en el pretest y posttest de Ulises. En el pretest el alumno escribía de forma presilábica y no logro escribir el cuento de manera espontánea. Al final de la intervención logró escribir de manera alfabética. Asimismo, logró escribir el cuento planeando sus ideas, monitoreando y corrigiendo errores, aún falta mejorar la ortografía.

Figura 18. Producción escrita de Ulises antes y después de la intervención



Aspectos socioafectivos

En general en la aplicación de las pruebas socioafectivas y comentarios de los alumnos, se puede señalar que los niños muestran mayor confianza en sí mismos se observó un incremento en la participación en aspectos académicos, sin embargo, en algunos de ellos persiste la ansiedad ante las situaciones que se les dificultan.

Aspectos familiares

Los padres señalaron que durante las sesiones lograron aprender y apropiarse de estrategias para apoyar a sus hijos tanto en lo académico como en lo disciplinar en casa, lo cual constituye un factor de protección en el ámbito familiar (Ver Tabla 20).

Tabla 20

Comentarios de los padres de familia al finalizar la intervención

Participantes	Comentarios
Madre de Rosa	Aprendí: "Técnicas como estimular a mi hija de estudio y como mejor nuestra relación "
Abuelito de Ezequiel	Aprendí:" ayudar más a mi hijo"
Padres de Yolo	Aprendí: "A que debemos ser tolerantes y flexibles con ellos porque son nuestro tesoro. Mejorar en algunas cosas que no hacemos del todo bien."
Madre de Ulises	Aprendí: "A Valorar, cuidar como educar a mi hijo, ver mis errores y corregirlos"

*Nota: Los comentarios se escribieron tal como los participantes los expresaron

Aspectos Escolares

En el aspecto escolar, los profesores realizaron comentarios sobre el desempeño de los alumnos y el efecto de la intervención del programa en sus alumnos.

Tabla 21

Comentarios de los profesores antes y después de la intervención

Docentes	Comentarios
	<p>Rosa</p> <p>Antes: “Se le dificulta aprender y se considera que tiene problemas de lenguaje”.</p> <p>Después: “Es una niña muy aplicada, va bien”.</p>
Profesora 1	<p>Ezequiel</p> <p>Antes: “Es distraído y se observa cierta inmadurez en sus trabajos escolares”.</p> <p>Después: “Trabaja más en la clase”.</p>
	<p>Yolo</p> <p>Antes: “Es muy distraída y aprende a un ritmo muy lento”.</p> <p>Después: “Si ya lee y trabaja pero trabaja muy lento”.</p>
	<p>Ulises</p> <p>Antes: “Lento para trabajar, dice que está cansado y no quiere continuar sus actividades”.</p> <p>Después: “Ya sabe leer y escribir, va bien”.</p>

Discusión

Se puede mencionar que con base en el modelo ecológico de riesgo/resiliencia, los resultados obtenidos al final de la intervención llevada a cabo tanto con niños, sus padres y profesores, muestran modificaciones importantes en las características tanto de los alumnos como en sus contextos familiares y escolares. En la tabla 22 se ilustran los cambios de los factores de riesgo y protectores después del programa de intervención. Como se puede observar se presenta la interacción entre los factores de riesgo y protección, al orientar el programa hacia diferentes actores de los contextos en los que los niños están involucrados, se promueven comportamientos y estrategias resilientes que favorecen los logros académicos de los menores y se disminuyen los factores de riesgo. Los datos indican que los factores protectores incrementaron, sin embargo, persisten factores de riesgo. Lo cual corrobora los hallazgos de Anaya (2012), Martínez, G., Martínez, L. y Acle (2012).

Tabla 22

Factores de protección y riesgo después del programa

Factores individuales	
Riesgo	Protección
<ul style="list-style-type: none"> -Ritmo de trabajo lento. -Dificultades en operaciones matemáticas básicas. -Algunos alumnos presentan inseguridad ante las actividades académicas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad intelectual adecuada para aprender de acuerdo a su edad. -CI normal, arriba de la norma y superior. -Mejora en los procesos psicológicos básicos. -Proceso de lectoescritura de acuerdo a su edad y grado escolar. -Uso de estrategias de planeación y monitoreo en el proceso de lectoescritura. -Percepción positiva de sí mismos.
Factores familiares	
Riesgo	Protección
<ul style="list-style-type: none"> -Familias desintegradas. -Algunos padres presionan a los alumnos sobre su rendimiento académico. Algunos padres tienen horarios laborales extensos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participación y apoyo de las familias en las actividades del programa. -Percepción positiva sobre los logros de sus hijos. -Conocen estrategias para apoyar en lo académico a sus hijos. -Estrategias adecuadas de disciplina.
Factores escolares	
Riesgo	Protección
<ul style="list-style-type: none"> -Se dificulta una atención individualizada para atender las necesidades de todos los alumnos. -Rotación de la plantilla docente. -No cuenta con el apoyo de USAER. 	<ul style="list-style-type: none"> -Implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje para el trabajo con alumnos. -Los profesores conocen las características de los alumnos con problemas de aprendizaje. -Expectativas positivas sobre el desempeño académico de los alumnos. - Aceptan la intervención de la Residencia de Educación Especial.

En lo individual los alumnos fortalecieron los procesos psicológicos para el aprendizaje tales como memoria a corto y largo plazo, atención y concentración lo cual favoreció su desempeño en la lectoescritura, aunado a las estrategias promovidas a través del programa de intervención se contó con el apoyo de los padres, quienes como ya se señaló indicaron haberse apropiado de estrategias que en casa les fueron útiles para apoyar a los alumnos no sólo en la ejecución de sus tareas sino también en la disciplina en casa. Lo cual también coincide con lo reportado por Anaya (2012), Martínez, G. Martínez, L. y Acle (2012).

La intervención con el contexto familiar permitió una interacción e intercambio de intereses y responsabilidades entre los padres y los profesores lo que benefició el desarrollo y desempeño académico de los alumnos debido a que se promovieron factores de protección tanto en la familia como en la escuela, lo que mejoró las expectativas del logro académico de los alumnos y por ende su autoestima e interés y motivación para el aprendizaje escolar.

