



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN NO. 8727-43 A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

*EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN NIÑOS CON
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA*

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

Licenciada en Pedagogía

Sara Alejandra Zúñiga Gutiérrez

Asesor: Lic. Julio César Zúñiga García

Uruapan, Michoacán, 14 de marzo de 2013.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

AGRADEZCO:

A Dios por haberme dado vida y permitirme concluir uno de mis proyectos más importantes personal y profesionalmente.

A mi madre quien ha compartido conmigo desvelos, anhelos, y que sin escatimar esfuerzos me ha alentado en todo momento, siendo para mí un ejemplo de lucha, dedicación y superación.

A mi padre quien no está físicamente, pero siempre ha formado parte de mis grandes y pequeños logros.

A mi familia por su apoyo incondicional a lo largo de mis estudios.

A mis maestros a quienes agradezco su dedicación y apoyo en mi formación como profesionista.

Sara Alejandra Zúñiga Gutiérrez.

ÍNDICE

Introducción.

| | |
|-------------------------------------|---|
| Antecedentes. | 1 |
| Planteamiento del problema. | 4 |
| Objetivos. | 5 |
| Preguntas de investigación. | 5 |
| Justificación. | 6 |
| Marco de referencia. | 8 |

Capítulo 1. Estrategias cognitivas.

| | |
|---|----|
| 1.1. Conceptode desarrollo cognitivo | 10 |
| 1.2. Concepto de estrategias cognitivas | 16 |
| 1.3. Características. | 18 |
| 1.4. Clasificación. | 21 |
| 1.5. Evaluación de estrategias cognitivas | 31 |
| 1.5.1.Concepto de evaluación. | 32 |
| 1.5.2. Etapas. | 34 |

Capítulo 2. Dificultades en el aprendizaje.

| | |
|---|----|
| 2.1. Concepto de Dificultades en el Aprendizaje. | 37 |
| 2.2. Características de los niños con dificultades de aprendizaje | 41 |
| 2.3. Causas | 52 |

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

| | |
|---|----|
| 3.1. Metodología. | 59 |
| 3.1.1. Enfoque etnográfico. | 60 |
| 3.1.2. Alcance descriptivo | 61 |
| 3.1.3. Investigación no experimental | 62 |
| 3.1.4. Diseño de investigación transversal descriptivo | 63 |
| 3.1.5. Técnicas e instrumentos de investigación | 63 |
| 3.2. Descripción de la muestra investigada | 66 |
| 3.3. Descripción del proceso de investigación. | 68 |
| 3.4. Análisis e interpretación de resultados. | 68 |
| 3.4.1. El desarrollo de la memoria visual como estrategia cognitiva en niños con dificultades de aprendizaje. | 69 |
| 3.4.2. El desarrollo de la memoria auditiva como estrategia cognitiva para niños con dificultades de aprendizaje. | 73 |
| 3.4.3. El uso de la analogía como estrategia cognitiva en niños con dificultades de aprendizaje. | 76 |
| Conclusiones. | 80 |
| Bibliografía | 83 |
| Otras fuentes de información | 86 |
| Anexos. | |

INTRODUCCIÓN

En el presente estudio se revisó la eficiencia de las estrategias cognitivas en niños con dificultades de aprendizaje en un centro de atención psicopedagógica, de carácter privado.

Antecedentes

En este apartado se retomará históricamente el uso del concepto de dificultades en el aprendizaje y algunos autores con investigaciones referentes a este tema de investigación.

A lo largo de la historia de la humanidad siempre ha habido niños discapacitados y superdotados. Sin embargo, los programas de educación especial son recientes. En tiempos pasados, las personas discapacitadas terminaban en hospitales, asilos u otras instituciones que proporcionaban una formación escasa, si es que llegaban a impartir alguna.

Entre 1800 y 1940 fue una época que se caracterizó por la formulación de las posturas teóricas frente a las dificultades de aprendizaje casi todas basadas en casos de adultos que sufrían de lesión cerebral o con algún trauma. Estas teorías se postularon en base a observaciones clínicas.

En los años sesenta y setenta se produjeron diversas publicaciones en español procedentes del ámbito latinoamericano y que tuvieron mucha influencia, entre ellas está la obra de Julio B. de Quirós y M. Della Cella con el libro “la dislexia en la niñez” publicado en Buenos Aires Argentina por la editorial Paidós y la obra de Margarita Nieto “el niño disléxico”.

Ortiz (2004) menciona que el término “dificultades de aprendizaje” fue utilizado por primera vez el 6 de abril de 1963 por Samuel Kirk (padre de las dificultades de aprendizaje) durante una conferencia en Chicago, en esta misma fecha se crea la Asociación de niños con dificultades de aprendizaje (ACLD) con sus siglas en inglés. Actualmente el campo de las DA constituye una fuerza vital y potente en la educación especial. Se ha conseguido que se lleven políticas educativas de provisión de servicios a los individuos con DA, la investigación en esta área van creciendo y diversificándose en la metodología, los esfuerzos de Samuel Kirk fueron enormes en la construcción de pruebas tanto estandarizadas como no estandarizadas, e incluso pruebas informales que permitieran evaluar los factores intrínsecos y extrínsecos que determinan la ejecución de los alumnos. Su preocupación fue siempre el facilitar que los profesores y maestros pudieran determinar la ubicación más adecuada para el niño, así como el desarrollo de programas educativos que se ajustaran a las necesidades individuales de los alumnos.

De acuerdo con Myers y Hammill (2004) los niños con dificultades de aprendizaje constituyen una parte de la educación especial, desde hace quince años aproximadamente, este grupo de niños lo conforma, niños con retraso mental, con

alteraciones en el habla y la lectura, con trastornos emocionales o impedimentos ortopédicos y con disturbios en el aprendizaje.

A partir del último cuarto del siglo XX se ha prestado una gran atención a la educación especial en los países desarrollados. En estos años se operó un cambio radical en las actitudes profesionales y públicas hacia las necesidades especiales que marcó el comienzo de un gran movimiento hacia la integración de las personas con dificultades educativas dentro de las escuelas ordinarias.

La ampliación de servicios sociales y de salud ha contribuido a valorar mejor las necesidades educativas especiales que permitan identificar los puntos fuertes y los débiles de cada alumno con el fin de asegurarle la educación más apropiada dentro de un amplio abanico de necesidades educativas especiales.

Finalmente de acuerdo con Bautista (2002) las dificultades de aprendizaje como parte de las necesidades educativas especiales transitorias. Un niño con necesidades educativas especiales es aquel que necesita una educación especial si tiene alguna dificultad de aprendizaje que requiera una norma educativa especial, el concepto de dificultad de aprendizaje se aplica cuando un niño tiene una impedimento para aprender, significativamente mayor en referencia con los niños de su misma edad o que presenta alguna incapacidad que le limita o dificulta para utilizar las instalaciones educativas que tiene a su disposición y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o curriculares significativas en varias áreas del currículo.

Planteamiento del problema

El problema de investigación se detectó mediante el trabajo que se realiza en el Centro de Atención Pedagógica (CAP) manifestándose la limitada aplicación de estrategias cognitivas para el aprendizaje en los niños con dificultades de aprendizaje.

Los profesores mencionan que se desconoce cuáles son las estrategias cognitivas que son las correctas para aplicarlas a los niños con dificultades de aprendizaje del español, lo que se pretende investigar es qué tipo de estrategias cognitivas han sido funcionales en estos niños con dificultad de aprendizaje.

Antes de comenzar la investigación se aplicará una prueba diagnóstica de carácter académico para comprobar si los niños realmente presentan dificultades de aprendizaje, esta prueba es aplicada por los asesores que posteriormente trabajaran directamente con los niños en una intervención pedagógica y así realizar la evaluación de estas estrategias cognitivas de aprendizaje, por lo cual se puede enunciar la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles estrategias cognitivas funcionan en el trabajo de niños con dificultades de aprendizaje de la lengua escrita en el CAP?

Objetivos

La presente investigación tuvo como directrices las que a continuación se indican.

Objetivo general

Evaluar las estrategias cognitivas en niños con dificultades de aprendizaje de la lengua escrita en el CAP.

Objetivos particulares

1. Establecer el concepto de evaluación
2. Conceptualizar el término estrategias cognitivas.
3. Identificar las características de niños con dificultades de aprendizaje.
4. Clasificar las estrategias cognitivas que funcionan en el trabajo con niños con dificultades de aprendizaje.
5. Identificar las estrategias cognitivas que más se aplican en el trabajo con niños con dificultades de aprendizaje.

Preguntas de investigación

1. ¿A qué se refiere el término evaluación?

2. ¿Qué son las estrategias cognitivas?
3. ¿Cuáles son las características de un niño con dificultades de aprendizaje de la lengua escrita ?
4. ¿Cuáles son las estrategias cognitivas que se aplican en el trabajo con niños con dificultades de aprendizaje de la lengua escrita en el CAP?
5. ¿Cuáles son las estrategias que contribuyen en el aprendizaje de los niños con dificultades de aprendizaje de la lengua escrita en el CAP?

Justificación

La realidad actual demanda que el pedagogo deje de ser sólo transmisor de la información, para convertirse en formador de individuos con capacidad de aprender a aprender, mediante el desarrollo de habilidades cognitivas.

La realización de esta investigación servirá de base a futuras investigaciones relacionadas con este tema de investigación, lo cual brindará información necesaria a los profesionales de la pedagogía, al igual que a los psicólogos educativos, docentes y personas que deseen conocer la información relacionada con el tema de la evaluación de estrategias cognitivas.

Además esta investigación facilitará la obtención de información necesaria para conocer cuáles son las estrategias cognitivas que son empleadas en niños con dificultades de aprendizaje de la lengua escrita en el CAP y que favorecen el aprendizaje.

Con los resultados obtenidos de esta investigación se pretende mejorar la práctica pedagógica en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje del español y garantizar un desarrollo escolar favorable en los niños con estas dificultades educativas, al igual que su integración y permanencia en el aula escolar.

Un modelo de enseñanza basado en el uso de estrategias cognitivas, es muy importante debido a que permite que el estudiante o aprendiz, pueda emplearlas durante su aprendizaje, construyendo nuevas vías de acceso al conocimiento que pueden ser activadas de forma sistemática.

Con el aprendizaje de este tipo de estrategias el alumno asentará las bases para el aprendizaje de estrategias metacognitivas. Esta investigación está basada en el enfoque constructivista y se pretende que los alumnos aprendan a aprender.

Marco de referencia

El CAP (Centro de Atención Pedagógica), es un espacio de formación y práctica profesional dependiente de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Don Vasco, el cual atiende a niños de educación primaria que tienen problemas de aprendizaje en las áreas de lectura, escritura y cálculo matemático básico.

Su fundación se remonta al año de 1992, año en el que a raíz de una investigación acerca de la necesidad de atención a los diferentes problemas de aprendizaje, surge la demanda de contar con más escuelas que brindaran este tipo de atención pedagógica y desde esta época se labora en la calle Cuahutémoc #6, barrio de San Miguel, con orientación al centro de la ciudad de Uruapan Michoacán, en las instalaciones de la secundaria Don Vasco, por lo que respecta a éstas, cabe mencionar que el mobiliario es inadecuado para los niños que asisten al centro, debido a que está diseñado para los adolescentes que asisten a la secundaria. Se utiliza una oficina en la que se tiene el material didáctico y siete salones de la planta baja de la institución, esto para garantizar la seguridad de los niños; se cuenta con una buena iluminación tanto solar como artificial, la ventilación de las aulas es suficiente, están aseados, el espacio es muy amplio y los pintarrones se encuentran en buen estado.

Las encargadas del CAP son la Lic. En Pedagogía Adelaida Molina Vásquez y la Lic. En Psicología Rosalba Flores Ortiz, actualmente existen 8 de 4º semestre y 5 de 6º semestre. El total de niños que asisten al centro son aproximadamente 50.

Además a los niños se les brinda el mismo servicio en escuelas regulares y la ludoteca de la universidad, la cual se encuentra ubicada en el sótano del edificio siete dentro de la Universidad Don Vasco, a un costado de la bolsa de trabajo perteneciente a la institución. El espacio utilizado por la ludoteca es de un salón acondicionado con material didáctico diverso, mesas de trabajo adecuadas para la atención individualizada y grupal para los niños que asisten a recibir la terapia correctiva, el pizarrón blanco que se utiliza está ubicado a la altura promedio de los niños para que puedan alcanzarlo, el espacio está libre de distractores (ruido) lo cual facilita el trabajo con los niños.

