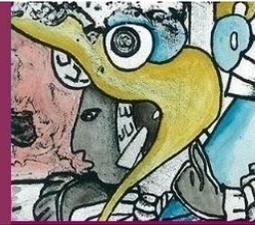




**EVALUACIÓN  
DEBATE 2014**



## **ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA COMO COMPETENCIA DOCENTE PARA LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

María del Pilar Roque Hernández

roquehp@yahoo.com.mx

Ana Laura Meléndez Alcántara

alcantara\_psicologia@hotmail.com

### **RESUMEN**

El profesor de aula, tiene el reto de diseñar ambientes de aprendizaje, donde considere los elementos y actores que participan, que lo lleven a repensar lo que enseña y cómo lo enseña. Ambientes cruciales si nos referimos a los alumnos con discapacidad, donde distintos tipos de metas de aprendizaje, requieren diferentes estrategias de instrucción y actividades, lo que implica reconocer que se requieren cambios en las oportunidades de aprender y en las formas de enseñar. En la educación primaria, los docentes son los principales responsables de promover el aprendizaje de los alumnos con problemas de aprendizaje, por lo que deben contar con las competencias que les permitan—a partir del diagnóstico de necesidades y la planeación—, implementar estrategias de enseñanza pertinentes. El presente estudio exploratorio transversal en dos fases, buscó analizar cualitativamente las estrategias didácticas que empleaban docentes de aula regular antes y después de un programa de intervención, para la enseñanza de la lectoescritura en niños de primer ciclo con problemas de aprendizaje. El diseño del programa se basó en un modelo de enseñanza en autodeterminación. Los resultados muestran diferencias cualitativas importantes en las estrategias que los profesores emplean. Se concluye que la formación del profesor influye en los logros de los estudiantes, máxime cuando estos presentan necesidades de educación especial, por lo que se precisa de información basada en la práctica que permita saber cómo planear la enseñanza para que se puedan enfrentar los desafíos que implica atenderlos e incluirlos.

**PALABRAS CLAVE:** docentes, problemas de aprendizaje, estrategias de enseñanza, lectoescritura.



## EVALUACIÓN DEBATE 2014



Convertir a las escuelas en comunidades que faciliten a todos los alumnos el aprendizaje en las aulas regulares, apunta a la educación inclusiva, que conlleva adquirir nuevas competencias para reestructurar las prácticas dirigidas a atender a la diversidad, considerados los estudiantes con discapacidad (Booth & Ainscow, 2002). La discapacidad, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2013) resulta de la interacción entre las características de la persona (limitaciones del funcionamiento) y las características de la sociedad en la que vive.

Para Sykes, Bird y Kennedy (2010) la formación del docente tiene que ser continua y estar vinculada con la práctica profesional; no obstante, muchas veces el profesor no se percata del impacto que su actuar tiene en las dificultades de los alumnos con discapacidad; predomina el pensar que pueden y deben lograr el mismo desempeño que sus compañeros en los tiempos establecidos y con las mismas formas de enseñanza que se ocupan con la mayoría. Por ello, el docente es clave en el aprendizaje de estos estudiantes, máxime cuando les ofrece las ayudas pedagógicas adecuadas y cuenta con las competencias que le permitan favorecer el aprendizaje (Bransford, Brown & Cocking, 2007; Conklin, 2012; Dunts & Bruder, 2014).

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) en México es conveniente que los docentes, además de recibir oportunidades y recursos para poner al día su conocimiento acerca de los contenidos de enseñanza, identifiquen las formas en que pueden promover el aprendizaje de los alumnos y reconozcan las diferentes estrategias que pueden aprender y utilizar para brindar la enseñanza. De esta forma, el profesor pueden contribuir a potencializar el desarrollo y habilidades en las personas con discapacidad (Gargiulo, 2012) lo que facilitará su inclusión; por lo que es necesario dotarlos de recursos didácticos y pedagógicos que respondan a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