Etapa 2: Validación Social del modelo de ecológico de riesgo/resiliencia

Objetivo:

Valorar la relevancia social y educativa del modelo ecológico riesgo/resiliencia utilizado en el programa para niños con problemas de aprendizaje, sus padres y profesores.

Participantes:

Cuatro estudiantes con una $M_{\text{edad}}=7$ años ($DE= 5$); dos niños y dos niñas de 3er. grado. También participaron cinco padres de familia y dos abuelos $M_{\text{edad}}= 42$ ($DE= 10.4$) al igual que los docentes frente a grupo y el director de la escuela.

Herramientas

1. Cuestionario de Validación Social de Programas de Intervención en Educación Especial: Versión Padres (Acle, 2013). Cuestionario para padres de familia, que tiene como objetivo evaluar la aceptación, satisfacción y relevancia educativa respecto a la instrumentación del programa basado en el modelo ecológico riesgo/resiliencia. Se constituye por los siguientes apartados: Datos generales de los padres de familia y del alumno, descripción del objetivo y la finalidad de la aplicación del cuestionario. Conformado por 25 oraciones cuya resolución es con base a la escala tipo Likert y espacio para comentarios.
2. Cuestionario de valoración de la sesión con docentes: Con la finalidad de valorar la relevancia educativa y social de la intervención y comentarios de los profesores en juntas de validación ecológica.
3. Comentarios de los niños, los cuales realizaron al concluir el programa de intervención.

Procedimiento

Al finalizar la intervención del programa de atención para alumnos con problemas de aprendizaje desde un modelo ecológico riesgo/resiliencia se aplicaron los cuestionarios dirigidos a los padres y profesores con el objetivo de identificar su percepción sobre la aceptación, satisfacción y relevancia educativa de la intervención. A los alumnos se les indicó que comentaran su opinión sobre su participación en el programa de intervención.

RESULTADOS

Alumnos

En relación con la percepción de los alumnos al concluir el programa es relevante señalar que mencionaron que les agradaba el haber participado con las psicólogas y que les había servido lo que aprendieron para utilizarlo en el salón de clases, porque ahora ya sabían leer y escribir mejor, y también aprendieron que entre sus compañeros se podían apoyar. Asimismo indicaron que se sentían tristes porque el programa había concluido y extrañaban el trabajar en equipo en psicología (Tabla 23).

Tabla 23

Comentarios de alumnos al concluir el programa

Alumno	
Rosa	“Sí he aprendido mucho”. “No quiero que terminé psicología”
Ezequiel	“Ya sé escribir mejor con la b y d”.
Yolo	“Ya leo mejor, le leo cuentos a mi hermano”
Ulises	“Ya sé leer y escribir”

Padres

En general los padres de familia señalaron que desde el inicio de la intervención del modelo ecológico se encontraban satisfechos con los procedimientos de evaluación y que fueron claros y apropiados para conocer las necesidades educativas de los alumnos. Asimismo, se sintieron satisfechos con el lenguaje que

se utilizó para expresar los resultados y las necesidades educativas de sus hijos, aspecto que les fue de utilidad para apoyar en la mejora del aprendizaje de ellos.

También indicaron que les agradó asistir a los talleres y que les fue de gran apoyo para atender las necesidades educativas de sus hijos y poder ayudarlos para favorecer su aprendizaje escolar. En general, ellos consideraron muy deseable que se realizaran programas como el que se realizó en otros grados de primaria debido a que contribuyen a la mejora del desempeño académico de estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela y que el programa no tuvo una duración suficiente (Ver tabla 24).

Tabla 24

Comentarios de los padres de familia en el cuestionario de Validación Social

Participantes	Comentarios
Madre de Rosa	“Me gustaría que el programa terminara hasta que el niño consiga los objetivos planteados”.
Abuelito de Ezequiel	“Gracias a los maestros mis hijos me han respondido un 90 por ciento en la escuela como en la casa” “Todo esta excelente”.
Padres de Yolo	"Nos agradecería mucho que durará más o que fuera indispensable psicología en la escuela en los 6 grados" “Me parece perfecta la colaboración de las Lic., a mi hija le dio mucha seguridad en la lectura y a comprender sus errores sin llegar al enojo y mejorar” “Le ayudó a expresar sus sentimientos y socializar más”. “Gracias y espero que siga el proyecto porque nos ayuda mucho”.
Madre de Ulises	“Agradezco el apoyo que me han brindado con la educación de mi hijo y aprendizaje”.

Nota: Los comentarios se escriben tal cual los padres los hicieron.

Profesores

Los profesores indicaron que percibían la importancia de conocer las características de las necesidades educativas especiales de los alumnos con la finalidad de implementar estrategias que favorecieran el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, señalaron que durante las sesiones de trabajo en los talleres reconocieron la importancia de atender las necesidades educativas de los alumnos, el impacto de los diversos contextos y la función que ellos desempeñaban como profesores frente a grupo. Por lo cual indicaron que la información que se les proporcionó y la orientación eran necesarias. En general perciben que la intervención en los niños era de gran utilidad y que habían observado cambios favorables en el desempeño académico y social de los alumnos.

Tabla 25

Comentarios de los profesores

Docentes	Comentarios
Maestra 1	“Buena porque me dio información de que puntos tomar para valorar problemas de aprendizaje”.
Maestra 2	“Muy importante ya que me permitió hacer una revisión de las estrategias que estoy empleando”.

Discusión

Wolf (1978, citado en Acle, 2012b) mencionó que los proyectos de intervención en el estudio de la validación social debían tener tres aspectos a considerar: 1) la significancia social de los objetivos o metas; 2) la adecuación de los procedimientos; y 3) la importancia social de los resultados. Por lo que se realizó la indagación de la percepción de los participantes del programa de intervención observándose en general la aceptación de la comunidad escolar para realizar este tipo de intervención señalando como necesario y adecuada la intervención de estos programas.