El Centro de Atención Pedagógica le da especial importancia a la alteración de uno o más procesos básicos involucrados en la comprensión o en la utilización del lenguaje hablado o escrito. Otra actividad importante que se realiza en el CAP, es la escuela para padres en la cual se les brinda orientación a los padres de familia de los niños que asisten al CAP, esto con la finalidad de crear una interacción entre la escuela, la familia y el niño.

CAPÍTULO 1

ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Las estrategias didácticas son un curso de acción, procedimientos o actividades en secuencia que orientan el desarrollo de las prácticas del profesor y los alumnos, quienes a su vez conducen al logro de objetivos; en el presente capítulo se abordarán: el concepto, las características y la clasificación de las estrategias cognitivas, además de una breve introducción acerca del concepto base del desarrollo cognitivo.

1.1. Concepto de desarrollo cognitivo

Antes de iniciar la conceptualización del término estrategias cognitivas, es necesario identificar lo que es el desarrollo cognitivo; enseguida se retoman algunos autores relacionados con este tópico.

Mata (2007) indica que el desarrollo cognitivo de una persona, hace referencia a sus capacidades mentales para hablar, pensar, razonar o recordar, las cuales respaldan la inteligencia. Este desarrollo es producto de la influencia de cuatro elementos esenciales:

- a) Las competencias y capacidades actuales del individuo.
- b) El entorno que rodea al sujeto.

- c) La interacción entre los dos componentes anteriores.
- d) Los componentes motivacionales y atribucionales que los acompañan.

El desarrollo cognitivo es el resultado de la formación de procesos cognitivos (conjunto de funciones psicológicas superiores) que permiten que el individuo se adapte a su medio y adquiera capacidad para moldearlo de acuerdo con sus necesidades. Retomando al autor anterior los niveles del desarrollo cognitivo son:

- 1) Atención: es un proceso esencial para que se den los aprendizajes, consiste en la capacidad para fijarse en aspectos de la realidad relevantes y eliminar los demás.
- 2) Percepción: extraer información del medio que rodea al sujeto, que después llega al cerebro en forma de impulsos nerviosos, esta actividad sucede en forma inconsciente y automática. Los factores que influyen en este proceso son: los atencionales, externos, dependientes del propio sujeto, la memoria y la metacognición, los cuales se describen a continuación.
 - Factores atencionales: selecciona una porción pequeña de fenómenos sensoriales que es interesante o no.
 - Factores externos al propio sujeto: relacionados con situaciones ambientales.
 - Factores dependientes del propio sujeto: conectados a su historia de

aprendizaje, motivación, interés, factores culturales y diversidad individual.

- La memoria: es el proceso por medio del cual se codifica la información, de tal forma que pueda ser representada mentalmente, almacenarse durante un lapso de tiempo, para que después sea utilizada en ocasiones subsiguientes. Se reconocen tres tipos de memoria:

1°. Memoria sensorial: es a muy corto plazo, implica la representación de estímulos sensoriales estimulantes.

2°. Memoria a corto plazo: posee una capacidad limitada, retiene información durante pocos segundos y tiene en la repetición la estrategia principal para acceder a la memoria secundaria, que retiene mayor cantidad de información durante más tiempo y posteriormente se olvida.

3°. Memoria a largo plazo: es la que tiene una capacidad relativamente ilimitada y la información se puede mantener durante largo plazo. Se encuentra muy relacionada con las estrategias de recuperación.

- Metacognición: es la capacidad que hace referencia al conocimiento sobre los propios procesos y productos cognitivos.

Citando a Gutiérrez (2005) el desarrollo cognitivo hace referencia a un conjunto de habilidades que tienen que ver con los procesos ligados a la adquisición, retención, organización y uso de los conocimientos (cognición), estas habilidades son muy diversas e incluyen las habilidades básicas referentes a la

atención, percepción o memoria.

Piaget (citado por Coll y cols.; 2007) menciona que el desarrollo cognitivo es la sujeción de estadios y subestadios que se caracterizan por la forma especial en que los esquemas de acción o conceptuales, se organizan y se combinan entre sí para posteriormente formar estructuras (esquemas mentales). Regulan el intercambio funcional o de comportamiento entre la persona y su entorno.

El desarrollo cognitivo de una persona determina lo que el sujeto puede comprender, hacer o aprender, en un momento determinado útiles para resolver los contenidos de la enseñanza.

El desarrollo cognitivo, para Salgado (2009), se entiende como un proceso permanente que se transforma como resultado de continuas reestructuraciones que establecen las personas y que se desarrollan mediante la estimulación. El desarrollo de la mente y el funcionamiento de las personas dependen de las experiencias.

El desarrollo no es únicamente un proceso biológico, sino que es de carácter activo, ya que utiliza información esencial de las experiencias. Los procesos neuropsicológicos que interactúan en este tipo de desarrollo son: las gnosias o procesamiento perceptivo, praxis o procesamiento psicomotor, atención, memoria, pensamiento y el lenguaje. Tales procesos se describen a detalle enseguida según la perspectiva del autor anterior.

- Las gnosias o procesamientos perceptivos: se refieren al reconocimiento de un objeto a través de la capacidad sensorial (sentidos); todos los procesos intelectuales inician con este tipo de experiencias. Al ser estimulado un órgano sensorial, hay un registro cerebral y después se dan elaboraciones psico-cognitivas que permiten reconocer los objetos.
- Las praxias o procesamiento psicomotor: son movimientos organizados, referidos a la ejecución de actos voluntarios complejos aprendidos durante la vida, como caminar, correr, escribir o peinarse. En cualquier tipo de aprendizaje motor intervienen procesos centrales de análisis y síntesis de la información.
- La atención: es una condición básica para el funcionamiento de los procesos cognitivos, implica la disposición neurológica del cerebro para la recepción de los estímulos, además de que permite mantener los sentidos y la mente pendientes de un estímulo durante un lapso determinado de tiempo. En este proceso entran en juego procesos neurobióticos, efectivos y cognitivos. Se clasifica en:
 - 1) Atención focalizada: referida a una concentración directa en una actividad determinada, ligada a la percepción.
 - 2) Atención selectiva: aquí entra la resistencia a los distractores, es posible la inhibición de ciertas respuestas ante estímulos (procesos de discriminación).
 - 3) Atención sostenida: parte de la atención selectiva y se mantiene prolongadamente.

- La Memoria: posibilita el recordar sucesos pasados, es un proceso complejo que abarca lo neurológico, psíquico y cognitivo, mediante asociaciones neuronales que se organizan de determinada forma creando redes que se distribuyen sobre la corteza cerebral. La memoria se clasifica según el tiempo de almacenamiento de los recuerdos, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo; de acuerdo con tipo de contenido que se almacena se divide en:
 - Memoria sensorial: relacionada con el proceso gnósico, puede ser visual, auditiva o corporal.
 - Memoria declarativa: se emplea para toda la información objetiva. Según lo que se recuerda se subdivide en:
 - a) Memoria episódica: guarda todo lo que se refiere a contenido biográfico (la propia historia del sujeto).
 - b) Memoria procesual o procedimental: es el recordar el cómo, es la memoria para los hábitos y habilidades, tanto como procedimientos motores como cognitivos.
- El pensamiento: es definido como la capacidad psico-cognitiva para resolver problemas nuevos utilizando las experiencias pasadas que el sujeto posee.
- El lenguaje: la formulación del lenguaje exige la coordinación de varias

funciones y aptitudes, al igual que la intervención de distintos órganos. Está ligado a la maduración y evolución cerebral, se da en conjunto con el desarrollo psicomotor y la evolución cognitiva, además de las funciones nerviosas superiores, la interacción con el entorno, factores sociales, culturales, afectivos, emocionales y del pensamiento.

1.2. Concepto de estrategias cognitivas

Como se mencionó anteriormente, las estrategias constituyen un curso de acción, son procedimientos o actividades en secuencia, que orientan el desarrollo de las prácticas del profesor y los alumnos, que a su vez conducen al logro de objetivos. Ya estructurado este término, se conceptualiza posteriormente la expresión de estrategias cognitivas.

De acuerdo con Larroyo (1982) las estrategias son un conjunto de intervenciones pedagógicas vinculadas con vista a un objetivo.

Tomlinson (2005) menciona que las estrategias son un sistema que promueve el crecimiento personal de cada alumno y deben ser la meta lograda de diferentes formas a favor de cada individuo

De manera más focalizada, "las estrategias cognitivas son los procesos de control del funcionamiento de las actividades mentales. Son fundamentales para la adquisición y utilización de la información específica que interactúan estrechamente

con el contenido del aprendizaje “. (Chadwick y Rivera; 1991: 88).

Para Chadwick y Rivera (1991) estas estrategias son habilidades que las personas adquieren sobre sus propios procesos para aprender a lo largo de varios años para manejar su proceso de atender, aprender, pensar y resolver problemas. Mediante el reforzamiento de estas estrategias el alumno llega a ser un pensador independiente. Con la aplicación de este tipo de estrategias no sólo se busca que el alumno adquiera contenidos, sino que a la vez aprenda del proceso que utilizó para hacerlo.

Wets, Farmer, y Wolf (citados por Estévez; 2002) establecen que las estrategias son ejemplos de cierto tipo de procedimientos para procesar información, por lo que pueden ser ubicados en el conocimiento de tipo condicional; de igual forma, existen procesos metodológicos para la estimulación del aprendizaje, con el objetivo de desarrollar habilidades intelectuales en los alumnos.

“Los procesos pueden ser definidos como operadores intelectuales que actúan sobre los conocimientos para transfórmalos y generar nuevas estructuras de conocimiento, las cuales son entidades cognitivas de tipo declarativo o semántico, en torno a las cuales actúan los procesos (hechos, conceptos, principios, reglas, teorías) que conforman el objeto de estudio”. (Estévez; 2002: 61).

Estévez (2002) en la cita anterior, menciona que las estrategias cognitivas ayudan a que los alumnos procesen la información recibida o almacenada para

poderles asignar un significado mediante las habilidades cognitivas, estas estrategias se refieren a saber qué hacer, cuándo hacerlo y qué clase de operaciones se es capaz de aplicar ante situaciones de aprendizaje. Las estrategias de pensamiento son mecanismos a través de los cuales se pueden relacionar las estructuras y los procesos, éstos dependen del tipo de tarea y la situación; en ocasiones una misma estrategia se puede aplicar en muchas situaciones, esto depende de que el aprendiz seleccione los procesos adecuados al trabajo.

En términos de Weinstein (citado por Lamas; 2008) este tipo de estrategias son aquellas que incluyen pensamientos o comportamientos que ayuden a adquirir información e integrarla al conocimiento ya existente, así como recuperar la información disponible. Entre ellas se incluyen las estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos.

1.3. Características.

Este tipo de estrategias, de acuerdo con Chadwick y Rivera (1991), desde el punto de vista de lo cognitivo tienen como prioridad la transformación de los estímulos que percibe el sujeto. Este tipo de actividades incluyen:

1. Percepción.
2. Atención.
3. Procesamiento.
4. Almacenamiento (memoria).

5. Recuperación de la información almacenada en la memoria y su uso para respuestas directas y/o para la resolución de problemas.
6. Creatividad.
7. Reacciones afectivas.

Citando a Priestley (1996) las estrategias cognitivas corresponden a las de tipo inferencial en el procesamiento de la información, aquí los alumnos aplican la información que reciben (resolución de problemas). Dichas destrezas abarcan:

- a) Generalizar.
- b) Resumir / sintetizar.
- c) Analizar.
- d) Predecir / estimar.
- e) Indicar causa / efecto.
- f) Describir / explicar.
- g) Categorizar / clasificar.
- h) Comparar/ contrastar.
- i) Inferir.

Posteriormente, los alumnos llegan a la aplicación del pensamiento crítico (metacognición), que consiste en evaluar, juzgar y/o criticar la información recibida.

Para Estévez (2002) este tipo de estrategias de pensamiento son procedimientos heurísticos, a través de los cuales se pueden establecer uniones

entre los procesos y las estructuras. Esta relación depende de la situación y el tipo de tarea a realizar.

“Una atención sistemática y analítica permite ejercitar con mayor eficacia las estrategias de una memorización comprensiva” (Equipo Técnico Editorial; 1995: 3).

Dentro de las estrategias cognitivas, algunas de las que juegan un papel importante son las de memoria comprensiva; en el aula que actúa sobre un material, los estímulos no tienen por sí solos una significación, ésta se obtiene a partir de atribuciones: el contenido semántico o conjunto de pensamientos-verbalizados o no que se atribuyen a los estímulos que tienen un componente afectivo: gusto, atracciones, interés, por citar algunos.

Se recuerda mejor aquello que se presenta de una forma atractiva, agradable y si se tiende a no recurrir a la memoria de corto plazo. Los procesos de memoria y atención aparecen asociados en el proceso de aprendizaje, durante la etapa de la educación primaria.

