



Instrucción para el aprendizaje autodeterminado dirigido a cuidadoras para atender los problemas de aprendizaje infantil.

María del Pilar Roque Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

pilar.roque@zaragoza.unam.mx

Ana Laura Meléndez Alcántara

Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Plantel Xochimilco

lauralcantara.psicología@gmail.com

Área temática: Práctica curricular, docentes y alumnos, los actores del currículo

Resumen

Los alumnos con problemas de aprendizaje conforman un grupo heterogéneo; la intervención ecosistémica dirigida a sus cuidadoras implica acciones intencionadas y planificadas para transformar las condiciones que existen en los sistemas personal y ambiental en pro del bienestar infantil. El presente trabajo exploratorio y transversal, buscó analizar cualitativamente las estrategias que empleaban las cuidadoras de niños con problemas de aprendizaje en lectoescritura, antes y después de su participación en un programa de intervención basado en un modelo de instrucción para el aprendizaje autodeterminado. Participaron de forma voluntaria nueve madres a quienes se les aplicaron instrumentos de evaluación y un programa de intervención. Se identificó el valor del modelo de autodeterminación, a partir de las diferencias existentes antes y después de la intervención, en las estrategias empleadas para apoyar principalmente el desarrollo, percepción visual y lectoescritura de los hijos. Es crucial el desarrollo de habilidades maternas en pro del desarrollo infantil.

Palabras clave: Niñez media, Problemas de aprendizaje, Cuidadoras, Modelo de instrucción, Autodeterminación

Introducción

Los niños que presentan problemas de aprendizaje (PA) muestran características diversas (Gargiulo & Bouck, 2018). Aunque su inteligencia se ubique en el rango normal presentan deficiencias en el aprendizaje dentro del contexto escolar, mismas que pueden persistir a lo largo

de su vida (Adelman & Taylor, 2022). Existe una serie de componentes comunes en las definiciones de los PA, como: coeficiente intelectual dentro del rango normal; diferencia entre el rendimiento académico potencial y el real; problemas tanto en procesos cognitivos como para aprender en una o más áreas académicas, abordar contenidos y adquirir y aplicar habilidades de escucha, habla, lectura, escritura y/o cálculo (Patton et al., 2009; Taylor et al., 2009).

Diversos modelos teóricos (neuropsicológico, cognitivo, constructivista, y ecológico/ecosistémico) (González & García, 2010) han buscado conceptualizar esta categoría de atención. Desde el modelo ecológico/ecosistémico, el desarrollo se caracteriza por el compromiso para entender las relaciones dinámicas que existen entre el individuo en desarrollo y la ecología integrada y multinivel del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 2005). En este modelo, por tanto, se concibe que el individuo se desarrolla en una relación dinámica y como parte inseparable de un entramado social que influencia y es influenciado por este a través de circunstancias y escenarios en los que funciona durante toda su vida (El-Zaatari & Maalouf, 2022; Gargiulo & Bouck, 2018).

Para el mismo Bronfenbrenner (2005) la plasticidad (potencial de cambio sistémico) asociada con el compromiso del individuo activo con su contexto activo, legítima y posibilita mejorar el curso del desarrollo y los contextos de la vida humana, por lo que los procesos básicos de la persona pueden ser desarrollados y refinados a través la aplicación de políticas y programas de intervención. De acuerdo con El-Zaatari y Maalouf (2022) los escenarios específicos de mayor relevancia para el desarrollo del niño son la familia, la escuela, el vecindario y la comunidad; por ello, la evaluación es fundamental para los alumnos en edad escolar, ya que, al considerar las causas internas, los determinantes ambientales y las interacciones entre ambos, es posible clarificar y fundamentar el problema a intervenir (Breakwell, 2009).

Los estudiantes con PA: forman parte de un sistema, están en interacción recíproca con su ambiente inmediato y con otros entornos sociales; se encuentran dentro de su contexto familiar y como parte de este, se interrelacionan e interactúan con otros sistemas sociales más amplios (Adelman & Taylor, 2022; Shea & Bauer, 2013). Tanto los determinantes personales como los ambientales, pueden contribuir o no a la presencia de los PA (Adelman & Taylor, 2022; Bronfenbrenner, 2005; Gargiulo & Bouck, 2018), por lo que la implementación de programas de intervención debe responder a las necesidades identificadas, como las de pensar y beneficiarse del aprendizaje. En el modelo de enseñanza en autodeterminación (Wehmeyer, 2015) se