En relación con la significancia social de los objetivos o metas, mencionaron que de manera regular lograron hacer las tareas solas, los talleres les ayudaron a entender las necesidades educativas de sus hijos y que son significativos los cambios en el aprendizaje y que ellos como padres pueden colaborar en el aprendizaje escolar, que acuden contentos a clases y que en general se contribuye a la mejora del desempeño académico.

En cuanto a la adecuación de los procedimientos en la que se indaga sobre los procesos de evaluación los padres indicaron que fueron claros y les permiten conocer las necesidades educativas de sus hijos, al igual que recomendarían estos programas.

Y en el aspecto de la importancia social de los resultados señalaron que observaron cambios en la conducta de los alumnos y consideran significativo el ser informados sobre las necesidades de aprendizaje de sus hijos, al igual que consideran que el asistir al programa de atención cambió el desempeño de los alumnos en clase y que mejoró la relación con sus compañeros y comportamiento en casa.

En general se indica la satisfacción hacia la intervención que se realizó identificando y describiendo cambios y avances en los alumnos por parte del mismo niño y de los agentes sociales próximo a su entorno; padres y profesores. Los comentarios de estos representan la validez social debido a que son las valoraciones del medio en el que se desenvuelve el alumno.

CONCLUSIONES

Los servicios de educación especial se orientan por el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2011), en el que se plantea el lograr una educación inclusiva y se ofrecen dos servicios de atención en el CAM y USAER. Sánchez et al. (2003) indicaron que la anulación de diagnósticos psicológicos en el ámbito de la educación especial tuvo como consecuencias dificultades en la clara identificación y atención de los menores con requerimientos de educación especial. Además, a partir de 1997 la categoría de problemas de aprendizaje desapareció de las estadísticas oficiales, por lo que no se identifican ni atienden las necesidades educativas especiales de estos alumnos. En este sentido, en el presente programa se elaboró e instrumentó un modelo de atención que consistió en la evaluación para la clasificación e identificación de las características específicas de los alumnos de los problemas de aprendizaje y el diseño de un programa de intervención. La educación especial desde el enfoque ecológico plantea que la discapacidad no puede adjudicarse solamente a las características de los individuos sino que se deben considerar los contextos con los que interactúa por lo que es importante realizar una caracterización de las interacciones familiares, escolares y sociales (Acle, 2006).

Ubicar a la población en la categoría que corresponda implica delimitar y analizar de las dificultades reales de los alumnos para diseñar una intervención apropiada. La vaguedad en la conceptualización de los problemas de aprendizaje dentro de la educación especial en México constituye un factor de riesgo para los estudiantes que las presentan y a quienes coloca en una situación de adversidad al no ser identificados y atendidos. Los problemas de aprendizaje existen como categoría específica de Educación Especial desde 1962, se presenta en niños que poseen un nivel intelectual normal o aún por arriba del promedio, a pesar de lo cual hay dificultades en los procesos psicológicos básicos que subyacen en el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo (Gargiulo, 2012)

Esta intervención se basó en una perspectiva ecológica, que considera que el desarrollo ocurre a través de las interacciones que establece el niño con los diversos contextos en el que encuentra inmerso (Bronfenbrenner, 1987). El

modelo ecológico de riesgo/resiliencia en educación especial enfatiza la importancia de estudiar las interacciones del alumno con los contextos en los que participa, su utilización ha demostrado ser efectiva en la intervención en alumnos con diversas necesidades educativas especiales (Acle, et. al. 2012) debido a que al realizar una evaluación y caracterización de las necesidades de educación especial de los menores se diseña e instrumentan modelos de atención que promueven en los estudiantes, sus profesores y padres comportamientos resilientes para favorecer la adaptación escolar y social. A partir de esto se realizó una evaluación exploratoria y diagnóstica y estableció un diagnóstico diferencial que caracterizó el perfil de los alumnos que requerían atención específica por presentar problemas de aprendizaje identificando las necesidades de educación especial para diseñar las estrategias de intervención.

Por otro lado, a nivel individual la estrategia de la autorregulación ha sido empleada como una herramienta para el desarrollo de habilidades en la lectoescritura de los niños con dificultades en su adquisición (Anaya, 2012; Salvador, 2005). Zimmerman (1989) define la autorregulación como una serie de procesos que los estudiantes utilizan para controlar su pensamiento, conductas y afectos que se orientan hacia el logro de metas, asimismo señala que un estudiante autorregulado es aquel participante activo en el proceso de aprendizaje, eligen los objetivos, planean, monitorean su desempeño y evalúan su progreso, se le considera también como una característica de resiliencia.

En este sentido, se observó que los alumnos que participaron en este programa utilizaron el conocimiento y comprensión del proceso de autorregulación aplicado en su lectoescritura, pues ellos fueron capaces de reconocer la forma en la que escribía y leían. Esto a partir del uso de la evaluación por portafolios en la que los alumnos monitoreaban sus avances y dificultades como señala Paris y Ayres (1994) en la que ésta permite identificar su proceso y realizar las correcciones o modificaciones durante la intervención. Los niños produjeron textos con sentido comunicativo y lograron la comprensión lectora. A través del programa se favoreció la planeación de actividades, el monitoreo de errores y corrección al escribir al igual que la anticipación y la comprensión al leer. La mayoría de los

niños identificaron habilidades para solucionar sus dificultades, lo cual muestra que el modelo favoreció en los niños la capacidad para autorregular su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, se observa que los padres identifican una mejoría en el proceso de la lectoescritura, en la motivación para acudir a la escuela y en las actividades académicas; la intervención realizada modificó la percepción que tenían de las dificultades de sus hijos y mejoraron positivamente la relación con ellos, las actitudes y expectativas hacía el logro de objetivos académicos. De hecho consideran que el programa mostró validez social en el sentido de su aceptación, satisfacción e impacto del mismo a través de los resultados obtenidos. En el ámbito escolar los profesores observaron avances en el proceso de lectoescritura, atención e interés de las actividades escolares en sus estudiantes.