“Debe existir una relación entre las estrategias empleadas y la motivación para lograr un determinado tipo de aprendizaje. Lo que surge aquí es el estilo de aprendizaje estratégico, basado en el conocimiento de los objetivos de aprendizaje, por parte del alumno, de su grado de motivación y de las estrategias cognitivas y metacognitivas que debe desplegar para obtenerlo” (Lamas; 2008: 18).

El alumno eficaz es aquel que en sus procesos de pensamiento, autorregula su conducta, no sólo cognitivamente, sino también desde su vertiente emocional.

1.4. Clasificación.

Las estrategias de adquisición del sentido y memorización que subraya Benchmark (citado por Gaskins y Thorne; 1999) son las siguientes:

- a) Explorar: observar el material para formar esquemas, esta etapa inicia desde que se observa el título o los dibujos del texto.
- b) Acceder al conocimiento previo: recordar y pensar en qué tanto se conoce de los elementos que se elaboraron en el mapa mental de la etapa anterior.
- c) Predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivo: prever qué información se presentará y establecer los motivos que llevan a la investigación.
- d) Comparar: relacionar la información nueva con la que se conocía anteriormente, establecer semejanzas y diferencias.
- e) Crear imágenes mentales: elaborar un cuadro mental con la intención de visualizar la información que se está procesando. Cuando al alumno se le dificulta esta etapa, es indicador de una baja comprensión.
- f) Hacer inferencias: relacionar la información con creencias que se tienen anteriormente para obtener conclusiones.
- g) Generar preguntas y pedir aclaraciones: el profesor plantea preguntas abiertas o en forma de examen acerca de la información, para que los alumnos las respondan y así conocer si los alumnos presentan dudas

sobre el tema.

- h) Seleccionar ideas importantes: incluidos elementos de la historia en textos de ficción e ideas principales en textos de no ficción, cabe identificar los personajes principales, la situación o el problema en torno a la cual se desarrolla la historia y dar una opinión propia sobre la misma.
- i) Elaborar pensando ejemplos, contraejemplos, analogías, comparaciones, y más: identificar la semejanzas o diferencias con la idea que se tenía antes de comenzar la lectura, establecer la comparación con las creencias que posee el discente.
- j) Evaluar las ideas presentadas en el texto, la conferencia, la película, o cualquier otra unidad de mensaje. Pensar críticamente acerca del punto de vista del autor o los objetivos.
- k) Parafrasear o resumir para presentar la sustancia de la información: mencionar con palabras propias, de forma resumida, lo que el autor trata de dar a conocer.
- l) Monitorear el avance/ logros de objetivos: confirmar si se lograron o no los objetivos planteados al inicio, si hubo logro de la comprensión y si es necesaria la corrección de ideas equivocadas.
- m) Clasificar información sobre la base de atributos: agrupar ideas que tengan una relación (categorizar).
- n) Identificar relaciones y modelos: dar a conocer las causas y efectos de los hechos.
- o) Organizar ideas clave: incluye la elaboración de gráficos, esquemas o cuadros comparativos que sean útiles para la organización de la

información.

- p) Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones: transferir los conocimientos nuevos a situaciones similares que se van presentando.
- q) Ensayar y estudiar: utilizar lo aprendido al momento de realizar apuntes en forma de esquema y al realizar un ensayo.

Retomando al autor anterior algunas estrategias para resolver problemas y tomar decisiones son las siguientes :

1. Reconocer, identificar o admitir un problema.
2. Definir o analizar el problema.
3. Decidir sobre un plan.
4. Poner en función el plan.
5. Evaluar tanto el avance hacia la solución como la respuesta misma.

Sitando al autor precedente las estrategias para la investigación científica, utilizan las cinco anteriores y agregan las siguientes:

- a) Acceder a lo que ya se sabe del problema.
- b) Generar hipótesis.
- c) Probar hipótesis.
- d) Enunciar conclusiones.

La retroalimentación entre docentes y/o alumnos, o bien, entre iguales, juega

un papel importante el aprendizaje cognitivo, a la vez que facilita el aprendizaje cooperativo, para la elaboración de este tipo de estrategias, se deben tomar en cuenta lo siguiente:

1. Acceder al conocimiento.

- A) Buscar ideas para temáticas posibles.
- B) Plantear a qué público está dirigido (edad, grado escolar, género, entre otras características).
- C) Tener en cuenta los planes y programas preestablecidos.

2. Planificar.

- A) Almacenar la información requerida, mediante la investigación.
- B) Organizar los datos mediante la categorización, generando ideas nuevas.
- C) Establecer los objetivos que se pretenden cumplir y la metodología a seguir.

3. Hacer un borrador.

- A) Resaltar ideas generales
- B) Recordar en todo momento al auditorio.

4. Revisar.

- A) Evaluar y diseñar una conclusión de cada borrador.
- B) Pedir opiniones a otras personas.

- C) Autoevaluar el cumplimiento o no de objetivos, si es necesario reelaborar la etapa de planeación.

Al implementar este tipo de estrategias para el procesamiento de la información, se pretende que los alumnos, reconozcan sus avances, y tomen en cuenta las estrategias que le sean útiles.

De acuerdo con Chadwick y Rivera (1991), este tipo de estrategias cognitivas se dividen en: estrategias de procesamiento, que son aquellas que la persona usa de forma inconsciente, para que la información se almacene, cuando la persona se orienta hacia los estímulos y selecciona quienes le interesan. Después que se filtran, el sujeto utiliza el reconocer, reconstruir y producir información y sus estilos de procesamiento para el almacenamiento de la información, los cuales se relacionan con:

1. Estrategias de atención: la persona las desarrolla para aprender a observar su ambiente y a desarrollar su capacidad de percepción con distintos sentidos, además de percibir y seleccionar lo más importante. Estas estrategias se desarrollan de forma diferente en cada persona de acuerdo con sus características propias.
2. Estrategias de repetición: son las que consisten en memorizar.
3. Estrategias físicas: incluyen el uso del material que se desea ser aprendido.
4. Elaboración verbal: manipulando el material, describiéndolo, relacionándolo

con situaciones que ya se conocen.

5. Elaboración por vía de imágenes: la estructuración de imágenes mentales con el propósito de facilitar el aprendizaje.
6. Agrupación selectiva: se refiere a la reorganización de la información en conjuntos más pequeños.
7. Inferencia: cuando el alumno descubre nuevas relaciones entre los elementos de la información.
8. Comparación: cuando el alumno establece semejanzas o diferencias y elige la mejor manera para decodificar la información.
9. Aplicación o ensayo futuro: cuando se cree que la información se puede aplicar transcurrido un tiempo después.

De acuerdo con el autor anterior el segundo tipo de estas estrategias son las de ejecución, que se refieren a la recuperación y utilización de lo conocido. Se destacan cuatro aspectos principales

- A) Recuperación y uso de la información específica.
- B) Generalización o transferencia de información.
- C) Identificación representación y resolución de problemas.
- D) Desarrollo y aplicación de creatividad en las respuestas.

Las estrategias que se usan en la recuperación (el recuerdo) son aquellas que sirven para encontrar el contenido deseado almacenado en la memoria, para su uso en la resolución de problemas y que puede utilizar el alumno de forma

consciente o inconsciente.

Las estrategias cognitivas incluyen aquellas que se utilizan para la memoria comprensiva de acuerdo con el Equipo Técnico Editorial (1995) y proponen las siguientes:

1. División de la página: se refiere a dividir mentalmente y/o gráficamente la página en cuatro partes para así ubicar los objetos que se quieren recordar.
2. Asociar: consiste en unir una palabra con otra y buscar la relación de significación, para recordar ambas.
3. Dibujar: es la representación gráfica de los textos, también conocida como una técnica para la comprensión lectora (organizadores gráficos).
4. Acróstico: es la formación de palabras “raras” que les gustan a los niños.
5. Agrupar en categorías: la clasificación de los objetos en clases, categorías o familias ayuda a dar significado al contenido que se va a recordar.
6. Repetición asociada: es igual a la técnica anterior, pero uniendo pares de palabras.
7. Experiencias previas: por medio de preguntas formuladas por el profesor y la descripción, el alumno recordará los contenidos de textos.
8. Intereses. se pueden proponer los contenidos adecuados, que respondan a los intereses del alumno.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) dividen las estrategias de enseñanza (empleadas por el profesor) para un aprendizaje cognitivo, de acuerdo con su

presentación en una secuencia de enseñanza, en tres tipos:

- a) Preinstruccionales: preparan al estudiante en relación con qué y cómo van a aprender, ubican al discente en un contexto conceptual apropiado para generar expectativas adecuadas. Ejemplo: establecimiento de objetivos y organizadores previos.
- b) Coinstruccionales: apoyan a los contenidos curriculares durante el proceso enseñanza-aprendizaje, su función es que los estudiantes mejoren la atención, detecten información principal, logren una mejor decodificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje. Ejemplo: ilustraciones, redes, mapas conceptuales, analogías y cuadros C-Q-A.
- c) Postinstruccionales: se presentan al término de la secuencia de enseñanza y permiten que el alumno forme una visión sintetizada, integradora y crítica del material. Como ejemplos están: resúmenes finales, organizadores gráficos (cuadros sinópticos), redes y mapas conceptuales.

Las analogías forman parte de las estrategias de enseñanza o de las cognitivas, que consisten en establecer una comparación entre la información nueva que se desea aprender (casi siempre de mayor nivel de abstracción y complejidad) con la información conocida. Las funciones para las cuales se emplea el uso de las analogías de la enseñanza y el aprendizaje son:

1. Emplear los conocimientos anteriores para asimilar la información nueva.
2. Proporcionar experiencias concretas o directas que preparen al alumno

para experiencias más complejas.

3. Favorecer el aprendizaje significativo mediante la familiarización de la información.
4. Mejorar la comprensión de contenidos complejos y abstractos.
5. Fomentar el razonamiento analógico en los alumnos o lectores.

Las ilustraciones (fotografías, dibujos, pinturas) forman parte de los tipos de información gráfica más utilizada en los diversos aspectos de la enseñanza. Las imágenes serán interpretadas no sólo por lo que representan por sí solas, como unidades pictóricas, sino también como producto de los conocimientos previos, las actitudes u otros factores. Son muy recomendables para comunicar contenidos de tipo concreto o de bajo nivel de abstracción.

Estévez (2002) menciona cuatro agrupaciones o familias en las cuales se dividen las estrategias cognitivas:

- Estrategias cognitivas de organización: se utilizan al realizar ordenamientos o clasificaciones, representan las diferentes maneras de organización de los contenidos a enseñar a partir de fuentes escritas o verbales, sin embargo, son estrategias de preparación, ya que se emplean para introducir otro tipo de estrategias cognitivas más efectivas.
- Estrategias cognitivas espaciales: consisten en patrones por medio de los cuales puede organizarse de forma visual gran cantidad de información.

Esta clase, a su vez se subdivide en:

- a) Gráficas de recuperación de tipo 1: son matrices o rejillas que incluyen rótulos de las principales ideas en las columnas y en filas. Permiten observar la relación entre la información.
 - b) Gráficas de recuperación de tipo 2: también son matrices o rejillas que permiten organizar grandes cantidades de información; lo distinto a las anteriores es que en éstas se llenan con productos de inferencias realizadas a partir de principios teóricos o marcos conceptuales interpretativos; se considera que estas estrategias son importantes, ya que tienen efectos positivos en el recuerdo y el procesamiento de la información.
 - c) Los mapas conceptuales: consisten en utilizar los conceptos principales de un texto o una lectura en una composición visual; se dibujan líneas entre los conceptos asociados y se les da un nombre a las relaciones establecidas entre conceptos.
- Estrategias de puente: tienen el propósito de apoyar en forma sistemática a los estudiantes para que apliquen sus conocimientos previos a una nueva información.
 - Estrategias multipropósito: consisten en una variedad de estrategias que se utilizan con diferentes propósitos, algunos ejemplos son:
 - Refuerzo: definidas como las actividades que ayudan a procesar

información en la memoria de corto plazo al mantener el material activo, para después procesarla a profundidad y por lo tanto, puede recordarse en periodos más largos.

- Imágenes: la creación de representaciones gráficas es una de las formas más importantes en que se almacena el conocimiento en la mente. Las imágenes constituyen un tipo de analogías llamadas “figurativas” o “imaginables”.
- Mnemónicas: se dice que son de “memoria artificial”, debido a que tienen poca o ninguna relación con el contenido que será recordado, estas estrategias pueden o no apoyarse con imágenes. Un ejemplo sería la codificación de la primera letra, que consiste en la formación de alguna palabra o frase para ayudar a recordar.