considera que esta refiere a las acciones volitivas dirigidas a lograr un fin, que capacitan al estudiante para que actúe como el agente causal de su propio aprendizaje y para mantener o mejorar la calidad de este. A partir de ello, en el modelo se busca que el alumno esté más involucrado y activo en la toma de decisiones educativas y en la propia instrucción, por lo que se considera que la adquisición de estrategias de aprendizaje es un elemento fundamental (Wehmeyer et al., 2000); para Mumbardó-Adam et al. (2017) todos podemos desarrollar acciones auto-determinadas, siempre que dispongamos de habilidades, conocimientos, apoyos y oportunidades para hacerlo, lo que se desarrolla específicamente a través de oportunidades de aprendizaje de componentes estrechamente relacionados, como resolver problemas, establecer metas, tomar decisiones, autoevaluar y monitorizar.

Lo anterior es fundamental en los niños con PA si se considera que en México hasta 1997, esta categoría ocupó el primer lugar de atención por los servicios de Educación Especial (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2010); a partir de 1998 (SEP, 2010) fue incluida en la categoría “sin discapacidad” junto con los problemas de conducta, lenguaje, autismo e intervención temprana. Para el ciclo escolar 2021-2022 (Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, 2023) los alumnos con PA atendidos, fueron incluidos en la categoría de “otras condiciones” debido como se indica, a que no presentan discapacidad ni aptitudes sobresalientes, aunque la población en esta categoría representa el 72.97% de la atendida a nivel nacional. Ello contribuye a que la población diagnosticada y atendida específicamente con PA, siga siendo desconocida, y que su identificación continúe siendo un tema controvertido, existiendo la sub o sobre identificación, que lleva a ubicaciones inadecuadas y resta recursos a los programas y estudiantes que realmente requieren de intervención (Adelman & Taylor, 2010; Aderman & Green, 2011).

Objetivo

El presente trabajo buscó analizar cualitativamente las estrategias que empleaban las cuidadoras de niños con problemas de aprendizaje en lectoescritura, antes y después de su participación en un programa de intervención basado en un modelo de instrucción para el aprendizaje autodeterminado. El alcance de la investigación fue exploratorio y el diseño no experimental transversal.

Método

Participantes

Participaron de forma voluntaria 9 madres cuyos hijos estaban inscritos en el turno matutino de una escuela primaria pública, federal y regular, inscrita en el Programa de Escuelas de Calidad y ubicada en una zona con un índice de desarrollo social muy bajo y muy alto grado de marginación (Gobierno de la Ciudad de México, 2022) en la Ciudad de México (México). Las características de las madres eran: 32.2 años en promedio ($DE = 4.66$, Rango = 27 - 41 años); escolaridad diversa (1 sin escolaridad, otra tenía primaria terminada, 2 contaban con secundaria terminada, 3 con preparatoria inconclusa o terminada y 2 más con licenciatura concluida); 5 estaban dedicadas al hogar y trabajo remunerado; y 5 estaban separadas del padre biológico del menor.

Las características de los hijos por quienes participaron estas madres, eran: a) 4 niñas y 5 varones; b) 8,1 años de edad en promedio ($DE = .67$ años, Rango = 7,0 – 9,3); c) en el ciclo escolar anterior habían sido diagnosticados con problemas de aprendizaje en lectoescritura (CI total grupal promedio = 96.5, $DE = 6.88$, Rango = 89 - 112), momento en que la mayor incidencia de problemas se ubicó en el proceso de organización perceptivo-visual (planeación e integración), así como en la memoria auditiva y a largo plazo; d) cursaban 2° o 3° grado; y e) 8 eran regulares. La muestra fue no probabilística intencional.

Instrumentos

Se emplearon los siguientes:

1. Cuestionario de percepción materna sobre el aprendizaje de los niños.
2. Cuestionario para explorar las estrategias de aprendizaje empleadas en apoyo a la lectoescritura infantil.
3. Programa de intervención para cuidadoras de niños con problemas de aprendizaje. Fue diseñado desde un enfoque ecosistémico y con base en el Modelo de Instrucción para el aprendizaje autodeterminado, considerando sus tres fases: a) establecer una meta/plan de acción; b) llevar a cabo el plan de acción; y c) evaluar lo realizado y las estrategias empleadas (Wehmeyer et al., 2000). Además, incluyó 10 sesiones, 25 hr en total y fue realizado en la modalidad de taller y cuyos contenidos fueron distribuidos principalmente en dos bloques (1. desarrollo infantil, hábitos, normas y límites, así como estrategias para fomentarlos; 2. problemas perceptivo-visuales y estrategias para su estimulación; y 3) problemas en la lectoescritura y estrategias para atenderlos.
4. Registros de observación y bitácora.