Se ha señalado que la resiliencia es un proceso que los distintos ambientes en el que el niño se encuentra inmerso le proveerán las condiciones para para construirla. Asimismo se indica que la escuela será un ambiente clave que les permita adquirir habilidades sociales y académicas para hacer frente a la adversidad por ello es importante fortalecer la resiliencia en las escuelas.

Se concluye que la detección de los factores de riesgo y protección en alumnos de primer ciclo de primaria con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura es indispensable si se quiere evitar el rezago y la deserción escolar de éstos. Asimismo, se plantea el potencializar sus capacidades y reducir las posibles situaciones adversas.

Durante el trabajo se dieron algunas limitaciones que deben de retomarse como sugerencias para futuras intervenciones. Cabe mencionar que en ocasiones no era posible la participación de los alumnos en los horarios establecidos debido a inasistencias de los grupos, falta de disposición de algunas profesoras lo cual limita el tiempo de atención, asimismo, se puede señalar el espacio reducido para el trabajo. Es importante mencionar que es importante considerar el tiempo para establecer objetivos delimitados claramente dentro del programa, el realizar seguimiento de los avances y uso de estrategias de autorregulación de los alumnos dentro su salón de clases lo cual fue limitado en este trabajo, dar

seguimiento a los alumnos que participaron en la intervención y la necesidad de personal permanente que brinde apoyo continuo a la comunidad escolar para atender las necesidades de educación especial.

En el transcurso de la presente intervención diversos factores de la formación académica y profesional estuvieron involucrados y enriquecidos tanto en aspectos teóricos, metodológicos, prácticos y éticos. Los conocimientos teóricos y conceptuales proporcionaron una comprensión más amplia sobre la educación especial y procesos de evaluación e intervención al igual que habilidades y destrezas que favorecieron mi práctica ya que se es necesario actuar de manera reflexiva, crítica y ética ante las situaciones que se presentaron en el escenario. El estar inmersa en los contextos me brindó aprendizajes vivenciales y significativos ofreciendo apoyos a los alumnos en el ámbito escolar.

REFERENCIAS

- Acle, T.G. (2013). Cuestionario de validación Social de Programa de Intervención en Educación Especial: Versión Padres. Universidad Nacional Autónoma de México; México.
- Acle, T.G. (2012a). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. México: Gedisa.
- Acle, T. G. (2012b). *Validación Social del modelo ecológico riesgo/resiliencia en educación especial*. Cuarta Reunión Nacional de Investigación en Psicología. Sistema Mexicano de Investigación en Psicología (SMIP). Recuperado de http://organicaeditores.mx/biblioteca/smip2012/contenido/resumenes/Psicologia_educativa/Guadalupe_Acle_Tomasini.pdf
- Acle, T.G. (1995). *Educación Especial. Evaluación, Intervención, Investigación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Acle, T.G. y Olmos, R (1998). *Problemas de Aprendizaje. Enfoques Teóricos*. México: UNAM.
- Acle, T.G., Roque, H. P., Zacatelco, R. F., Lozada, G. R. y Martínez, B. M.L. (2007). "Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales", *Acta Colombiana de Psicología (Colombia)*, 10(2), pp.19-30.
- Acle, T.G., Roque, H. P., Zacatelco, R. F., Lozada, G. R. y Martínez, B. M.L. (2012). Condiciones personales asociadas al riesgo/resiliencia en educación especial. En Acle, T. G. (Coord.), *Resiliencia en educación especial: Una experiencia en la escuela regular* (pp.255-305). México: Gedisa.
- Adelman, H.S. & Taylor, L (1994). *On Understanding Intervention in Psychology and Education*. United States of America: Praeger.
- Anaya, P. (2012). *Problemas de aprendizaje y autorregulación en niños de primer ciclo: una aproximación ecológica*. (Tesis de Maestría en Psicología no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México.

- Anaya, P. L.A., Acle-Tomasini, G. & Cid, C. D. (2011). Problemas de aprendizaje en lectoescritura. Factores de riesgo-protección a partir de un enfoque ecológico, en: J. Román S., M. Carbonero, M. y J. Valdivieso, P. (Eds.) *Educación, aprendizaje y desarrollo en una ciudad multicultural España*: Asociación de Psicología y Educación. pp. 8152-8164.
- Arnaiz, S. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Archidona: Málaga: Aljibe.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades educativas especiales*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Baker, S., Chard, D., Ketterlin-Geller, L., Apichatabutra, C. Doabler, C. (2009). Teaching Writing to At-Risk Students. The Quality of Evidence for Self-Regulated Strategy Development. *Exceptional Children*. 75 (3), 303-320.
- Bellak, L. & Bellak S. (2011). *Test de Apercepción infantil con figuras animales CAT-A*. Argentina: Paídos.
- Berruecos, M. (1999). *Las secuencias :Material didáctico para el desarrollo de las actividades cognitivas*. México: Trillas.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Buck, J. & Warrem, W. (1994). *HTP Manual y guía de la interpretación*. México: El Manual Moderno.
- Cook, L., Cook B, Laundrum T., & Tankersley M. (2008). Examining the role of group experimental research in establishing evidenced-based practices. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 76-82.
- De la Cruz, G. & Abreu, L. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria, Evaluación formativa mediante Rúbricas*, 12(1), pp.31-48. Recuperado de <http://www.red-u.net>
- Delegación Iztapalapa. (2011). *Monografía de la delegación Iztapalapa gobierno de la ciudad de México*. Recuperado de http://www.iztapalapa.gob.mx/htm/0103020000_2005.html

- Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M.A., Saad, E. & Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior (ANUIES, México)*, 35(1), 11-24. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60413702>
- Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa. (2010). *Programas y proyectos de apoyo a la calidad educativa: SEP*. Recuperado de http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgsei/archivos/prog_dgsei.pdf
- Dirección de Educación Especial. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. CAM y USAER*. México; SEP-DEE.
- Domínguez, M. (2008). *Modelo de evaluación e intervención para niños con problemas de conducta*. (Reporte de experiencia profesional de Maestría en Psicología no publicado). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad en Alambique, *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. 44, 7-16.
- Esquivel, F., Heredia, M.C. & Lucio, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno.
- Fierro, L. (2011). *El curso-taller como modalidad para el trabajo con padres en la integración educativa*. (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México.
- Flores, R. (2001). Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje. *Revista Mexicana de Psicología*, 18, 247-256.
- Forns, M. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. España: Barcelona.
- García G. (2010). *Concepciones y prácticas docentes en torno a la inclusión escolar: un estudio etnográfico en San Miguel Teotongo, Iztapalapa*. (Tesis de maestría en Psicología no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México.
- Gargiulo R. (2012). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. U.S.A: Thomson Learning.

- Gobierno Popular de Iztapalapa. (2010). *Programa delegacional de desarrollo*. México.
- González, R. & García, N. (2003). *Bases pedagógicas de la educación especial: manual para la formación inicial del profesorado*. Madrid Biblioteca Nueva.
- Graham, S. & Harris, K. (2000). The role self-regulation and transcriptions skills in writing development. *Educational Psychology*, 35, (1), 3-12.
- Hammer, E. F. (1997). *Test proyectivos gráficos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Henderson, N. & Milstei, M. N. (2005). *Resiliencia en la escuela*. México:Paidós.
- Hernández, M., Ayala, S., Guzmán, C., García C. & Flores, M. (2002). Promoción de estrategias de autorregulación en estudiantes de secundaria. Integración: *Desarrollo Psicológico y Educación*. 17, 48 – 56.
- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ibáñez, P. (2002). Las discapacidades: orientación e intervención educativa. Madrid: Dykinson.
- Lane, K (2006). *The Effects of Strategy and Self-Regulation Instruction on Students' Writing Performance and Behavior: A Preventative Approach* (Project WRITE). Recuperado de <http://ies.ed.gov/ncser/projects/grant.asp?ProgID=56&grantid=402>
- Lama, R. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Sociedad Peruana de Resiliencia*. LIBERABIT, 14, 15-20.
- Martínez, B. L. (2006). *Modelo de intervención para problemas de lenguaje oral y escrito en primer ciclo de primaria*. (Reporte de experiencia profesional de la Maestría en Psicología no publicado). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México.
- Martínez, B. L. &Lozada G. R. (2012). Desarrollo y apropiación de conductas resilientes en niños con problemas de lenguaje oral y escrito. En Acle, T. G. (Coord.), *Resiliencia en educación especial: Una experiencia en la escuela regular* (pp.255-305). México: Gedisa.

- Martínez, G.G. (2008). *Modelo de atención para niños de primer ciclo con dificultades de lectoescritura*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México.
- Martínez, G. G., Martínez, B.L. & Acle, T.G. (2012). Promoción de conductas resilientes para niños de primer ciclo con dificultades en lectoescritura. En Acle, T. G. (Coord.), *Resiliencia en educación especial: Una experiencia en la escuela regular* (pp.255-305). México: Gedisa.
- Méndez, A. R. (2010). *Modelo de atención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje oral y/o escrito* (Reporte de experiencia profesional de la Maestría en Psicología no publicado). México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- O'Dougherty, W. M. & Masten, S. A. 2006). Resilience processes in development. En: S. Goldstein & R.B. Brooks, *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). USA: Springer
- Panadero, E. & Alonso-Tapia J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-462.
- Paris, S. G. & Ayres, L. (1994). *Become reflective student and teachers with portfolios and authentic assessment*. American Psychological Association. Washington, D.C.
- Salvador, J. (2005). *La autorregulación y la comprensión lectora de textos expositivos en niños otomíes*. (Tesis de Doctorado en Psicología no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México.
- Sánchez, E.P., Acle, T.G., de Agüero, Jacobo, Z & Rivera, A., (2003). Estado del Conocimiento de la Investigación en Educación Especial en México (1990-2001). En Sánchez, P., (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (183-374) Vol. 4, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sánchez, P. & Cantón M. (1997). *La Educación Especial. En Compendio de Educación Especial*. México, Manual Moderno.

- Sánchez, A. & Torres, G., (Coord.) (1997). *La Educación Especial I. Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Sánchez, A. & Torres J. (1999). *La Educación Especial II. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid, España: Ediciones Pirámides.
- Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil: Aplicaciones cognitivas. Volumen 1*. México: Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de Estudios 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica (Primaria, de Primer Grado a Sexto Grado)*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Modelos de atención de los servicios de educación especial*. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación general*. 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. (1993). *Ley General de Educación*. México: Autor.
- Shea, T. & Bauer, A. (2000). *Educación Especial. Un enfoque ecológico*. McGraw-Hill: México.
- Sola, M. (2002). *Didáctica y organización de la educación especial*. Madrid: Dykinson.
- Tec, M., Martínez, S. & Pérez, M. (2011). *Educación especial en México y América Latina*. México: Trillas.
- Torrano, M. & González, M., (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. 2(1), 1-34.

- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien: UNESCO.
- Vasiladis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. Argentina.
- Wechsler, D (1974). *WISC-R-Español: Escala de Inteligencia revidada para el nivel escolar*. México: Manual Moderno.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D.H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Education Psychologist*, 48(3), 135-147. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/.U3N5gWJ5N1Y#preview>

APÉNDICES




Apéndice A. Ejemplo de sesión del programa con alumnos.