Los alumnos con problemas de aprendizaje (PA) conforman un grupo heterogéneo, aunque comparten componentes comunes relacionados con problemas de funcionamiento pese a que su inteligencia se ubica en el rango normal (Wechsler, 1983): problemas en procesos cognitivos; diferencia entre el rendimiento académico potencial y el real; dificultad para aprender en una o más áreas académicas, para abordar contenidos y para adquirir y aplicar habilidades de escucha, habla, lectura, escritura y/o cálculo (Gargiulo,



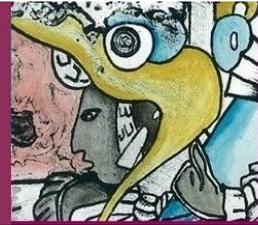
2012; Patton et al., 2009; SEP, 2006). A nivel nacional, hasta 1997 los alumnos con PA ocuparon el primer lugar de atención por los servicios de Educación Especial y a partir de 1998 (SEP, 2011) los PA son incluidos en la categoría de “sin discapacidad” junto con los problemas de conducta, lenguaje, autismo e intervención temprana; es por ello, que la población diagnosticada y atendida específicamente con PA, es actualmente desconocida. Esta situación contribuye a que la identificación de los alumnos con PA sea un tema controvertido, caracterizado por la sub o sobreidentificación (Aderman & Green, 2011).

Bajo este marco, cobran importancia los diferentes escenarios en los que se desenvuelve un niño con PA, ya que tanto el proceso de desarrollo como el de aprendizaje implican cambios en las características del individuo y a su vez, modificaciones en los contextos en los que se desarrolla; es así, que ambos conceptos se relacionan con la capacidad creciente de la persona para descubrir, mantener o cambiar ciertos aspectos de sí misma o del entorno (Bronfenbrenner, 2005). Por lo anterior, la evaluación desde el enfoque ecosistémico es fundamental para los alumnos en edad escolar, ya que al considerar las causas internas, los determinantes ambientales y las interacciones entre ambos, se puede clarificar y fundamentar adecuadamente el problema a intervenir (Adelman & Taylor, 2007, 2010). Tanto los determinantes personales como los ambientales, pueden contribuir o no a la presencia y mantenimiento de los PA (Adelman & Taylor, 2007; Gargiulo, 2012).

De esta forma, la evaluación es el medio para diseñar y planear la intervención, misma que para Adelman y Taylor (2007) tiene como objetivo producir los resultados deseados a través de un proceso planificado. Los resultados previstos comprenden el mantenimiento, el cambio (desarrollo y mejora), o la transformación en relación con las condiciones problemáticas de los sistemas (personas, ambientes o ambos). Es así que Adelman y Taylor (2007) puntualizaron que los servicios educativos que se brinden serán mejores, en la medida en que se dirijan tanto al niño, como a los docentes, la familia, su comunidad y al amplio espectro de condiciones contextuales que influyen directa o indirectamente en las dificultades que presentan. Para Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug y Martin (2000) es fundamental que los docentes enfatizen la importancia de estructurar los ambientes de aprendizaje y motiven a los alumnos hacia el aprendizaje; para ello, el docente puede utilizar diversas estrategias de enseñanza. A partir de estos planteamientos, este estudio buscó analizar las estrategias didácticas que emplean los docentes de aula regular antes y después de un programa de intervención, para la enseñanza de la lectoescritura en niños de primer ciclo



## EVALUACIÓN DEBATE 2014



con problemas de aprendizaje. Para ello, se realizó un estudio exploratorio transversal en dos fases, con un diseño cualitativo.

## EVALUACIÓN

### MÉTODO

#### Contexto y Escenario

Se trabajó en una escuela primaria pública regular, de una zona de muy alta marginación en el Distrito Federal (Iztapalapa, México), caracterizada por contar con: 16 profesores en su plantilla docente; inscrita en el programa de Escuelas de Calidad; y que atendía en primer ciclo a 111 alumnos. En el año 2009, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Centro de Geoestadística, Informática y Documentación (CEGID) señalaron que en la delegación Iztapalapa, se localiza la mayor concentración de alumnos matriculados en educación primaria, en comparación con otras delegaciones, y que a en este nivel educativo, existe también el mayor número de alumnos por docente, lo que coloca a la población de esta delegación, en situación de desventaja social. La población de estudiantes cuenta con un bajo promedio de escolaridad (menor a los 10 años); y se calcula un índice de 36.8 en rezago educativo (CEGID, 2009). Así también, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2000) informó que la delegación Iztapalapa, era la primer localidad con mayor volumen de personas (29,977) residentes que presentaban algún tipo de discapacidad