Procedimiento

Las participantes se seleccionaron a partir de los resultados contenidos en la evaluación diagnóstica realizada previamente a sus niños, a quienes se identificó con problemas de aprendizaje. Posterior a la comunicación de los resultados de dicha evaluación, se obtuvo su consentimiento informado, y se aplicaron de forma individual, dos instrumentos previos a la intervención: el cuestionario de percepción sobre el aprendizaje de los hijos y el dirigido a explorar las estrategias de aprendizaje para apoyarlos. Todas las actividades fueron realizadas en las instalaciones de la escuela (previo acuerdo sobre días y horarios) y considerando diversos preceptos éticos, como los de confidencialidad, anonimato, respeto y responsabilidad. Los resultados fueron analizados cualitativamente y de forma grupal y se presentan en función de los bloques que conformaron el programa.

Resultados y Conclusiones

1. Desarrollo Infantil, hábitos, normas y límites. Estrategias para fomentarlos

Previo al programa de intervención, las madres de familia consideraban que *el desarrollo de los niños* era un concepto similar al de crecimiento de talla y peso; agregaron que refería al intercambio de conocimientos entre padres e hijos y que intervenía el ambiente social, la alimentación y la recreación, pero que los responsables del desarrollo eran el niño, la familia y la escuela. Posterior a la intervención, las madres lograron identificar al desarrollo infantil como un proceso continuo e integral en el niño, con cambios derivados de factores que se relacionan con las áreas de desarrollo (intelectual, lenguaje, motriz y socioafectiva); además, de que, por medio de este, el menor va dominando habilidades cada vez más complicadas de movimiento, pensamiento, afectos y relaciones con los otros. Coincidieron en que la familia, la forma de relacionarse con los demás, las emociones y las formas de aprender del niño, intervienen en su desarrollo; de ahí que podían favorecerlo al platicar con ellos, escucharlos y entenderlos, estar al pendiente de todas sus dudas para contestarlas, preguntarles qué hicieron durante el día y cómo les fue con sus amigos. También expresaron que *“es importante que los papás estemos atentos al desarrollo que va teniendo nuestro hijo. Ver qué tienen que ir desarrollando a su edad”*.

En relación con los *hábitos de los hijos*, las madres indicaron antes del programa, que estos se hacen por costumbre, que son una regla, una obligación (aunque no gusten) y que hay buenos y



malos; así también comentaron que para que un hábito se aprenda, “hay que manejar el tiempo, empezar por ellas mismas, dar ejemplos y hacerlos como una regla, por costumbre”. Añadieron querer aprender cómo lograr que realmente sus niños adquieran un hábito, para que hagan las cosas por sí mismos y bien; que quisieran tengan hábitos como comer sano y beber más agua y mostraron su preocupación en cuanto a “cómo hacer para que un hábito se forme si no se puede practicar a diario”. Al finalizar la intervención, pudieron indicar lo que es un hábito y que, para implementarlo en casa, tienen que considerar cuestiones como ser constantes, respetar horarios, luchar contra la flojera, tomar decisiones y priorizar; y que es importante formar hábitos en los hijos, porque es una forma de enseñarlos a ser independientes, “*de que no estemos tras ellos todo el tiempo y así tenemos tiempo de hacer otras cosas, de estar con los otros hijos*”. Las madres con ejemplos cotidianos (e.g. lavarse los dientes, estudiar, comer), aprendieron cómo implementar hábitos en los hijos e identificaron qué hacer: explicar la importancia de hacerlo; explicarle qué hacer; enseñarle cómo hacerlo; así como supervisar y reforzar lo enseñado.