De acuerdo con Lamas (2008) en las estrategias cognitivas se distingue, las de repaso, elaboración y organización. Las primeras inciden sobre la atención y los procesos de codificación, ya que no ayudan a construir relaciones internas o a integrar el conocimiento anterior con el nuevo, sólo permiten un conocimiento superficial; mientras que las de elaboración y organización, posibilitan procesos más profundos y detallados acerca de los materiales de estudio.

1.5. Evaluación de estrategias cognitivas

Definitivamente, la eficiencia de las estrategias cognitivas se determina mediante un proceso sistemático de evaluación. En las líneas siguientes se revisarán

los pormenores de ese t3pico.

1.5.1. Concepto de evaluaci3n

Mor3n (1993) conceptualiza el t3rmino evaluaci3n como un proceso did3ctico, que planeado y ejecutado de forma correcta, puede ayudar y mejorar la calidad de la pr3ctica pedag3gica. Existe una relaci3n entre los conceptos de aprendizaje, ense1anza y evaluaci3n.

La evaluaci3n constituye un proceso que permite reflexionar al participante sobre su propio proceso de aprendizaje en su totalidad, es una constante relaci3n entre lo individual y lo grupal. La tarea principal de la evaluaci3n va m3s all3 de la asignaci3n de calificaciones: vista como un v3nculo entre una valoraci3n individual y una grupal, es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre sus propios procesos de aprendizaje, permitiendo que los confronte con los del resto del grupo.

Cooper (2000) define la evaluaci3n como el proceso mediante el cual se obtiene informaci3n y para establecer juicios que a su vez se aplican en la toma de decisiones. La formaci3n de juicios no es una acci3n independiente, para juzgar algo se debe tener la informaci3n necesaria.

Para Est3vez (2002), la evaluaci3n que propone para este tipo de estrategias es la cualitativa, porque en este tipo de evaluaci3n se considera valioso evaluar los

productos cognitivos medibles en los alumnos y también otras variables no cuantificables, por lo tanto, se define a la evaluación como un sistema de actividades diferentes que actúan de forma integrada, que se desarrollan en fases interrelacionadas y no aisladamente.

“La evaluación educativa es un procedimiento de pruebas estructuradas que se emplea para verificar cuáles son las funciones actuales del niño y sus logros en varios campos. Constituye una oportunidad de observar cómo aprende un niño en condiciones normales y explorar sus capacidades para dominar nuevos conocimientos“ (Myers y Hammill; 2004: 100).

Klingler y Vadillo (1999) mencionan que es necesario que la evaluación común pase a convertirse en auténtica, en la cual se debe apoyar el desarrollo de habilidades metacognitivas, esta evaluación se centra en el proceso de aprendizaje al mismo tiempo que de su evolución, más que en los fríos resultados que pueden llevar a cometer errores al interpretarlos y a una intervención retardada o ausente.

Entre las estrategias empleadas en este tipo de evaluación se encuentra la elaboración de portafolios o carpetas (muestrarios de trabajos representativos de cada estudiante) y la observación (incluye no sólo el hecho de vigilar al estudiante dentro y fuera del salón de clases, sino también la práctica de documentar la observación), los registros anecdóticos, la técnica de pensar en voz alta, el uso de bitácoras, entrevistas y cuestionarios de autoevaluación y el análisis de errores.

1.5.2. Etapas

Morán (1993) establece las siguientes etapas en la realización de la evaluación:

1. Indicar la cualidad a medir.
2. Establecer un conjunto de operaciones mediante las cuales se puede manifestar el atributo a medir y se hace observable.
3. Determinar un conjunto de procedimientos o conceptos mediante los cuales se puede traducir las observaciones.

Según Cooper (2000) los pasos para aplicar la evaluación son cuatro:

1. La preparación para la evaluación.
2. La obtención de la información necesaria.
3. La formación de juicios.
4. La aplicación de los juicios en la toma de decisiones y en la preparación de los reportes de evaluación.

De acuerdo con Estévez (2002) las fases a seguir en la evaluación de estas estrategias son:

1. Condiciones que se van a evaluar
2. Quién lo va a realizar

3. Las funciones que se quieren cumplir y los marcos de referencia que utilizan

Según este autor, la evaluación de las estrategias cognitivas tiene como características para su aplicación, que el profesor:

1. Evalúe el proceso de enseñanza- aprendizaje de forma integrada (que contenga las mismas tres etapas: inicio, desarrollo y final).
2. Evalúe de manera holística, tomando en cuenta los distintos ámbitos del desarrollo del alumno (conceptual, procedimental y afectivo).
3. Evalúe continuamente y tome atención a todo lo que ocurre.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002) la evaluación se lleva a cabo en tres momentos y de acuerdo con ellos, su intención cambia; por ello, la clasificación se estructura de la siguiente manera:

1. Evaluación diagnóstica: se aplica para conocer los aprendizajes previos del alumno, y por lo general se aplica al inicio de curso.
2. Evaluación formativa: se efectúa durante el proceso enseñanza- aprendizaje, ayudando a reforzarlo, al verificar los aprendizajes alcanzados por el alumno al final de un tema o una unidad y si no se cumple la intención pedagógica, el profesor tenga la oportunidad de modificar su método de enseñanza.
3. Evaluación sumativa: es la que se emplea al final del año escolar, como

recapitulación de todos los rangos de la evaluación formativa.

En general, se puede establecer que las estrategias cognitivas son una parte de las estrategias de aprendizaje. En ellas se pretende desarrollar las habilidades cognitivas (atención, percepción, memoria, entre otras) de los alumnos, para que logren una mejor recuperación y manejo de la información que está a su alcance en el entorno académico.

En otro orden de ideas, en el siguiente capítulo está referido a las Dificultades de Aprendizaje, se abordará su conceptualización y las características que presentan los niños con dicha problemática, al igual que sus causas.

CAPÍTULO 2

DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

En este capítulo se proporcionará un conocimiento introductorio a las Dificultades de Aprendizaje (DA), para establecer el concepto, las características que presentan los niños con dicha condición y por último, las causas posibles, según la perspectiva de diversos investigadores.

2.1. Concepto de Dificultades en el Aprendizaje

No existe un concepto aceptado totalmente de Dificultades en el Aprendizaje (DA), por esta razón la National Joint Committee For Learning Disabilities (NJCLD, que en español significa Comisión Nacional Mixta para las Discapacidades de Aprendizaje), es un grupo compuesto por representantes oficiales de ocho organizaciones profesionales relacionadas con alumnos que presentan trastornos de aprendizaje, estableció un concepto general con la finalidad de orientar al sector educativo en la detección de este tipo de impedimentos, aunque reconocen que este concepto tiene muchas debilidades .

Ortiz (2004) citando a la NJCLD, establece el término de dificultades de Aprendizaje de forma general haciendo referencia a un grupo diverso de alteraciones que se manifiestan en dificultades para la adquisición y uso de habilidades de escucha, lectura, escritura y habilidades matemáticas. Estas

alteraciones son externas al individuo, debido a disfunciones del Sistema Nervioso Central (SNC).

García (2001) menciona que la NJCLD establece el concepto de las DA con fundamento en cinco principios:

1. Las DA son heterogéneas, inter e intra- individuales.
2. Las DA implican dificultades en la adquisición y uso del habla, la lectura, la escritura y el razonamiento matemático.
3. Las DA son intrínsecas al individuo.
4. Las DA pueden ocurrir de forma relacionada con otros trastornos que constituyen por sí solos una DA.
5. Las DA no se originan por influencias extrínsecas.

En otra observación sobre dicho problema, se afirma que “el niño con Dificultades de Aprendizaje es un tipo de niño excepcional” (Myers y Hammill; 2004: 16).

Para Nieto (1999) las dificultades en el aprendizaje se refieren a los desórdenes en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en el lenguaje oral y/o escrito, estas alteraciones no son resultado del retraso mental general.

“Estos niños manifiestan una discrepancia entre su rendimiento escolar y su

habilidad intelectual en ciertas áreas como lectura, expresión oral, matemáticas, comprensión auditiva de la lectura y la lectura” (Silva; 1998: 20).

García (2001) menciona que las dificultades de aprendizaje representan un tipo de trastorno del desarrollo, dentro de los inicios de la infancia, la niñez y la adolescencia, estas dificultades incluyen los trastornos en la lectura, cálculo, expresión escrita y los de aprendizaje no especificado. Las dificultades de aprendizaje son independientes de la inteligencia y las funciones adaptativas, núcleos básicos en que se conceptualiza el retraso mental, por lo que ha de diferenciarse con claridad, aunque sea teóricamente.

Ortiz (2004) define a las dificultades de aprendizaje como los desórdenes que presenta un niño al en el desarrollo del lenguaje, la lectura y las habilidades de comunicación fundamentales para la interacción social, excluyendo a los niños con retraso mental, sordos y ciegos.

De acuerdo con Heward y Orlansky (1992) el término de dificultades de aprendizaje no sirve para identificar a los niños que sufren dificultades mínimas o temporarias en el aprendizaje, este término incluye condiciones como deficiencias perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo (alteración del lenguaje). Este término no incluye a niños que tengan problemas de aprendizaje como consecuencia de deficiencias visuales, motrices o auditivas.

Los niños con trastornos de aprendizaje son aquellos que manifiestan problemas de aprendizaje, específicos y graves a pesar de los esfuerzos educativos normales. Por esta razón, los servicios de educación especial son necesarios para brindar la atención y la ayuda correspondientes y remediar las carencias en el rendimiento.

“Los niños con DA no son mentalmente discapacitados, sino que disponen de una inteligencia normal. Los niños con problemas de aprendizaje no son niños con perturbaciones emocionales, no es un bloqueo mental lo que les impide aprender, son niños psicológicamente normales, al menos antes de comenzar a fracasar en el colegio” (Stevens; 1992: 28-31).

Barlow y Durand (2003) mencionan que los niños con DA son aquellos que se caracterizan por un desempeño que está por debajo de lo que se esperaría de acuerdo con su edad, el coeficiente intelectual (C.I.) y conocimientos.

“Un problema de aprendizaje es una disfunción en uno o varios de los canales del cerebro. Un niño con problemas de aprendizaje, puede tener déficit en una o varias áreas, pero ser excelente en otras” (Cardona y cols.; 2000: 87).

De acuerdo con Ruiz (2003) el término de trastornos de aprendizaje, es descrito como un trastorno neurobiológico por el cual el cerebro humano funciona o se estructura de manera diferente. Estas diferencias interrumpen la capacidad de pensar o recordar; además, estos trastornos pueden afectar la habilidad de la

persona para hablar, escuchar, leer, escribir, deletrear, razonar, recordar, organizar información o aprender matemáticas. Estos trastornos no deben ser confundidos con el retraso mental, autismo, sordera, ceguera o los trastornos de comportamiento.

Ruiz (2003) retomando el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM IV) propone los siguientes parámetros estadísticos:

- a) El rendimiento del sujeto en lectura, cálculo o expresión escrita, valorados o medidos mediante pruebas normalizadas y aplicadas individualmente, se sitúan significativamente por debajo de lo esperado, dados la edad cronológica del sujeto, su coeficiente intelectual y la escolaridad propia de su edad.
- b) Las alteraciones del criterio interfieren significativamente en el rendimiento escolar o en las actividades de la vida diaria que exigen habilidades para la lectura, cálculo o escritura.
- c) Si se presenta un déficit en lo sensorial o retraso mental, las dificultades para la lectura, el rendimiento en el cálculo o las capacidades para escribir exceden de las habitualmente asociadas a él.

2.2. Características de los niños con Dificultades de Aprendizaje

De acuerdo con Myers y Hammill (2004) estos niños presentan alteraciones o anomalías al escuchar, pensar, escribir, deletrear, hablar o en matemáticas. Estas dificultades se refieren a condiciones que se diferencian de impedimentos en la

percepción, lesiones en el cerebro, disfunción cerebral mínima, dislexia o mudez evolutiva.

Las características que se observan en niños con estas dificultades se pueden clasificar en seis categorías en las que se incluyen trastornos como:

1. Trastornos motores, entre los cuales están:
 - a) Hiperactividad o movilidad excesiva, el niño siempre se está moviendo y a la vez sus movimientos están acelerados.
 - b) Hipoactividad: niño con actividad motriz limitada, lo contrario a la hiperactividad.
 - c) Falta de coordinación: torpeza en los movimientos y en la integración motriz.
 - d) Perseverancia: prolongación involuntaria de la conducta.
2. Trastornos en la emotividad: cuando un niño sufre alteraciones motrices se hace más extenso el periodo de dependencia materna, los impulsos amenazadores producen alteraciones en las conductas.
3. Trastornos en la percepción: se refieren a la incapacidad de interpretar, identificar y organizar los estímulos (mala descodificación visual, auditiva o kinestésica).
4. Trastornos en la simbolización: es una actividad cerebral superior referida al conocimiento concreto y abstracto, en la integración de la percepción y la memoria.