Escritura		Sesión 30 Fecha:	
Objetivo: Que el alumno utilice las estrategias revisadas para realizar escritos simples.			
Procesos	Producto	Material	Evaluación
Motivación Atención Discriminación visual Discriminación auditiva	Escritos de enunciados.	Hojas de block Plumas de tinta invisible Imágenes Calendario Cuadro de pasos Pizarrón Plumones	Autoevaluación y enunciados.
	Actividad	Tiempo	
Inicio	<p>La facilitadora brindará la bienvenida a los alumnos, preguntará la fecha del día de la sesión y se señalará en el calendario grupal asimismo la importancia de seguir las reglas para poder realizar las tareas asignadas. Se anotará el cronograma de actividades que se realizarán durante la sesión. Se les pedirá el diario grupal con la finalidad de que el alumno que lo realizó lo lea y realice las correcciones necesarias.</p>	10 min.	
Observación	<p>La facilitadora mencionará a los alumnos que se imaginen que son investigadores por lo que deberán de leer algunos mensajes para seleccionar una imagen que corresponda a las oraciones, pero éstas se encuentran ocultas, ya que no se pueden ver porque están escritos con tinta invisible (se utilizará una pluma que contiene una tinta invisible a simple vista y una lámpara que permite observar la tinta). La facilitadora les proporcionará a los alumnos una pluma de tinta invisible. Posteriormente la facilitadora</p>	10 min.	

<p>Emulación</p>	<p>mostrará unas imágenes las cuales describirá o hará referencia a una característica en una oración escrita invisible con la finalidad de dejar pistas para que todos entiendan que imagen corresponde a la oración. Posteriormente realizará la lectura en voz alta de una oración invisible y de acuerdo a la información que se proporcioné en la lectura seleccionará entre un conjunto de imágenes cual corresponde a lo indicado en la lectura realizada. En general se recordará con los alumnos que tengan presente los pasos a seguir de manera oral y visual.</p> <div data-bbox="646 846 1227 1312" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"><p>¿Qué es lo que tengo que hacer? ¿Cómo lo voy a hacer? Tengo que estar muy atento y ver todas las respuestas posibles. ¡Ya está! Creo que la solución es ésta. ¡Fantástico! Me ha salido bien ¡Ops! No me ha salido totalmente correcto ¿Por qué? ¿Es por eso? La próxima vez me saldrá mejor.</p></div> <p>Los alumnos tendrán que escribir una oración con tinta invisible en la que describan a cada una de las imágenes que se les proporcionarán. Se les recordará que deben de planear que es lo que escribirán en relación a la imagen. Asimismo, se indicará que este enunciado deberá ser claro, con la mejor letra y recordando escribir bien todas las palabras que utilicen en su oración para que sus compañeros la entiendan y puedan descubrir la imagen.</p>	<p>10 min.</p>
------------------	--	----------------

<p>Autocontrol</p>	<p>Se les recordará que lean cada uno de los enunciados que realizaron y revisen lo escrito y observen que tenga todas las letras correctas las palabras que utilizaron y que la oración exprese lo que deseaban asimismo que organicen sus imágenes.</p>	<p>10 min.</p>
<p>Autorregulación</p>	<p>Posteriormente, cada niño deberá de intercambiar con sus compañeros las oraciones que escribió y las imágenes en desorden, cada alumno deberán de leer las oraciones y seleccionar la imagen que corresponde según lo escrito por sus compañeros.</p>	<p>10 min</p>
<p>Cierre</p>	<p>Cada alumno indicará las oraciones que encontraron y con qué imagen la relacionan, el alumno que emitió la oración deberá de indicar si se le asignó la imagen correcta y sino fue así, que ocurrió con el escrito que no fue clara la indicación o pista.</p> <p>De manera grupal comentaremos cómo ha sido su participación y conducta durante la sesión para identificar “¿Cómo me he comportado?” (Cuadro conductual). Finalmente se proporcionará el formato de autoevaluación con la finalidad de que los reflexionen sobre las estrategias utilizadas y el aprendizaje de la sesión. Se</p>	<p>10 min.</p>
<p>Tarea</p>	<p>Se les proporcionará imágenes para que realicen oraciones secretas y un ejercicio en el que deberán de descubrir las oraciones secretas</p>	

Apéndice B. Formato de autoevaluación de los alumnos

Nombre:		Hoy es:	
Pregunta			
He cumplido con los trabajos a tiempo.			
Me he esforzado en superar mis dificultades.			
Me he comportado adecuadamente con mis compañeros.			
¿Qué fue lo que más me gusto?			
¿Se me hizo difícil?			
¿Qué aprendí hoy?			
¿Debo mejorar en?			

Apéndice C. Formato de autoevaluación del portafolio.

Nombre:	Fecha:
En mi portafolios tengo:	
<hr/> <hr/>	
Elegí este trabajo porque:	
<hr/> <hr/>	
Lo que aprendí:	
<hr/> <hr/>	
Debo mejorar en:	
<hr/> <hr/>	

Apéndice D. Ejemplo de sesión del programa con padres de familia.

Sesión con Padres de Familia		Sesión: 3 Fecha:
Objetivo: Informar a los padres de familia sobre la importancia de favorecer los procesos psicológicos básicos para el aprendizaje, autorregulación y comunicación en la vida diaria con los hijos.		
Material	Formato de asistencia Rotafolios con conceptos Calificaciones de alumnos Reflexión Tarjetas con preguntas Rompecabezas Clave de acertijos	Bolígrafos Plumones de colores Formato de evaluación
Duración	1 hora	
Desarrollo de la sesión		
Actividades		Tiempo
La facilitadora les brindará la bienvenida a los padres de familia y les proporcionará un hoja del listado de asistencia.		5min.
Se iniciará proporcionándoles a los padres de familia una lista de calificaciones que los alumnos realizaron previamente en la que otorgaran una puntuación a las actividades que realizan con sus padres con sus hijos. Asimismo, se dará lectura a la reflexión “libreta de calificaciones”. Al concluir la lectura se realizarán preguntas sobre que opinan en relación a las puntuaciones que sus hijos les dieron, como se sintieron y que opinan de la actividad.		5 min.
Se les comunicará a los padres de familia el objetivo de la sesión en la que realizaremos algunas actividades en conjunto con los alumnos, en los que observaremos la comunicación que existe entre padres e hijos que es fundamental para la armonía en casa y poder ofrecer apoyo a los		5 min.