En cuanto a *normas y límites* con los hijos, antes del programa las madres no sabían qué eran, aunque resaltaron la importancia de saber cómo establecerlos, pues se relacionan con llegar temprano, hacer la tarea y tener reglas, que a veces se olvidan o no se cumplen pero que están relacionados con los hábitos y la constancia. De forma similar comentaron que, para hacer que sus hijos tengan límites había que: establecer reglas en casa; marcar consecuencias y castigos; cumplir con los límites y hablarles duro, con voz fuerte. Como límites importantes subrayaron no pelear entre hermanos, respetar las cosas de cada quién, hacer la tarea por sí solos, dejar de jugar cuando se les indica, y no robar. Posterior a la intervención, las madres pudieron indicar que las normas son las acciones y comportamientos que sus hijos deben tener, de acuerdo con lo que ellas les decían que es adecuado y está o no permitido; y que los límites era que los niños “*comprendan hasta dónde pueden o no hacer algo y en qué momento está permitido*”. Coincidieron en que, para instrumentar las normas y los límites en casa, deben tener constancia, cambiar ellas mismas, ajustar lo que no funciona, explicar las normas a los niños y sus consecuencias y hacer labor de acompañamiento para su aprendizaje.

Así también, las madres expresaron que, con la intervención, aprendieron aspectos como: a) poner límites a las conductas inadecuadas de sus hijos, como: faltar al respeto, no obedecer, pegar, no hacer caso a la mamá, decir groserías, mentir o robar; y b) aplicarles sanciones adecuadas en el momento, de acuerdo con la norma no cumplida. Así también señalaron la

importancia de hablar con sus hijos y explicarles, para que ellos comprendan las diferencias entre las conductas deseadas o no. Por ejemplo, explicar la conducta que consideraban correcta; indicar la importancia de la conducta esperada y las consecuencias de seguir o no las indicaciones; o ayudarlo a comprender por medio de preguntas lo que hizo, lo esperado y la consecuencia, así como reforzar socialmente la conducta esperada: *“¿qué pasó?, ¿qué hiciste tú?, ¿qué te dije que podías hacer en lugar de eso?, ¿seguiste las recomendaciones?, ¿qué no debiste hacer?, ¿en qué quedamos, qué dijimos que pasaría si volvías a hacerlo?”*

2. Problemas perceptivo-visuales y estrategias de para su estimulación

Antes de la intervención, la mitad de las madres sostuvieron que *la percepción visual*, “era ayudar y apoyar a sus hijos para que mejoraran lo que se les dificultaba (el problema)” y las otras, indicaron no saber lo que era. De cualquier forma, todas refirieron no saber cómo estimularla, porque no sabían o no tenían claro qué era. Ello contrasta con lo que señalaron sobre percepción visual al final del programa, momento en que explicaron que:

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

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

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

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

Sirve para admirar y tocar lo que las cosas tienen, el chile, la calabaza.

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

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

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

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



Enseñarles, ayudarlos a desarrollarse y consentirlos, escucharlos.

Ponerles atención, tiempo, paciencia.

Acompañarlos, mostrarles cómo hasta donde se pueda.

3. Problemas en la lectoescritura y estrategias para atenderlos

En cuanto a las estrategias empleadas para apoyar la adquisición de la escritura y lectura (copia, dictado y espontánea), antes de la intervención se identificó en general, la falta de habilidades para la enseñanza de los hijos: les indicaban verbalmente el error; les decían que atendieran; les daban pistas equívocas o poco claras; les borraban o escribían lo que estaba mal; les dictaban sin verificar lo realizado; les hacían el trabajo; se sentaban junto a ellos; los vigilaban y/o los escuchaban; los regañaban; les mostraban cómo se escribe; y/o los dejaban corregirlo solos.

A partir de la intervención, las estrategias maternas para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura, consistieron en: mostrarse más sensibles respecto a los cambios en lectoescritura que experimentaron sus hijos; indicarles verbalmente los errores en la escritura, sin especificar cuál era el error con el propósito de fomentar la atención y que fuera el mismo niño quien verificara sus producciones escritas; y al leer; repetirles verbalmente las palabras de manera pausada, dando tiempo a que los niños identificaran auditivamente los fonemas y los relacionaran con las grafías que debieran escribir; repetir la información cuantas veces los niños la necesitaran; permitirles que corrigieran por sí mismos; fomentar en el niño la lectura de sus producciones escritas para que identificaran por sí mismos los errores; y solicitar a los niños que leyeran para que posteriormente les explicaran la información. Por lo anterior, las madres dieron cuenta de que las acciones dirigidas hacia los niños pueden favorecer su aprendizaje, en específico la lectoescritura.

A partir de los hallazgos, se concluye que es importante el diseño de programas de intervención oportunos, que consideren las necesidades identificadas en los alumnos con PA a través de la evaluación psicológica. La atención para el desarrollo infantil en el curso de 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 adecuada y participación de sus cuidadoras, se puede contribuir a promover y enriquecer su desarrollo personal, escolar y social (Gargiulo & Bouck, 2018; Shea & Bauer, 2013). Como indicaron Adelman y Taylor (2022) los servicios educativos que se brinden serán

mejores, cuando se dirijan tanto al niño como a su familia y a sus integrantes como elementos contextuales que influyen directa o indirectamente en las dificultades que presentan.