5. Trastornos en la atención: atención insuficiente, los niños se sienten atraídos a todos los estímulos aunque no tengan relación con la tarea que está realizando.
6. Trastornos en la memoria: incapacidad de almacenar, asimilar y recuperar la información (visual y auditiva). La falta de la memoria auditiva repercute en la incapacidad para reproducir secuencias rítmicas, palabras o frases; la falta de memoria visual repercute en la carencia en la visualización de letras, palabras o formas.

Citando a Silva (1998) las características representativas de un niño con dificultades de aprendizaje son:

- Retraso en el desarrollo del lenguaje hablado (vocabulario limitado y errores de ortografía).
- Orientación espacial deficiente (perderse con facilidad).
- Conceptos de tiempo incorrectos (confusión o pérdida del concepto de tiempo).
- Dificultad para juzgar relaciones (problemas con los contrastes, ejemplo: grande/chico, cercano/lejano.).
- Confusión para relacionar direcciones (dificultad para distinguir o utilizar: derecha/ izquierda , norte/sur).
- Coordinación motriz deficiente (torpeza general, coordinación y equilibrio pobres).

- Destreza manual deficiente (limitación al manipular lápices y libros).
- Falta de percepción social (incapacidad para leer el lenguaje corporal).
- Distracción (impedimento para concentrarse durante intervalos normales).
- Hiperactividad (inquieto durante todo el día y a cualquier momento).
- Incapacidad para seguir instrucciones (no sigue instrucciones orales sencillas).
- Incapacidad para seguir discusiones en clase (no entiende ideas o temas que discuten otros).
- Trastornos perceptivos (visual, auditivo o perceptivo).
- Perturbaciones de la memoria (visual o auditiva).

Ortiz (2004) define las características que presenta un niño con Dificultades en el Aprendizaje de la Escritura (DAE), cuyas deficiencias se muestran en:

1. La producción de textos escritos.
2. Sus habilidades de ortografía y escritura.
3. El uso de sus conocimientos ortográficos y escritura.
4. Para generar textos (producen textos más cortos, ensayos menos interesantes y textos poco organizados a nivel de frases y párrafos).
5. Para categorizar y organizar ideas.
6. Para utilizar el vocabulario específico.

Heward y Orlansky (1992) refieren que los niños con dificultades de

aprendizaje son aquellos que presentan una discrepancia grave entre el rendimiento escolar y la aptitud, que afectan negativamente el desempeño educativo, hasta un punto en que sea necesaria una educación especial y todos los servicios interrelacionados.

Estos autores hacen hincapié en que la única característica universal de los niños con este tipo de trastornos de aprendizaje es que manifiestan una deficiencia concreta y significativa en alcanzar el aprendizaje en presencia de una inteligencia normal.

“La lectura es una de las dificultades centrales de los estudiantes con trastornos de aprendizaje, es la principal causa del fracaso escolar, las experiencias en la lectura influyen en la auto-imagen del alumno y en el sentimiento de competencia, el fracaso en la lectura puede provocar mala conducta, ansiedad y falta de motivación” (Mercer; 2006: 136).

La lectura es una tarea muy compleja, es entendida como una tarea audio-visual que implica la obtención de significados mediante símbolos (letras y palabras). En la lectura interactúan dos procesos básicos, la descodificación, que permite que el alumno pronuncie la palabra de forma correcta, y la comprensión, que posibilita al alumno conocer el significado de las palabras de forma aislada o en su contexto.

Las conductas que presentan en la lectura los niños con este tipo de trastornos, según el autor antes citado, son:

1) Hábitos de lectura.

- Movimientos de tensión (fruncir el ceño, no estarse quieto, usar un tono alto de voz, morderse los labios).
- Inseguridad (negarse a leer, llorar e intentar distraer al maestro).
- Perderse en la actividad (frecuentemente está asociado con repeticiones).
- Movimientos laterales de cabeza (sacudir la cabeza).
- Sostener el material muy cerca (desviarse exageradamente).

2) Errores de reconocimiento de palabra.

- Omisiones.
- Sustituciones.
- Inversiones.
- Pronunciación incorrecta.
- Transposiciones.
- Palabras desconocidas.
- Leer de forma lenta y cortada.

3) Errores de comprensión.

- No poder recordar hechos fundamentales.
- No poder recordar secuencias.
- No poder recordar el tema principal.

4) Síntomas diversos.

- Leer palabra por palabra.
- Tono de voz alto y tenso.
- Fraseo inadecuado.

Stevens (1992) menciona que los profesionales aceptan sólo cuatro puntos de las características del individuo con problemas de aprendizaje, las cuales son:

1. El individuo con dificultades de aprendizaje no logra aprender satisfactoriamente a partir de los métodos tradicionales de enseñanza.
2. La causa esencial de este impedimento no es carencia de inteligencia normal.
3. La causa básica de este impedimento no es un problema psicológico.
4. La causa principal de este impedimento no es una discapacidad física.

Dentro de los tres grupos de dificultades, la dislexia (discapacidad de lenguaje), disgrafía (discapacidad para la escritura) y la discalculía (discapacidad para las matemáticas) existe una amplia cadena de problemas específicos, algunos son:

- Problemas de codificación: dificultad con el proceso de escritura y ortografía.
- Problemas de decodificación: dificultades con el proceso mecánico de la lectura.

- Problemas de expresión: dificultad para traducir ideas al lenguaje oral o escrito.
- Problemas de recuperación: dificultad para recordar las palabras adecuadas al expresar una idea.

De acuerdo con Barlow y Durand (2003) los niños con trastorno de lectura, son aquellos que manifiestan una discrepancia significativa entre su propio desempeño en la lectura y lo que se esperaría para otro individuo de la misma edad. En cada uno de los trastornos de aprendizaje, las dificultades son suficientes para interferir en el desempeño académico del estudiante y perturbar sus actividades diarias.

Las características que presenta un niño con DA de acuerdo con Salgado (2009), cuando el problema se relaciona con diversas dificultades, son:

a) Dificultades de percepción visual:

- Se pierde en la lectura o cuando copia.
- No le gusta ver libros con imágenes.
- No percibe nuevos objetos en clase.
- No ve detalles.
- Evita los juegos visuales.
- Constantemente busca la ayuda del profesor, de sus padres o compañeros para tareas visuales.

- Tiene dificultad para entender letras, formas o palabras.
- Usualmente invierte letras como b, d.
- Trabaja lento.
- Tiene dificultad para copiar del pizarrón o de libros.
- Tiene vocabulario visual pobre.

b) Dificultades con la memoria visual:

- Tiene dificultad para reconocer inmediatamente el material visual.
- Su capacidad de retención es pobre.
- Todas las modalidades de la memoria están limitadas, independientemente del nivel de inteligencia y razonamiento.

c) Dificultades de discriminación auditiva:

- Escucha y pronuncia mal las palabras.
- No percibe las diferencias entre diferentes sonidos.
- Pierde la secuencia de la lectura.
- Puede presentar un problema en la articulación del lenguaje.
- Tiene malas destrezas fónicas, de escritura y palabras.
- El aprendizaje de la fonética se le dificulta mucho, le cuesta percibir la diferencia entre d, b, p.

d) Dificultades con la memoria auditiva:

- Olvida la información automáticamente, después de haberla escuchado.

- No llama al profesor u otros estudiantes por su nombre.
- No procesa bien oraciones largas.
- Necesita que le recuerden sus tareas constantemente.
- No puede recordar más de tres o cuatro dígitos.
- Interrumpe discusiones o conversaciones con el fin de no olvidar lo que iba a decir.
- No recuerda problemas matemáticos.
- Tiene dificultad para recordar palabras: dice “esa cosa”.

e) Dificultades relacionadas con la falta de memoria secuencial auditiva:

- Tiene que repasar la serie completa, por ejemplo el alfabeto, para acordarse de una letra.
- Recuerda los números, pero se le olvida el orden o la secuencia.
- Se acuerda de los sucesos, pero pierde la secuencia.
- Confunde los días de la semana.
- Confunde el orden de las sílabas en las palabras.

f) Dificultades en la discriminación de figura- fondo:

- No distingue bien, mira directamente al objeto deseado y no lo ve.
- Es excesivamente lento en el procesamiento del trabajo visual; estudia las imágenes por largo tiempo.
- No puede encontrar el objeto deseado entre otros.
- Tiene dificultad para armar rompecabezas.

- Le gustan los libros con letras grandes.
- No percibe los cambios en su entorno.
- Se pierde entre líneas al leer.
- Comete errores al escribir palabras: omite letras o las ubica en un lugar equivocado.

En el mismo orden de ideas, Cardona y cols. (2000) mencionan que los alumnos con dificultades de aprendizaje, en la asignatura de español presentan problemas significativos en uno o más de los procesos básicos involucrados en la comprensión y uso del lenguaje escrito (escritura, ortografía, comprensión y lectura).

Ruiz (2003), por su parte, menciona que las personas con dificultades de aprendizaje presentan retraso en la maduración neurológica o en la maduración de algunos procesos psicológicos como:

- Inmadurez en el desarrollo perceptivo-motriz.
- Retraso en el desarrollo psicolingüístico.
- Inmadurez en el desarrollo de la atención.
- Inmadurez en el desarrollo funcional de la memoria.
- Inmadurez de los procesos de competencia social.
- Bloqueos en la formación de instrumentos intelectuales.

Tarnopol (1986) menciona que las características que presentan los niños con

dificultades en el aprendizaje son:

- a) Distorsiones de la percepción visual: se refieren a la incapacidad para trasladar los estímulos visuales a una actividad motriz correcta (por ejemplo, copiar letras del pizarrón)
- b) Problemas motores de equilibrio y lateralidad: se puede presentar en mayor o menor grado, incoordinación muscular y problemas de lateralidad (p. ej. no saber distinguir derecha e izquierda).
- c) Deficiencias en la percepción auditiva: incapacidad para distinguir sonidos (p. ej. distinguir fonemas de la p, b y d principalmente).

2.3. Causas

Myers y Hammill (2004) dividen las causas que originan las DA en dos categorías: la primera se refiere a las de origen orgánico, como lo es la disfunción cerebral mínima (DMC), originada en el sistema nervioso central (SNC); este sistema está compuesto por el cerebro y la médula espinal, y sirve como aparato regulador de los impulsos que se reciben y los que interconectan las asociaciones neuronales, esto no se relaciona con el retraso mental. Entre las causas más comunes de esta enfermedad están las anoxias (falta de oxígeno en las células del cuerpo) y las hemorragias internas.

La segunda categoría se refiere a las causas de origen ambiental, éstas son resultado de las influencias ambientales. Dos de los factores de este tipo que influyen

negativamente en la capacidad del niño para aprender, son:

- a) Falta de experiencia temprana: se refiere a que el modo de formación que recibe el infante, repercute en su conducta en la edad adulta (si crece o no en un ambiente restringido).
- b) Perturbación emocional: las relaciones emocionales, abiertas o no, tienen una función muy importante en la percepción. Los niños que presentan problemas emocionales tienen deficiencias en la percepción, el habla y el desempeño académico.

Estos problemas de aprendizaje son originados mas que nada por insuficiencias visuales, auditivas o motrices, retraso mental, perturbaciones emotivas o desventajas ambientales.

De acuerdo con Mercer (2006) los factores relacionados con los trastornos en la lectura se dividen en tres: físicos, ambientales y psicológicos.

Los primeros se refieren a disfunciones neurológicas, deficiencias visuales y auditivas, la herencia y la genética. Los segundos hacen referencia a los factores externos al individuo, como una enseñanza inadecuada, diferencias culturales, de lenguaje y problemas socio-emocionales. Los últimos factores se relacionan con una deficiente percepción auditiva o visual, desordenes en el lenguaje, dificultad para prestar atención, al igual que de memoria e inteligencia. Con probabilidad, una combinación de factores interactúan y contribuyen en los problemas de lectura.

Eisenberg (citado por Tarnopol; 1986) sugiere una clasificación provisional de las causas del retraso para la lectura, pudieran ser los mismos orígenes de las dificultades de aprendizaje. El autor sugiere nueve posibles causas, de las cuales cuatro son de origen socio-psicológico:

1. Defectos en la enseñanza.
2. Deficiencias en los estímulos educativos durante los primeros seis años de la vida.
3. Falta de motivadores ambientales.
4. Falta de motivación a causas de factores emocionales.