<p>menores en las tareas o en otros aspectos familiares, así mismo, se explicarán los procesos básicos para el aprendizaje: atención, memoria, percepción, discriminación visual y auditiva en relación al proceso de autorregulación aspectos que se favorece en el programa y con actividades cotidianas en casa.</p> <p>Se explicará de manera general los procesos básicos para el aprendizaje y porque es necesario el favorecerlos al igual que la autorregulación, por ejemplo:</p> <p>Memoria visual es la habilidad para recordar lo que se ve en una secuencia y el alumno que presente problemas en esta área puede experimentar dificultades en el aprendizaje de la escritura y de la ortografía, pues es difícil para él recordar cuáles letras forman las palabras y el orden que deben de ir. No recordará cómo se hacen las letras, los números o dibujos.</p> <p>Percepción y discriminación visual, se refiere a la habilidad para reconocer y diferenciar los estímulos visuales, requiere de la capacidad para interpretar e identificar los estímulos percibidos visualmente y para relacionarlos con experiencias previas, si presenta dificultades tendrá dificultades para aprender a leer o escribir.</p> <p>Asimismo, se explicará la función de las tareas que se dejan en casa en el que se parte de actividades conocidas de juego en las que se están reforzando procesos para el aprendizaje.</p>	<p>20min.</p>
<p>Posteriormente se acudirá al aula por los alumnos que sus padres hayan asistido al taller. A los alumnos se les indicará que se ubiquen a un costado de sus padres y que realizaremos tareas en conjunto. En una primera actividad se ubicará a los padres en un extremo del salón y a los hijos en el lado contrario. A los padres y a los alumnos se les realizarán diversas preguntas, por ejemplo: ¿Cuál es el color favorito de mi hijo?, ¿Cuál es la comida favorita de mi hijo?, ¿Quién es el mejor amigo de mi</p>	<p>20 min.</p>

hijo?, y tanto el padre como el hijo deberán de contestar en una hoja y posteriormente mostrarla y si las respuestas coinciden se dará un pasos hacia adelante y si son diferentes se dará un paso hacia atrás, con la finalidad de que se acerquen o alejen que representara la comunicación que existe entre la familia.

En otra actividad se les presentará las piezas de un rombecabezas grande el cual el padre deberá de ir señalando al alumno si se debe de colocar a la derecha o izquierda para armarlo.

Asimismo en una cartulina se presentarán claves de acertijos con dibujos que deberán de resolver los padres con los alumnos, brindándoles apoyos que favorezcan la autorregulación de los alumnos. Los acertijos serán encontrar el nombre de un personaje a partir de las letras iniciales de animales por ejemplo: Perro, Elefante, Dinosaurio, Ratón, Oso y el nombre es PEDRO.

Se retomarán aspectos observados en las actividades para indicar procesos básicos para el aprendizaje favorecidos durante las actividades al igual que la importancia de la comunicación entre padres e hijos.

Finalmente, se les proporcionará a los padres una hoja de evaluación de la sesión.

5 min.

Apéndice E. Cuestionario de evaluación de la sesión con padres

Nombre: _____ Fecha: _____

A continuación se presentan unas preguntas que tienen como objetivo el conocer su opinión en relación al desempeño de sus hijo (a).

¿Cómo cree que lee y comprende su hijo(a)?

¿Cómo cree que escribe su hijo (a)?

En el siguiente apartado por favor indique su opinión en relación a la sesión con padres.

Hoy aprendí: _____

Me sirve para: _____

Me gusto: _____

¿Le ha sido útil la información proporcionada en las sesiones con padres para apoyar a su hijo (a)?
No () Si () ¿En qué? _____

Realice un comentario general, sugerencia u observación sobre las sesiones realizadas con padres y alumnos

¡GRACIAS!

Apéndice F. Carpeta informativa de sesión del programa con docentes

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES, ZARAGOZA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

EDUCACIÓN ESPECIAL

Lic. Lluvia Lizbeth López Romo

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

¿Qué son los problemas de aprendizaje?

Los problemas de aprendizaje se refieren a un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos implicados para comprender o utilizar el lenguaje hablado o escrito, que puede manifestarse en una capacidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos incluyendo condiciones tales como problemas perceptuales, lesión cerebral y problemas mínimos en el funcionamiento del cerebro. El término no incluye problemas resultado de problemas de la visión, audición o problemas motores, retraso mental, disturbios emocionales o desventajas ambientales, culturales o económicas (Gargiulo, 2012).

Un alumno presenta dificultades de aprendizaje si no tiene un desempeño adecuado para su edad o para cumplir con las normas de aprobación para su grado escolar aun cuando se le proporciona la instrucción apropiada.

¿Cuáles son las características de los alumnos con problemas de aprendizaje?

<p>Cognitiva</p>	<ul style="list-style-type: none">• Inteligencia normal o superior• Dificultades en memoria visual o auditiva• Déficit de atención y distractibilidad• Problemas en la conciencia fonológica, percepción visoespacial, coordinación visomotora, lateralidad y direccionalidad.
-------------------------	---

Funciones ejecutivas y estratégicas	<ul style="list-style-type: none">• Dificultad en la metacognición: como definir metas, automonitorear su ejecución o nivel de comprensión y manejar fuentes externas de ayuda.• No logran generalizar estrategias para comprender, recordar y resolver problemas.• Escasos recursos para el uso de estrategias de aprendizaje.• Dificultad en la planeación.
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none">• No logran comprender oraciones de estructuras complejas y responder a preguntas.• Dificultad en seguir instrucciones.• Dificultad en organizar lo que van a decir.
Socioafectiva	<ul style="list-style-type: none">• Baja motivación, actitudes negativas, mínimo esfuerzo y sentimientos de ineficacia para aprender.• Pueden presentar baja autoestima.• Se predisponen al fracaso y se desaniman fácilmente a realizar tareas complejas• Dificultad para relacionarse socialmente.
Académicas	<ul style="list-style-type: none">• Pueden presentar dificultades en: reconocimiento y comprensión de palabras escritas y en la correspondencia sonido-grafía (omisiones y sustituciones); lectura oral, lectura lenta, ignora o malinterpreta los signos de puntuación y; comprensión lectora, no recupera ideas básicas, (no puede seguir la secuencia de la historia).• En el lenguaje escrito pueden presentar fallas en el proceso, el resultado y sentido de la escritura como errores gramaticales (omisiones, sustituciones, rotación de letras, deficiente separación de las palabras, uso inadecuado de los signos de puntuación).• En matemáticas pueden presentar dificultades en reconocimiento de números, copiado de formas confundir los símbolos matemáticos al igual que la solución de operaciones matemáticas.