Los presentes resultados, dan cuenta del compromiso y la participación de las madres en el afán de adquirir habilidades para fomentar el trabajo y rendimiento académico de sus hijos, a través de la adquisición de estrategias para favorecer, por un lado, su desarrollo, hábitos, normas y límites, y por otro, la percepción visual y lectoescritura. Es importante que las madres se den cuenta que son capaces de aprender estrategias y llevar a cabo acciones que pueden favorecer el aprendizaje de sus hijos. La participación de los padres en pro de las actividades escolares de sus hijos, sobre todo en las familias de bajos ingresos (como las del presente trabajo) pueden contribuir de acuerdo con Bolívar y Chrispeels (2011) al rendimiento y éxito académico y tiene el potencial para el cambio en la relación padres-escuela (Bronfenbrenner, 2005; Shea & Bauer, 2013). Los efectos negativos de la pobreza sobre el logro escolar de los estudiantes pueden ser parcialmente impactados, cuando los padres tienen acceso a los recursos educativos y se comprometen en las actividades de aprendizaje de los hijos (Bolívar & Chrispeels, 2011); de forma contraria, cuando las familias no se involucran con la educación académica de los hijos/as, se afecta de forma importante -y en algunos casos, irreversible- el rendimiento académico estos (Ruiz de Miguel, 2001).

Finalmente se resalta el valor del programa de intervención basado en un modelo de instrucción para el aprendizaje autodeterminado que fue diseñado e instrumentado en el presente trabajo y dirigido a madres de niños con problemas de aprendizaje en lectoescritura, lo que apoya lo señalado por Wehmeyer et al. (2000), pues por medio de este, se dieron cambios importantes para que las participantes se percataran que podían ser agentes causales del aprendizaje de sus hijos, que podían resolver problemas y tomar decisiones que los beneficiaran en su aprendizaje, así como adquirir y llevar a cabo estrategias para participar en la atención de los problemas perceptivo-visuales y de lectoescritura que presentaban.

Referencias

- Adelman, H., & Taylor, L. (2022). *Student/learning supports: a brief guide for moving in new directions*. UCLA.
- Aderman, G. L. & Green, S. K. (2011). Social powers and effective classroom management: enhancing teachers-students relationships. *Intervention in School and Clinic*, 47(1), 39-44.



- Bolívar, J., & Chrispeels, J. (2010). Enhancing parent leadership through building social and intellectual capital. *American Educational Research Journal*, 48(1), 4-38. doi: 10.3102/0002831210366466
- Breakwell, G: (2009). *The psychology of risk*. Cambridge.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE.
- El-Zaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner bio-ecological system theory explains the development of students' sense of belonging to school? *SAGE Open*, 12(4). <https://doi.org/10.1177/21582440221134089>
- Gargiulo, R., & Bouck, E. (2018). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. SAGE.
- Gobierno de la Ciudad de México. (2022). *Sistema de información del desarrollo social. Delegación Iztapalapa*. SIBISO. <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=63>
- González, M. D., & García, V. J. (2010). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Volumen 1: Concepto, evaluación y tratamiento*. EOS.
- Mumbardó-Adam, C., Vicente, E., Climent, G., Guardia-Olmos, J., Raley, S., & Verdugo, M. (2017). *Promoviendo la autodeterminación en el aula: el modelo de enseñanza y aprendizaje de la autodeterminación*. Universidad de Salamanca.
- Patton, R. J., Payne, S. J., Kaufman, M. J., Brown, B. G., & Payne, A. R. (2009). *Casos de educación especial*. Limusa.
- Ruíz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales cifras, Ciclo escolar 2009-2010*. Autor.
- Shea, T. & Bauer, A. (2013). *Behavior management: A practical approach for educators*. Pearson.
- Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. (2023). *Principales cifras 2021-2022*. DGPPEE-SEP.
- Taylor, R., Smiley, L., & Richards, S. (2009). *Estudiantes excepcionales*. McGraw-Hill.
- Wehmeyer, M. L. (2015). Framing the future: Self determination. *Remedial and Special Education*, 36(1), 20–23. doi.10.1177/0741932514551281
- 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.