Las otras cinco causas posibles se refieren a las de tipo psico-fisiológico:

1. Debilidad general debida a deficiencias en la nutrición o enfermedad crónica.
2. Defectos graves de la visión y el oído.
3. Retraso mental.
4. Lesión cerebral.
5. Incapacidades genéticas o congénitas para la lectura.

Todas las revisiones de las causas de dificultades para la lectura tienden a enumerar el mismo grupo de factores con diferencias muy pequeñas, las cuales varían en la terminología más que en los conceptos

“El proceso de la lectura, en si mismo, incluyendo los factores cruciales de vocabulario visual, reconocimiento y análisis fonético y de hecho, todo el proceso de simbolización, se ve afectado en forma mínima por los problemas emocionales, pero la aplicación de habilidades intactas sufre la influencia de los factores de la personalidad” (Tarnopol; 1986: 9)

Stevens (1992) reconoce que las DA no se tratan de un problema psicológico, dado que las personas con estos trastornos no presentan perturbaciones emocionales debido a un bloqueo mental, tampoco carecen de inteligencia normal, sólo que su aprendizaje lleva un ritmo menor en comparación con sus compañeros.

Otras discapacidades específicas referentes a los errores en personas con DA son:

- Escasa discriminación auditiva: problemas en diferenciar sonidos, sin que exista un impedimento físico en la audición.
- Escasa memoria visual: incapacidad en recordar lo que ha visto, aunque no presente deficiencia visual.
- Problemas visuales/motores: existe una coordinación deficiente entre la vista y las manos, lo cual lo limita a copiar y escribir.

De acuerdo con Ruiz (2003) existen tres causas de las dificultades de aprendizaje: emocional, conductual y social. Las primeras hacen referencia a que

gran número de los alumnos con dificultades de aprendizaje, tienen también problemas emocionales; la segunda incluye las deficiencias del coeficiente intelectual, en el momento de entender el rendimiento académico en la vida real; la tercera considera que el bienestar social y personal sobrepasa lo que sucede en la escuela, y ésta debe contribuir para incrementarlo.

El autor anterior menciona que las alteraciones del aprendizaje pueden deberse a diferentes factores que intervienen en el mismo, es decir, a elementos neurobióticos, afectaciones emocionales o bien, a organizaciones pedagógicas alejadas de la realidad psicosocial de quien aprende. Por esta razón, el fracaso escolar debe analizarse desde distintos principios, cuyos factores a considerar en el diagnóstico de los problemas de aprendizaje son:

- Orgánicos: son los de origen genético, neonatales (al momento del nacimiento), postencefalíticos o traumáticos.
- Específicos: éstos se refieren a trastornos en la adecuación perceptiva motriz, que afectan el aprendizaje del lenguaje, su articulación y lectoescritura.
- Emocionales: los aspectos de la interacción familiar pueden contribuir a las dificultades del niño en la escuela.
- Ambientales: aquí interactúa la subjetividad en la enseñanza por parte de los padres, maestros, amigos, hermanos o abuelos. El medio debería brindar a los aprendices las posibilidades para desarrollar sus

potencialidades de acuerdo con sus estilos de aprendizaje.

Para Heward y Orlansky (1992), la etiología de las discapacidades de aprendizaje entra en tres categorías: lesiones cerebrales, desequilibrios bioquímicos y factores ambientales.

- a) Lesiones cerebrales: algunos profesionales creen que los niños con trastornos de aprendizaje sufren algún tipo de lesión cerebral, lo cual es llamado disfunción cerebral mínima.
- b) Desequilibrios bioquímicos: algunos investigadores afirman que las perturbaciones bioquímicas en el cuerpo de un niño dan origen a los problemas de aprendizaje.
- c) Efectos ambientales: están referidos a las perturbaciones emocionales, la falta de motivación en el alumno y una instrucción deficiente.

Las bajas calificaciones y la situación de que el niño tenga resultados insuficientes en los exámenes, no son elementos suficientes para diagnosticar a un niño con DA; para que se pueda dar este diagnóstico, es necesario que el nivel de rendimiento del niño sea inesperadamente bajo, si se compara con su capacidad mental; con su desempeño en otras áreas cognoscitivas, lingüísticas o escolares, y con las características del rendimiento académico de los niños de su edad.

Con los planteamientos arriba presentados se concluye el capítulo relativo a los problemas de aprendizaje, y conjuntamente, se da por estructurado el marco

teórico. En el siguiente capítulo se analizará la metodología, los instrumentos utilizados en la recolección de datos y los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se describirá el proceso metodológico utilizado durante el proceso de investigación, además, se analizarán y explicarán los resultados alcanzados, descritos en las unidades de análisis.

3.1. Metodología

Los enfoques de investigación se dividen básicamente en dos: el cuantitativo y el cualitativo, en esta investigación se retoma éste último, el cual se describirá a continuación.

Hernández y cols. (2008) definen al proceso de investigación cualitativa como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observación. Es un método inductivo (de lo general a lo particular) es considerado naturalista, dado que estudia a los sujetos en su ambiente natural, y no experimental, debido a que el investigador no manipula las variables o sujetos investigados. Es también conocido como un método etnográfico, este tipo de enfoque de investigación busca principalmente la dispersión o expansión de los datos e información.

En las investigaciones cualitativas, las hipótesis juegan un papel distinto a las

de tipo cuantitativo, ya que el investigador va generando hipótesis que se afirman paulatinamente, conforme van recaudando más datos o en algunos casos, las hipótesis son el resultado del estudio. Las hipótesis se modifican de acuerdo con los razonamientos del investigador y no son comprobadas estadísticamente, es por eso que las hipótesis cualitativas son flexibles, emergentes y contextuales (se adaptan a los datos y cambios que va tomando el estudio).

La descripción del ambiente es una interpretación detallada de casos, personas, seres vivos, lugares específicos y eventos del contexto, deben trasportar al lector al sitio de la investigación.

3.1.1. Enfoque etnográfico.

Bisquerra (1989) menciona que la investigación etnográfica es de tipo descriptivo, se realiza por los antropólogos o sociólogos cualitativos, su objetivo es llegar a la comprensión, descripción y análisis de la realidad, para ello el investigador pasa mucho tiempo en el lugar. Como metodología, dicho agente utiliza la entrevista a profundidad con personas clave y la observación participante, en la cual se inmiscuye activamente en el objeto de estudio.

Los etnógrafos intentan describir sistemáticamente las características de las variables y los fenómenos, generar y reafirmar categorías conceptuales, describir y validar asociaciones, entre otras tareas. Como resultado, se obtiene una descripción detallada.

De acuerdo con Hernández y cols. (2008), los diseños etnográficos tienen como finalidad describir y analizar creencias, conceptos, grupos o culturas e incluso ser extenso y abarcar la historia misma. Este diseño implica la descripción e interpretación muy a profundidad. Los elementos culturales de estudio son:

- Lenguaje.
- Estructuras sociales.
- Valores y creencias.
- Matrimonio, familia, castigo, recompensa, trabajo y otros elementos más.
- Interacciones sociales.
- Patrones de comunicación.
- Vida cotidiana.
- Sitios donde se congregan los miembros de la comunidad.
- Marginación e injusticias.

3.1.2. Alcance descriptivo

Hernández y cols. (2008) menciona que el alcance o delimitación que tiene este tipo de investigación consiste en describir tendencias de un grupo o población. Por consiguiente, la meta del investigador radica en describir cómo son y cómo se manifiestan los fenómenos, situaciones, contextos y eventos.

“Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o

cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989). Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (Hernández y cols.; 2008: 102)

3.1.3. Investigación no experimental

Retomando a Hernández y cols. (2008) la investigación de tipo no experimental es aquella en la cual no se manipulan las variables, sólo se observan los fenómenos como se presentan en su ambiente natural.

Según los autores anteriores, un diseño no experimental consiste en observar a los sujetos de estudio tal como se comportan en su contexto natural para después analizarlos, de esta forma, se omiten estímulos que alteren el estudio realizado y la conducta. De esta manera, la investigación no experimental es sistemática y empírica, está más cerca de las variables formuladas hipotéticamente como reales, y tiene mayor validez externa.

Este tipo de diseños se clasifican en dos: transeccional o descriptivo y longitudinal. En el siguiente apartado se derriben las características del diseño trasversal descriptivo.

3.1.4. Diseño de investigación transversal descriptivo

Los diseños transversales descriptivos de acuerdo con Hernández y cols. (2008) tienen como objetivo indagar en concurrencia de los niveles de una variable dentro de una población y es un procedimiento estrictamente descriptivo.

3.1.5. Técnicas e instrumentos de investigación

Los instrumentos y técnicas que se utilizaron para la recolección de datos en este enfoque, fueron la entrevista y la observación :

La entrevista es la técnica que se emplea para realizar estudios de carácter exploratorio, con la finalidad de obtener información que sea útil a la investigación; en este tipo de técnica se requiere de un entrevistador y el entrevistado, el primero es la persona que guía el proceso mediante preguntas específicas y lo modifica para obtener la información que requiere su estudio; el entrevistado es quien proporciona los datos sobre sí mismo o el tema en cuestión.

Esta técnica ha sido una de las más utilizadas por los investigadores sociales, tales como los sociólogos, antropólogos y psicólogos. El instrumento que se utiliza es el cuestionario, el cual consiste en una serie de preguntas dirigidas a los sujetos que pueden aportar datos específicos para el estudio. El tipo de preguntas que contiene el cuestionario son de tipo:

1. Estructurado: el entrevistador realiza una labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta únicamente a ésta.
2. Semiestructurado: el entrevistador se basa en una guía de preguntas y el entrevistador tiene la libertad de realizar una introducción con su punto de vista acerca del tema.
3. Abierto: se fundamenta en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarlas.

Existen diferentes tipos de preguntas de acuerdo con lo que se desea conocer:

1. Las generales: se refieren a las que dan a conocer información acerca de conceptos.
2. Para ejemplificar: permiten establecer relaciones.
3. De estructura.
4. De contraste: establecen similitudes o diferencias entre las variables.

La observación cualitativa, que también se empleó en este trabajo de investigación, “implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández y cols.; 2008: 887). Como recurso de esta técnica, otro de los instrumentos utilizados fue el diario de campo o bitácora, en este instrumento se registran todos los eventos anecdóticos, en los cuales se incluyen:

1. Las descripciones del ambiente o contexto (iniciales y posteriores).
2. Mapas (del contexto en general y lugares específicos).
3. Diagramas, cuadros y esquemas (secuencias de hechos o cronología de sucesos, vinculados entre conceptos del planteamiento, redes de personas u organigramas).

La guía de observación se elaboró con la finalidad de estructurar lo que se pretendía registrar; en este instrumento, propio del enfoque cualitativo, se incluyen las actividades que realiza el profesor durante la clase y la duración de éstas. Las observaciones iniciaron el 22 de abril del año 2010, el total de sesiones realizadas es de 10 y concluyeron el 18 de noviembre del mismo año.

El otro instrumento utilizado para la recolección de datos fue un cuestionario que sirvió como guía de la entrevista; estuvo constituido por siete reactivos o cuestionamientos, que inician a partir de un conocimiento general del término de estrategias, para finalizar con preguntas relacionadas con su utilidad. La entrevista se realizó el 3 de diciembre de 2010 a las coordinadoras del grupo, la duración fue de 15 minutos, los resultados de los instrumentos utilizados se describirán en las unidades de análisis, presentadas a continuación (ver anexo 1).

Lo anterior se realiza con el propósito de explorar ambientes, describir comunidades, contextos e identificar problemas.

3.2. Descripción de la muestra investigada

Como definición, se puede indicar que “la población o universo es un conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. La muestra es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc. Sobre el cual se habrán de recolectar los datos sin que necesariamente sean representativos del universo o población” (Hernández y cols.; 2008: 239).

El programa manejado por la Universidad Don Vasco para la atención de dificultades de aprendizaje, no es obligatorio, ya que los padres de familia deciden traer o no a sus hijos a recibir atención, al igual que los días para hacerlo, por este motivo esta extensión universitaria maneja un número inconstante de alumnos asistentes, además de que los menores pueden ser inscritos en este centro aun cuando ya comenzó el ciclo escolar.

El grupo con el cual se trabajó para la investigación son niños de edad escolar, que oscila entre los 6 y 12 años, el número total de alumnos que se observaron para la investigación es de cinco, de los cuales tres son niños: Juan Carlos (A), Juan Carlos (B) y Jared (C); y dos son niñas: Elisa (D) y Elizabeth (E), quienes presentan dificultades en el aprendizaje del español y las matemáticas, este diagnóstico se lleva a cabo mediante la aplicación de una prueba académica.