¿Factores de riesgo y protección en alumnos con problemas de aprendizaje?

Las dificultades de aprendizaje son un fenómeno complejo en el que se encuentran interactuando diversas variables de los diferentes contextos en los que el alumno se encuentra inmerso.



FACTORES DE RIESGO



<ul style="list-style-type: none"> • Nivel por debajo de su edad en procesos básicos asociados en el aprendizaje: atención, memoria, razonamiento y autorregulación. • No cuentan con conocimientos y habilidades de acuerdo con su grado escolar. • Baja autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo nivel sociocultural y educativo de los padres. • Desintegración familiar. • Violencia intrafamiliar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de exigencia. • Métodos inadecuados. • Grupos saturados. • Bajas expectativas.
--	---	---

La interacción de los factores de riesgo y la falta de atención y estimulación adecuada pueden considerarse como situaciones negativas que a futuro pueden generar dificultades que den como resultado el fracaso, la deserción y abandono escolar, por lo que es necesario identificar y favorecer factores de protección.

FACTORES DE PROTECCIÓN



<ul style="list-style-type: none"> • Tener un CI normal o superior. • Capacidad para el aprendizaje. • Adecuada autoestima y confianza en sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se comprometen con la educación de los alumnos. • Aceptan las características de sus hijos y los apoyan. • Existen vínculos de apoyo, respeto y comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresan expectativas de éxito elevadas y realistas. • Implementación de estrategias de aprendizaje adecuadas a las necesidades de los alumnos. • Relaciones positivas entre el maestro y el alumno. • Relaciones positivas entre el maestro y los padres.
--	---	---

Estrategias de intervención

Es necesario recordar que se han desarrollado enfoques teóricos para brindar el apoyo necesario a los alumnos, pero lo más importante es tener presente que cada estudiante requiere estrategias y apoyos diferentes acordes con sus características. Algunas sugerencias son:

- Realizar una identificación oportuna de los alumnos con problemas de aprendizaje para determinar el tipo de apoyos que requiere.
- Al iniciar el día, escriba en el pizarrón un plan con los puntos más importante que se tratarán durante la clase, es decir, defina los objetivos mínimos que el niño debe alcanzar en la clase (metas cortas o sencillas).

- Durante la clase, ajuste la dificultad en las actividades, a las competencias de los alumnos, manteniendo un nivel de desafío constante, generando la sensación de eficacia y con ello su motivación.
- Dividir las tareas en pasos más pequeños y proporcionar instrucciones verbales y por escrito.
- Otorgue correcciones en su cuaderno de manera que permita al alumno observar los errores que está cometiendo.
- Pregunté si comprendió la instrucción, si tiene una pregunta o si puede verbalizar lo que está haciendo y cómo lo está realizando.
- Enseñe estrategias para la organización de estudio y aprendizaje. Estas ayudan a todos los alumnos y en particular a aquellos con problemas de aprendizaje.
- Estimule y reconozca las actividades en las que el alumno es bueno, es decir sus fortalezas para potencializarlas.
- Refuerce los éxitos, muy a menudo los niños con dificultades reciben información respecto a sus fracasos.
- Evite la crítica por ejemplo “¿Aún no terminas la tarea?”, “Otra vez no hiciste la tarea”, “siempre atrasado”. Por el contrario, las frases deben de alentar al niño a realizar de la mejor manera que pueda la actividad, como por ejemplo “Vamos terminando la tarea”, “¿Por qué no has hecho tu tarea, cuéntame?”
- Comparta con los padres de familia dichas estrategias para favorecer los mismos estilos de apoyo para los niños.

Referencias:

- Acle, G. (2012). Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular. México: Gedisa
- Acle, G. & Olmos, A. (1998). Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos. México: UNAM
- Gargiulo, R. (2012). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. USA: Thomson Learning.

Material de apoyo

Valles, A. (1996). Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo. Dificultades de aprendizaje. España: Editorial Escuela Española

Diverso material de apoyo para el docente:
<http://www.crececontigo.gob.cl/especialistas/documentos/educacion-especial/>

Apéndice G. Cuestionarios de evaluación de la sesión con docentes

Cuestionario para docentes

Por favor responda las siguientes preguntas.

Grado escolar que tiene a su cargo: _____

Años de servicio: _____

¿Cómo definiría los problemas de aprendizaje?

¿En su experiencia laboral ha identificado estudiantes con problemas de aprendizaje? En caso afirmativo, por favor describa algún caso y lo que hizo para apoyarlo.

Valoración de la sesión con profesores.

Con la finalidad de valorar la calidad y utilidad de la información que se le ha proporcionado, se solicita su apoyo para responder las siguientes preguntas.

¿Cómo definiría al niño(a) con problemas de aprendizaje?

¿Cuáles son las características de los alumnos con problemas de aprendizaje?

¿Qué factores pueden impactar en el desarrollo social, emocional y escolar del niño con problemas de aprendizaje?

¿Cuáles son las estrategias con las que usted puede apoyar a un alumno con problemas de aprendizaje en el aula?

Sobre la sesión:

¿Qué le pareció la información?

¿De qué manera le será útil?

Anote comentarios y/ o sugerencias sobre la plática informativa

¡GRACIAS