#### Participantes

Participaron de manera voluntaria, las cuatro profesoras responsables de los grupos a los que asistían los niños con problemas de aprendizaje. La edad promedio de las mismas, era de 48.25 años ( $DE = 17.86$ , Rango = 34 – 72), quienes contaban con escolaridad de técnico en educación, normal básica y dos con licenciatura en educación primaria. La antigüedad docente promedio era 16.5 años ( $DE = 11.61$ , Rango = 6 – 28); mientras que la antigüedad promedio en la escuela era de 7 años ( $DE = 10.10$ , Rango = 0 – 22). Tres de las profesoras laboraban sólo un turno y dos contaban con carrera magisterial. Cada profesora atendía un grupo conformado en promedio por 30 alumnos ( $DE = 3.46$ , Rango = 27 – 33). La muestra fue no probabilística intencional.



## **Instrumentos**

Para identificar las estrategias de enseñanza que las docentes empleaban en el aprendizaje de la lectoescritura, básicamente se emplearon instrumentos informales: 1) guía de entrevista para la exploración sobre estrategias de enseñanza dentro del aula, y procesos cognitivos relacionados con la lectoescritura; y 2) registros de observación en el aula a lo largo del ciclo escolar, momento en que se identificaron en la práctica, las estrategias empleadas con los niños. También se recurrió a pláticas informales con los mismos docentes, los niños con PA y sus padres y a diversos materiales escolares como: la estadística oficial del ciclo escolar; los registros de asistencia de los alumnos; las boletas de evaluación de los niños del ciclo escolar anterior; bitácora; horarios de clase de los grupos; y expedientes escolares de alumnos y docentes.

## **Procedimiento**

La metodología fue cualitativa y se contó con el consentimiento informado de la escuela y de los participantes. Los instrumentos se aplicaron de manera individual. Las principales técnicas de obtención de datos, fueron: la entrevista semiestructurada y no estructurada, la observación participante y los cuestionarios. Los resultados se analizaron inter e intraindividualmente. Las observaciones se realizaron durante la jornada escolar dentro del aula y durante actividades relacionadas con la lectoescritura de los alumnos.

Las características de los 10 niños con PA que cursaban 1º y 2º grado y por quienes los docentes participaron, eran: 4 mujeres (40%) y 6 varones (60%); edad promedio de 6,4 años ( $DE = .67$  años, Rango = 5,10 – 8,9). De los 10 alumnos, 9 (90%) fueron referidos por las docentes de grupo y 1 era repetidor. El grupo de alumnos poseía una inteligencia normal. El promedio de CI total grupal era de 96.5 ( $DE = 6.88$ , Rango = 89 - 112), el CI verbal de 98.6 ( $DE = 13.54$ , Rango 73 - 124) y el CI de ejecución de 95.1 ( $DE = 7.41$ , Rango = 86 - 108). La mayor incidencia de problemas en procesos cognitivos de los niños, tanto leves como moderados y severos, se ubicó en el proceso de organización perceptivo-visual (planeación e integración), así como en memoria auditiva y a largo plazo. En general para la escritura (copia, dictado y espontánea), la mayoría de los alumnos se encontraba en proceso de adquirirla; y para lectura, la mayoría se ubicó en no adquirida. Los diagnósticos de los alumnos ya eran del conocimiento de las docentes, y el



personal directivo les había solicitado consideraran en su planeación la atención a los problemas en memoria y percepción visual, implicados en la adquisición de la lectoescritura.