Los resultados de las pruebas determinaron que (A) tiene dificultades en la escritura, invierte letras o números al escribir (p-q-d-b), omite letras en la escritura,

además, presenta trastornos de percepción y memoria (auditiva, visual, comprensiva), así como una baja concentración acompañada de mucha actividad física (movimiento).

Mientras tanto, (B) presenta trastornos en la lecto-escritura, específicamente el la omisión de letras, está ubicado en el nivel silábico- alfabético, otras dificultades que presenta son de lateralidad. El ultimo niño (C) manifiesta dificultades en la escritura, omite letras y su conducta es muy dispersa. (D) tiene dificultades en la lectura, la cual es por sílabas y lentamente, además, desconoce los colores básicos que a su edad debería dominar y muestra inseguridad en la realización de sus actividades; (E) presenta dificultades en la atención, lo que hace difícil que comprenda las indicaciones de las asesoras y por lo tanto, retarda su aprendizaje.

El horario de atención se divide en dos turnos: matutino, que comienza a las 9 de la mañana y termina a las 11; y vespertino, que inicia a las 4 de la tarde y concluye a las 6.

El salón que se utiliza durante la sesión tiene una amplitud suficiente para permitir que los niños tengan espacio necesario para su desarrollo durante la clase, con mesas de trabajo individuales para cada uno, adornado con diversos materiales didácticos, con un pizarrón blanco adecuado a la estatura de los niños, así como un ambiente libre de ruidos o distractores externos. Dentro del salón de clase, las relaciones afectivas son de integración entre coordinadora, asesoras, alumnos y padres de familia, existe un gran sentido de compañerismo, el cual incluye la ayuda

mutua y la empatía, dejando como centro de la clase en todo momento al alumno y su aprendizaje.

3.3 Descripción del proceso de investigación

El tema de investigación surgió con un primer acercamiento en el mes de noviembre del año 2009, con la elaboración de reportes acerca del tema tentativo para investigar, posteriormente se concretó en enero del año 2010 quedando como tema para la investigación “evaluación de estrategias cognitivas en niños con dificultades de aprendizaje”;; después de estructurar completamente el tema, se construyó la guía de observación; al terminarla se iniciaron las observaciones de campo el 22 de abril del mismo año en el centro de atención pedagógica (CAP), dependiente de la carrera de pedagogía de la Universidad Don Vasco en esta ciudad de Uruapan, Michoacán; en dicha organización se realizan las practicas profesionales, brindando atención a niños que presentan dificultades de aprendizaje las áreas de español y matemáticas.

3.4. Análisis e interpretación de resultados

En este apartado, las categorías de análisis se describirán comenzado con conceptos relevantes del marco teórico, posteriormente con la información del diario de campo, para finalizar con la reunida mediante la entrevista. Son tres las categorías de análisis en las que se presentan los resultados: el desarrollo de la

memoria visual, el desarrollo de la memoria auditiva y la analogía como estrategia cognitiva en niños con dificultades de aprendizaje.

3.4.1. El desarrollo de la memoria visual como estrategia cognitiva en niños con dificultades de aprendizaje.

El Grupo Técnico Editorial (1995) menciona que se recuerda mejor aquello que se presenta de una forma atractiva, agradable y cuando se tiende a no recurrir a la memoria de corto plazo. Los procesos de memoria y atención aparecen asociados en el proceso de aprendizaje en la etapa de la educación primaria.

Crear imágenes mentales, de acuerdo con Benchmark (citado por Gaskins y Thorne; 1999) es un ejemplo de estrategias para la memoria visual, que se refiere a elaborar un cuadro mental con la intención de visualizar la información que se está procesando. Cuando al alumno se le dificulta esta etapa, es indicador de una baja comprensión. Chadwick y Rivera (1991) hacen referencia a una clasificación parecida a la anterior, ya que establecen que las imágenes mentales facilitan el aprendizaje al ser incluidas dentro de las estrategias de elaboración por vía de las imágenes.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) clasifican las estrategias de memoria visual dentro de las de tipo coinstruccional, las cuales apoyan a los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, su función es que los estudiantes mejoren la atención, detecten información principal, logren una mejor decodificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje. Ejemplo: ilustraciones, redes,

mapas conceptuales, analogías y cuadros C-Q-A. Además, se incluyen en las de tipo postinstruccional, las cuales se presentan al término de la secuencia de enseñanza y permiten que el alumno forme una visión sintetizada, integradora y crítica del material. Ejemplos: resúmenes finales, organizadores gráficos (cuadros sinópticos), redes y mapas conceptuales.

Para Estévez (2002) estas estrategias cognitivas de organización se utilizan al realizar ordenamientos o clasificaciones representan las diferentes maneras de organización de los contenidos a enseñar a partir de, fuentes escritas o verbales, sin embargo son estrategias de preparación para utilizar posteriormente otras más efectivas. Los mapas conceptuales son otro ejemplo de estas estrategias y consisten en utilizar los conceptos principales de un texto o una lectura en una composición visual, se dibujan líneas entre los conceptos asociados y se les da un nombre a las relaciones establecidas entre conceptos.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) detallan que la creación de imágenes es una de las formas más importantes en que se almacena el conocimiento en la mente. Las imágenes constituyen un tipo de analogías llamadas “figurativas” o “imaginales”, las cuales entran en las estrategias de puente, que tienen como propósito apoyar en forma sistemática a los estudiantes para que apliquen sus conocimientos previos a una nueva información.

Las ilustraciones (fotografías, dibujos, pinturas) forman parte de los tipos de información grafica más utilizada en los diversos aspectos de la enseñanza. Las

imágenes serán interpretadas no sólo por lo que por sí solas representan como unidades pictóricas, sino también como producto de los conocimientos previos y las actitudes. Son muy recomendables para comunicar ideas de tipo concreto o de bajo nivel de abstracción.

En la aplicación de estrategias cognitivas de memoria visual en niños con Dificultades de Aprendizaje, las asesoras trabajaron con la descripción de objetos o imágenes, de acuerdo con las características que los niños percibían, posteriormente se realizó el juego de la lotería de sonidos, esto permitió que los alumnos establecieran una relación concreta entre el objeto y su sonido (D.C; 2010: 1), antes de la lectura del cuento “el pastorcito mentiroso” los niños predijeron el contenido apoyándose de la imagen, la cual fue observada sólo uno segundos; al terminar de leer, la maestra preguntó a los niños acerca de la idea principal de la lectura y ellos contestaron satisfactoriamente, haciendo referencia a la imagen (D.C; 2010: 4).

Otra de las asesoras trabajó con el sujeto A en un crucigrama, apoyado por imágenes que ilustraban la actividad, las cuales permitieron que el sujeto rápidamente estableciera relación entre el nombre del objeto y su imagen, mientras tanto, otra de las asesoras trabajaba de forma individual con el sujeto D en el libro del Grupo Técnico Editorial en la página 9, en la actividad del dictado de números correspondiente a la memoria visual, en la cual el sujeto debía observar los números de la página por unos segundos y posteriormente escribirlos en una hoja en blanco; esta actividad, que sirvió para la concentración, fue funcional y divertida para el sujeto.

Estas estrategias también “favorecen el desarrollo de la expresión oral y escrita permitiendo que el alumno que aún no sabe leer prediga basándose en la imagen” (ENT.; 2010), esto se pudo comprobar cuando la maestra durante la sesión utilizó las imágenes para que los sujetos C y B realizaran una lectura llamada “la estrellita”, que venía acompañada de una actividad para la comprensión lectora y que consistía en acomodar por secuencia las imágenes que relataban la historia, “esta actividad la realizaron con facilidad aun cuando los niños comienzan a leer” (D.C; 2010: 9). Al terminar, los niños armaron un rompecabezas de “la vaca” lo cual les permitió hacer uso de la memoria visual para poder acomodar las piezas en su lugar.

La maestra trabajó con los sujetos E y D en un ejercicio de relacionar la palabra con la imagen que le corresponde utilizando un color, después tenían que encerrar la última sílaba de cada palabra, esta actividad la realizaron con rapidez. Posteriormente, jugaron con el dominó de vocal e imagen (D.C; 2010: 10).

Otra actividad que se trabajó en el mismo libro de “memoria comprensiva” fue la de las páginas 90-91, ahí trabajaron el concepto de lateralidad (arriba, abajo, dentro, afuera y más) por medio de imágenes de aviones posicionados en diferentes direcciones, estas actividades fueron aplicadas dentro de la sesión anteriormente señalada (D.C; 2010: 4).

Una de las actividades que lograron atraer más la atención de los niños A y B fue el armado de un rompecabezas grande acerca de la granja, por medio de este material los alumnos debían observar una por una las piezas durante 10 segundos y

después localizar a qué lugar correspondía. Este ejercicio se les dificultó en un principio a los niños pero conforme fue avanzando lograron visualizar la unión de las piezas y lograron armarlo (D.C; 2010: 3)

En general, el uso de las estrategias de memoria visual, contribuye el desarrollo de la escritura y la lectura, aproximando al alumno al contenido de una forma gráfica más atractiva, La siguiente categoría de análisis, por otra parte, se relaciona con el desarrollo de la memoria auditiva como estrategia cognitiva en niños con dificultades de aprendizaje.

3.4.2. El desarrollo de la memoria auditiva como estrategia cognitiva para niños con dificultades de aprendizaje.

Retomando a Salgado (2009), se afirma que la memoria posibilita el recordar sucesos pasados, es un proceso complejo que abarca lo neurológico, psíquico y cognitivo, mediante asociaciones neuronales que se organizan de determinada forma creando redes que se distribuyen sobre la corteza cerebral. La memoria sensorial esta relacionada con el proceso gnósico (el reconocimiento de los objetos por medio de los sentidos) por esta razón, los conocimientos pueden ser auditivos, visuales, corporales, por citar algunos. Dentro de las estrategias cognitivas retomando al Grupo Técnico Editorial (1995), las estrategias de asociación representan habilidades de tipo auditivo que consisten en unir una palabra con otra y buscar la relación de significación para recordar ambas, otras de ellas son las llamadas acrósticas, que se relacionan con la formación de palabras “raras” que les

gustan a los niños para que sean más fáciles.

Para Chadwick y Rivera (1991) el término de estrategia de memoria auditiva va relacionado con aquellas situaciones de elaboración verbal, por medio de la manipulación del material, su descripción y su relación con circunstancias u objetos que ya se conocen.

A partir de esto, los niños que asisten a recibir atención en dificultades de aprendizaje, trabajaron con estrategias de memoria auditiva, tal como se muestra a continuación: “la primera actividad en la cual la maestra utilizó las estrategias cognitivas, es el juego de la lotería de sonidos, el cual permite que el alumno busque en la información almacenada en la memoria y la relacione con las experiencias previas, para finalmente conceptualizarla” (D.C; 2010:1). La maestra del sujeto A “aplicó una actividad de memoria auditiva, mediante el uso de tarjetas con palabras escritas, a las que les faltaba una letra para completarla y el sujeto debía hacerlo, para esto la asesora pronunciaba con anterioridad la palabra completa con la intención de que el niño lograra identificar cuál le hacía falta” (D.C; 2010: 3). Al respecto, las asesoras del grupo mencionaron que “este tipo de estrategias en alumnos con problemas de aprendizaje es fundamental su uso para la corrección o implementación de aprendizajes” (ENT.; 2010).

Otra de las actividades utilizadas fue la elaboración de letras (p-d-b-q) con foamy las maestras y los niños iban repitiendo el fonema de estas letras mientras que los niños las tocaban con su dedo índice. La psicóloga encargada mencionó que

a los niños se les debe estimular visual y auditivamente constantemente cuando se presenta un grado de confusión en estas consonantes “a los niños con dificultades de aprendizaje con frecuencia presentan estos desórdenes en la escritura” (D.C; 2010: 3). Uno de los juegos con el cual se le da continuidad a estas actividades es el “juego de la manos”, el cual consiste en que los alumnos sigan las indicaciones que les da la asesora y muevan sus manos acatando ordenes (manos arriba, abajo, a un lado, enfrente, atrás), diciéndolas cada vez más rápidas. En estas actividades participan todos los sujetos (D.C; 2010: 5).

El sujeto A presenta omisiones de sílabas al escribir y al leer por esta razón se trabajó con él la separación de palabras en sílabas. Para este ejercicio la asesora le entregó hojas de colores con palabras previamente escritas y el sujeto debía recortarlas en sílabas, para esto la asesora le ayudaba por medio de aplausos a separarlas y después lo cuestionaba acerca de cuantos aplausos dio y entonces el niño recortaba. Al finalizar la actividad el niño sin ayuda lograba separar la mayoría de las palabras (seguía aplaudiendo por cada sílaba) (D.C; 2010: 6).