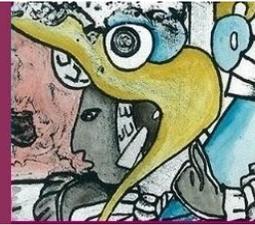
## RESULTADOS

Las cuatro docentes se mostraban interesadas y preocupadas por el aprendizaje de los alumnos con PA; sin embargo, desconocían la influencia de los procesos cognitivos para la lectoescritura y sólo dos de ellas, buscaban utilizar estrategias de enseñanza específicas para tratar de dar respuesta a las necesidades de los niños. Como ya se mencionó, los grupos que atendían eran en promedio de 30 alumnos, lo que de acuerdo con las mismas docentes, dificultaba la atención de las necesidades educativas de sus alumnos con PA y la puesta en práctica de otras estrategias de enseñanza. Cabe señalar que en general, la mayoría de las docentes trabajaba de forma individual, y utilizaba principalmente, estrategias de enseñanza visual y auditiva para estimular el proceso de percepción. Para favorecer la memoria, se basaban principalmente en la repetición aunque también utilizaban el juego (papiroflexia, memorama y ajedrez). En la escritura por lo regular, las profesoras marcaban el error de forma visual y pedían al niño corregir; algunas de las docentes también, utilizaban estímulos auditivos para que los alumnos se corrigieran. En menor medida se apoyaban en ejercicios de ubicación espacial, como marcar letras en el aire o los espacios con símbolos provisionales.

En cuanto a los problemas con la lectura, el recurso principal era informar a los padres; sólo una maestra, intentaba emplear nuevas estrategias con los alumnos (con el uso de láminas y tarjetas del abecedario). Así también corregían en el momento al niño, repitiéndole el sonido correcto; ante los problemas de comprensión de lectura, pedían que leyeran nuevamente, además de que solicitaban a los padres de familia que leyeran con sus hijos en casa. En general, los alumnos con problemas de aprendizaje no eran involucrados en la situación de enseñanza y las estrategias de los docentes, no motivaban a los alumnos a aprender la lectoescritura.



## EVALUACIÓN DEBATE 2014



### INTERVENCIÓN

## MÉTODO

### Participantes

Las profesoras que participaron de forma voluntaria, fueron las mismas cuatro a cargo de los grupos a los que asistían los niños ya caracterizados en la fase anterior.

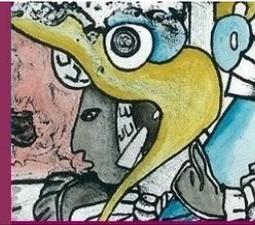
### Instrumentos

Además de los instrumentos descritos en la evaluación, se diseñó y empleó: 1) programa de intervención dirigido a docentes para que identificaran la importancia de los procesos cognitivos en los problemas de aprendizaje, y para que adquirieran estrategias de enseñanza para la lectoescritura. Las actividades de cada sesión, estaban distribuidas en tres etapas: establecimiento de meta; diseño del plan de acción; y evaluación de las estrategias empleadas para alcanzar la meta. La estructura de las sesiones, se basó en un modelo de enseñanza en autodeterminación (Wehmeyer et al., 2000).

Las estrategias que se enseñaron por etapa, fueron principalmente: Etapa 1: apoyar a los estudiantes para comunicar sus preferencias, intereses, creencias y valores; priorizar sus necesidades; y enseñar a establecer una meta y definir criterios para lograr el objetivo. Etapa 2: permitir al alumno determinar el plan de acción para crear un puente entre la situación actual y la autoidentificación de las metas; enseñarles la necesidad de emplear estrategias de aprendizaje; guiar a los estudiantes para poner en práctica las estrategias de aprendizaje; permitir al niño establecer un calendario para el plan de acción; dejar al alumno aplicar el plan de acción; y ayudarles para monitorear su propio progreso. Etapa 3: colaborar con los estudiantes para comparar el progreso con los resultados deseados; apoyarles para evaluar si el progreso hacia la meta es suficiente; ayudarlos a decidir si el objetivo es el mismo o cambia; colaborar con los niños para identificar si el plan de acción fue adecuado o inadecuado; ayudarlos a cambiar el plan de acción si fuera necesario; y permitir al niño decidir si el progreso es adecuado, inadecuado o si el objetivo se ha logrado.



## EVALUACIÓN DEBATE 2014



### Procedimiento

Se logró el consentimiento informado de las profesoras para participar y se consensaron los días y horarios para las sesiones del programa. El programa tuvo una duración total de 15 horas e incluyó 10 sesiones: grupales teórico-prácticas con los docentes y sesiones prácticas docente-alumno(s) con PA en su aulas de clase. Los resultados de la fase de evaluación, se compararon cualitativamente con los obtenidos en la intervención. Los resultados, consideraron la información obtenida a través de los instrumentos, las observaciones continuas realizadas durante el programa y en el aula, así como los comentarios de los mismos docentes, niños con PA, padres de algunos de estos niños, y las propias de los investigadores.

### RESULTADOS

Los resultados posteriores al programa de intervención, muestran que se reforzó el conocimiento ya adquirido por las docentes sobre la influencia de los procesos cognitivos en el desarrollo de los alumnos con PA y en el aprovechamiento escolar; así como la importancia de la estimulación del proceso visoperceptual para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Así también conocieron y practicaron bajo supervisión, el modelo de autodeterminación con sus alumnos para las actividades dentro del aula escolar, como método de enseñanza.

En cuanto a las estrategias que las docentes lograron emplear para la enseñanza de los niños en el aula, se identificó que: a) recurrían a las explicaciones verbales acompañadas de ejemplos visuales, repeticiones y retroalimentación directa, aunque no precisamente en el momento en que los niños pedían el apoyo; y b) identificaron la ventaja del aprendizaje a través del trabajo en pequeños grupos, ya que facilitaba la participación de los niños con PA en las actividades. Entre las principales estrategias que las docentes lograron emplear con los alumnos, están apoyarlos para: comunicar sus preferencias, intereses, creencias y valores; identificar un comienzo (priorizar sus necesidades); establecer una meta; diseñar un plan de acción; explicar la importancia del empleo de estrategias de aprendizaje y guiarlos para ponerlas en práctica; aplicar por sí mismos el plan de acción; comparar el progreso de la tarea con los resultados; evaluar si el progreso hacia la meta es suficiente; identificar si el plan de acción fue adecuado o no; cambiar el plan de acción si fuera necesario; y finalmente valorar si el objetivo se logró.



## EVALUACIÓN DEBATE 2014



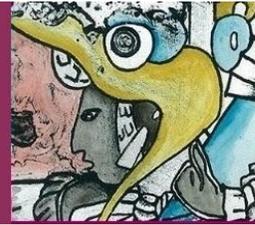
Para estimular el procesos de percepción, las profesoras continuaron utilizando estímulos visuales y auditivos, así como ejercicios o actividades con material representacional (láminas, tarjetas, dibujos, cuentos) y con estímulos concretos (e.g. cubos, letras de plástico); pero además, realizaban actividades al aire libre para fomentar la ubicación espacial. En cuanto a la estimulación de la memoria en los menores, las docentes siguieron preguntándoles acerca de las actividades que realizaron el día anterior; les pedían memorizar los días y los meses; decir series numéricas y utilizar juegos de memoria y ajedrez; así también solicitaban que aprendieran datos personales de sí mismos y de su familia, como dirección y teléfono.

Con respecto a la escritura (copia), las docentes lograron indicar a los niños de forma verbal, qué era lo que habían escrito con errores, sin señalarles cuáles ni dónde se localizaban, propiciando con esto que ellos mismos revisaran, identificaran y corrigieran su trabajo. Para los alumnos que aún no lograban realizar esta tarea de forma independiente, las docentes les señalaban ya, en la libreta, la palabra equivocada al momento que repetían verbalmente cada letra, para que el niño comparara e identificara visual y auditivamente lo escrito, con la pronunciación correcta. Siguieron empleando las mismas estrategias para la ubicación de los espacios, la direccionalidad y la segmentación de palabras al escribir.