Con el sujeto D trabajaron la coordinación rítmica por medio de bolitas de papel china de colores, que previamente elaboró. La asesora le dio indicaciones antes de comenzar el juego y le menciono que cada uno de los colores indicaba un aplauso y/o uno o dos golpes con el pie (rosa = aplauso, blanco= 1 golpe con el pie, anaranjado= 2 golpes con el pie) conforme fue avanzando la actividad se mostraba que la asimilación por parte del sujeto iba aumentando (D.C; 2010: 7) al salir de la sesión el sujeto aun iba repitiendo el ritmo de los sonidos.

En las instrucciones dadas antes y durante de las actividades, las maestras apoyaban a los niños mediante la repetición o la descripción de los objetos o las instrucciones de cada actividad. Las estrategias anteriores se relacionan en cierta forma con la mencionada a continuación en la siguiente categoría de análisis: el uso de la analogía como estrategia cognitiva.

3.4.3. El uso de la analogía como estrategia cognitiva en niños con dificultades de aprendizaje.

Benchmark (citado por Gaskins y Thorne; 1999) menciona que una de las estrategias para la rememoración (memoria o el recuerdo) consiste en establecer inferencias que consisten en relacionar información con creencias que se tienen anteriormente para obtener conclusiones. Elaborar la actividad pensando ejemplos, contraejemplos, analogías o comparaciones, implica identificar las semejanzas o diferencias con la idea que se tenía antes de comenzar la lectura, o bien, establecer la comparación con las creencias que posee el discente.

De acuerdo con la clasificación dada por Díaz-Barriga y Hernández (2002), las analogías pertenecen al tipo de estrategias coinstruccionales debido a que apoyan a los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, su función es que los estudiantes mejoren la atención, detecten la información principal y logren una mejor decodificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje.

Las analogías forman parte de las estrategias cognitivas o de enseñanza, que consisten en establecer una comparación entre la información nueva que se desea aprender (casi siempre de mayor nivel de abstracción y complejidad) con la información conocida.

La función de las analogías dentro de la enseñanza y el aprendizaje son: utilizar los conocimientos anteriores para asimilar la información nueva, proporcionar experiencias concretas o directas que preparen al alumno para experiencias más complejas, favorecer el aprendizaje significativo mediante la familiarización de la información, mejorar la comprensión de contenidos complejos y abstractos, así como fomentar el razonamiento analógico en los alumnos o lectores.

En la investigación de campo se encontró la utilización de este tipo de estrategias en las siguientes situaciones:

En una actividad en la cual la asesora aplicó el juego de la lotería de números, antes de comenzar a mencionar las cartas, les explicó a los niños el juego resaltándoles que “deben fijarse en la forma de los números, porque algunos de ellos no los conocen, para esto al momento de ir dictando utilizó la analogía para relacionar la forma de los números con objetos, ejemplo: 8=moño, 7= bastón, 1= soldado, 6= caracol, etc.” (D.C; 2010: 8).

Otra de la actividad en grupo en la que se utilizó esta estrategia fue “la tiendita” en la cual el alumno debía implementar los conocimientos previos a los nuevos, para esto se le pregunto al niño qué es lo que compra, si conoce los precios de los productos y más. Aquí el asesor le plantea problemas en donde se utilicen sumas y restas, con base en la información anterior (ej. Si compras unas sabritas de \$5.00 y un jugo de \$7.00 ¿cuánto pagarías y cuánto debían darte de cambio si pagas con un billete de \$50.00?) (D.C; 2010: 7).

Después de armar un rompecabezas “la vaca” los sujetos A y D, la maestra les pregunto a los niños si alguna vez habían visitado una granja, qué animales viven ahí y cuál es el sonido que hacen (onomatopeya), posteriormente les indicó que escribieran una oración relacionada con estos animales. Los dos niños ya tenían conocimientos previos lo cual les ayudo para terminar las oraciones (D.C; 2010: 9).

Durante las actividades en las que se aplicaba el dictado, los niños repetían al escribir las palabras cuando no se acordaban de cómo iban, nombraban en voz alta la relación sonido y letra (ej. Decían: la S de la culebrita, la P de papá, la O de oso y mas) (D.C; 2010: 1-8).

Para las asesoras “las analogías son funcionales ya que, permiten adecuar las actividades de acuerdo con el nivel y necesidad de los alumnos aun cuando no presenten problemas de aprendizaje y la evaluación de su funcionalidad se mide de forma cualitativa y cuantitativa” (ENT.; 2010).

“Sí, tomamos en cuenta que los alumnos con problemas de aprendizaje necesitan estrategias diferentes en cuanto a la forma y ritmo de su aprendizaje, la adecuación a los contenidos y las estrategias deben favorecer el proceso reeducativo en las distintas tareas: lectura, escritura y matemáticas” (ENT.; 2010).

CONCLUSIONES

Con esta investigación las conclusiones que se arrojan respecto a los objetivos particulares son las siguientes:

El primer objetivo es el establecimiento del término evaluación, que se verifica en el primer capítulo teórico y con el cual se concluye que dicho proceso se realiza por medio de diversos instrumentos como pruebas estructuradas que permiten conocer cuáles son las funciones actuales del niño y cuáles han sido sus logros a lo largo del proceso educativo, brindando además la posibilidad de observar el aprendizaje del niño y explorar sus capacidades ante nuevos conocimientos.

El segundo objetivo particular planteado es la conceptualización del término estrategias cognitivas, entendidas como los procesos de control que emplean los profesores con la finalidad de que el alumno adquiera herramientas que le faciliten un mejor manejo, recuperación y almacenamiento de la información, para que no sólo aprendan mecánicamente los contenidos, sino el adecuado manejo de las habilidades mentales a favor de su propio aprendizaje; en las habilidades a desarrollar se incluyen la memoria, percepción, lenguaje y atención, entre otras. Este objetivo se cubre en el capítulo 1.

Las características que en el capítulo 2 se establecen de los niños con dificultades de aprendizaje, de acuerdo con la comprobación del cumplimiento del objetivo tres, incluyen algunas particularidades generales que poseen estos sujetos y en los cuales coinciden la mayoría de los autores, que son: los niños con dificultades de aprendizaje manifiestan trastornos motores, la falta o disminución en la coordinación; otros trastornos se dan en la emotividad y en la percepción de los estímulos (visuales, auditivos o Kinestésicos), una característica adicional son los trastornos en la atención y finalmente, los relativos a la memoria.

El cumplimiento del cuarto objetivo, que concierne a la clasificación de las estrategias cognitivas que funcionan en el trabajo con niños con dificultades de aprendizaje, se da en un primer acercamiento con las observaciones de campo y posteriormente, con la interpretación de los resultados específicamente en las unidades de análisis.

El último objetivo particular, número cinco, referente a identificar cuáles son las estrategias cognitivas que más se aplican en el trabajo con niños con dificultades de aprendizaje de la lengua escrita en el CAP, se verifica en el capítulo 3, específicamente en las unidades de análisis, las cuales arrojaron que las estrategias más utilizadas son aquellas que tienen que ver con el desarrollo de la memoria auditiva, la analogía y el desarrollo de la memoria visual.

Finalmente respecto al objetivo general, que hace referencia a evaluar las estrategias cognitivas en niños con dificultades de aprendizaje de la lengua escrita en

el CAP, su comprobación se da en la observación de campo, ya que se constató que las estrategias utilizadas por las maestra respecto a la cognición realmente favorecen el aprendizaje, puesto que los niños logran la comprensión y la resolución de actividades de forma satisfactoria; las estrategias más llamativas para ellos son aquellas que se apoyan de imágenes y se les facilita el acceder a la información a partir de ellas.

Con la verificación del cumplimiento de los objetivos particulares y del objetivo general se da por abarcada la investigación respecto a la pregunta: ¿Cuáles estrategias cognitivas funcionan en el trabajo de niños con dificultades de aprendizaje de la lengua escrita en el CAP?; La respuesta a este cuestionamiento se puede apreciar en los párrafos anteriores.

BIBLIOGRAFÍA

Barlow, David H.; Durand, Mark. (2003)
Psicopatología.
Editorial Thomson, España.

Bautista, Rafael. (2002)
Necesidades educativas especiales.
Editorial Aljibe, España.

Bisquerra, Rafael. (1989)
Metodología de la investigación educativa.
Editorial CEAC, España.

Cardona, Angélica; Arámbula, Lourdes; Vallarta, Gabriela. (2000)
Estrategias de atención para las diferentes discapacidades. Manual para padres y maestros.
Editorial Trillas, México.

Chadwick, N.; Rivera, C.B. (1991)
Evaluación formativa para el docente.
Editorial Paidós, España.

Coll, César; Palacios, Jesús; Marches, Álvaro. (2007)
Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar.
Compilación.
Editorial Alianza, España

Cooper, James. (2000)
Estrategias de enseñanza, guía para una mejor instrucción.
Editorial Limusa, México, D.F.

Díaz-Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2002)
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.
Editorial McGraw-Hill, México.

Equipo Técnico Editorial. (1995)
Estrategias de memoria comprensiva.
Editorial Escuela Española, España.

Estévez, ETTY (2002)
Enseñar a aprender, estrategias cognitivas.
Editorial Maestros y Enseñanza Paidós, México.

- García, Jesús Nicasio. (2001)
Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica.
Editorial Ariel, España.
- Gaskins, Irene; Thorne, Elliot. (1999)
Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes.
Editorial Paidós, Ecuador.
- Gutiérrez, Francisco. (2005)
Teorías del desarrollo cognitivo.
Editorial McGraw-Hill, México.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández- Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2008)
Metodología de la investigación.
Editorial McGraw-Hill, México.
- Heward, William; Orlansky, Michael. (1992)
Programas de Educación Especial 1.
Editorial CEAC, España.
- Klingler, Cynthia; Vadillo, Guadalupe. (1999)
Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente.
Editorial McGraw-Hill, México.
- Larroyo, Francisco. (1982)
Diccionario de pedagogía.
Editorial Porrúa, México.
- Mata, Francisco. (2007)
Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales, Vol. 1.
Editorial Gileitores, México.
- Mercer, Cecil. (2006)
Dificultades de aprendizaje 2.
Editorial CEAC, España.
- Morán, Porfirio. (1993)
Fundamentación de la didáctica 1 y 2.
Editorial Gernika, México.
- Myers, Patricia; Hammill, Donald. (2004)
Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje.
Editorial Limusa, México.

- Nieto, Margarita. (1999)
Casos clínicos de niños con problemas de aprendizaje.
Editorial Manual Moderno, México.
- Ortiz, María del Rosario. (2004)
Manual de dificultades de aprendizaje.
Editorial Pirámide, Madrid, España.
- Priestley, Maureen. (1996)
Técnicas y estrategias del pensamiento crítico.
Editorial Trillas, México.
- Salgado, María Teresa. (2009)
Dificultades infantiles de aprendizaje. Detección y estrategias de ayuda
España.
- Silva, María Teresa. (1998)
Estrategias de enseñanza para aprender a niños con dificultades en el aprendizaje.
Editorial UNAM, México.
- Stevens, Suzanne. (1992)
Dificultades en el aprendizaje.
Editorial Atlántida, Buenos Aires.
- Tarnopol, Lester. (1986)
Dificultades para el aprendizaje guía médica y pedagógica.
Editorial Prensa Médica Mexicana, México.
- Tomlinson, Carol Ann. (2005)
Estrategias para trabajar con diversidad en el aula.
Editorial Paidós, Buenos Aires.

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias electrónicas

Lamas Rojas, Héctor (2008)
“Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico”.
Sociedad Peruana de Resiliencia. Aceptado el 07 de julio de 2008.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>

Revista

Ruiz, Leticia (2003)

Asesoramiento psicopedagógico para reducir las dificultades de aprendizaje en el nivel secundaria. Revista intercontinental de psicología y educación. No. 1, pp. 19-21.

ANEXO 1

Cuestionario para las asesoras del CAP

1. ¿Sabe qué es una estrategia?
2. ¿Y qué es una estrategia cognitiva?
3. ¿Utiliza estrategias cognitivas para corregir o mejorar problemas de aprendizaje?
4. ¿Cuáles? ¿En qué consisten?
5. ¿Cuáles se le facilitan en su aplicación?
6. ¿La estrategia cognitiva que emplea muestra un cambio positivo en los niños con problemas de aprendizaje? ¿Cómo se da cuenta de ello?
7. ¿Cómo aplica la evaluación respecto a las estrategias cognitivas empleadas?