Para el dictado, las docentes ahora pronunciaban dos o tres veces una frase de 2 o 3 palabras para que a los menores con PA se les facilitara recordarlas y las escribieran en el momento; así también, les daban tiempo suficiente antes de pasar a otra frase o idea. Dos maestras, continuaron indicando durante el dictado, con qué letras se escribía y se apoyaban visualmente al anotar las palabras en el pizarrón. En relación con la lectura, las docentes seguían demandando apoyo a los padres para que éstos leyeran con los niños en casa; en la escuela, continuaban utilizando abecedarios ilustrados para relacionar grafía-sonido; y remarcaban la pronunciación en los sonidos de difícil pronunciación para los alumnos. Para la comprensión de lectura y posterior a la actividad, las maestras retroalimentaban constantemente la información comprendida por los niños y reforzaban con preguntas lo que no había sido comprendido por los pequeños. En general, los docentes trataban de involucrar a los alumnos con problemas de aprendizaje en la situación de enseñanza y las estrategias que ocupaban, motivaban a los alumnos a querer aprender a leer y escribir.



## EVALUACIÓN DEBATE 2014



### CONCLUSIONES

Dentro de sus funciones, los docentes intervienen en sus aulas para propiciar las actividades pedagógicas y para estimular la participación de sus alumnos; sin embargo, se les ha dificultado incluir a quienes presentan problemas de aprendizaje, posiblemente debido a su falta de formación y competencias ante las necesidades existentes. De acuerdo con López y Montes (2006) los maestros pocas veces están preparados para educar a los niños con necesidades de educación especial; de ahí la importancia de que adquieran competencias para atenderlos, las cuales no sólo incluyen conocimientos teóricos, sino también habilidades, como la adquisición de estrategias para su puesta en práctica durante la enseñanza.

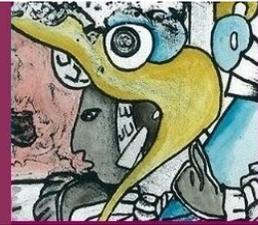
La atención del desarrollo infantil en la etapa de escolarización primaria es fundamental, principalmente en los casos que por condiciones personales y/o sociales los niños presentan dificultades en el proceso de aprendizaje, ya que por medio de la atención oportuna, pueden mejorar las habilidades necesarias para enriquecer su desarrollo personal, escolar y social (Gargiulo, 2012). Ello pone en primer plano al docente de aula, quien con capacitación en el servicio, práctica guiada, asesoría y acompañamiento, puede adquirir competencias que favorezcan el desarrollo e inclusión de sus alumnos. Como señalaron Boyd et al. (2009) se precisa investigación que sustente cómo preparar a los maestros en la atención de la discapacidad, lo que puede lograrse al explorar la puesta en práctica de opciones que se ajusten a la situación, contexto y recursos de la población a la que atienden.

### REFERENCIAS

- Adelman, H. & Taylor, L. (2007). Systemic change for school improvement. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(1), 55–77.
- Aderman, G. L. & Green, S. K. (2011). Social powers and effective classroom management. *Intervention in School and Clinic*, 47(1), 39-44.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión*. Bristol, UK: CSIE.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, (31), 416-440.



## EVALUACIÓN DEBATE 2014



- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. México: SEP. ISBN 978-968-9076-58-2.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human*. USA: SAGE.
- Conklin, H. (2012). Tracing learning from divergent teacher education pathways into practice in middle grades classrooms. *Journal of Teacher Education*, 63(3), 171-184.
- Dunst, C. & Bruder, M. B. (2014). Preservice professional preparation and teachers' self-efficacy appraisals of natural environment and inclusion practices. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 121-132. doi: 10.1177/0888406413505873.
- Gargiulo, R. (2012). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. USA: Thompson Learning.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2000). *Science por colonias 2000*. México: Autor. Disco compacto de sistema de consulta de información censal.
- López, C. A. A. y Montes, A. E. (2006). *Todos en la misma escuela. Familia*. Secretaría de Educación Pública: México
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Discapacidades*. Recuperado de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Patton, R. J., Payne, S. J., Kaufman, M. J., Brown, B. G. & Payne, A. R. (2009). *Casos de educación especial*. México: Limusa.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales cifras, Ciclo escolar 2010-2011*.
- Sykes, G., Bird, T. & Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, (61), 464-476. doi: 10.1177/0022487110375804.
- Wechsler, D. (1983). *WISC-R-Español. Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar*. México: Manual Moderno.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E. & Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 439-453.