

ATENCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: UN SERVICIO UNIVERSITARIO PARA LA COMUNIDAD

DRA. MARTHA E. MÉNDEZ
Universidad de los Andes
Núcleo Universitario Rafael Rangel
Trujillo, Venezuela
marthamendez@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo describir el trabajo educativo que se ha estado realizando para niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE), como una actividad de extensión dirigida hacia la comunidad desde el Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social (CRIHES) de la Universidad de los Andes, Núcleo Universitario Rafael Rangel, estado Trujillo, Venezuela. En este sentido, se exponen algunos elementos teóricos y prácticos de esta labor, y para ilustrarla, dos experiencias concretas de atención. Entre las conclusiones sobresale que el ofrecer un ambiente educativo conformado sobre diversas bases en psicología y pedagogía, a estos estudiantes, que llegan al servicio con muy escasa preparación, les permite progresar en su escolaridad y evitar la deserción escolar.

Palabras clave: Niños y niñas con necesidades educativas especiales, servicio de atención, extensión universitaria.

ASSISTANCE OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS: A UNIVERSITY SERVICE FOR THE COMMUNITY

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe the instructional system provided to children with special educational needs (SEN) in an educational service at the Regional Humanistic, Economic and Social Research Center (CRIHES), University of Andes, Núcleo Rafael Rangel, Trujillo, Venezuela, as part of its program for the community. In this sense, some theoretical and practical bases as well as two specific experiences are offered. Among the conclusions stand up that to provide an educational environment made of diverse psychological and pedagogical bases, allows to these students, who shows very low instruction when coming for the first time to this service, to progress in their schooling.

Keywords: Children with special educational needs, educational service, University program and community

INTRODUCCIÓN

En el año 2006, con el fin de brindar apoyo pedagógico a niños y niñas con NEE (actualmente, en Venezuela también se usan los términos discapacidad y diversidad funcional) específicamente en el área de dificultades de aprendizaje (DA), se inició un servicio de atención educativa en el Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social (CRIHES) del Núcleo Universitario Rafael Rangel, Universidad de Los Andes (ULA), en la ciudad de Trujillo, estado Trujillo. Si bien la intención inicial al abrir este servicio fue sólo atender población con DA, posteriormente se tuvo que ampliar a diversa población con NEE, ya que se fueron acercando padres y representantes de niños y niñas que presentaban diferentes problemas de aprendizaje que abarcaban desde compromiso cognitivo (antiguamente retardo mental) hasta trastornos de atención e hiperactividad. Desde su fundación, hasta la presente fecha, se ha encargado de esta atención una profesora universitaria especializada en educación especial.

Desde el año 2008, el servicio ha estado adscrito a la Unidad de Psicología del CRIHES. Esta unidad consta de 4 psicólogos quienes refieren a los niños y niñas (y en algunos casos hasta adolescentes) al servicio de atención para NEE al establecer que hay necesidad de la atención pedagógica. En su mayoría, esta población infantil está residenciada en el municipio Trujillo, aunque también se atienden niños y niñas que viven en otros municipios.

El trabajo educativo se realiza en una oficina que comparte un área con otras Unidades del Centro de Investigación. El servicio consta de un mobiliario básico y juguetes y materiales pedagógicos. Se trabaja con cada niño o niña el día viernes por una hora, período en el cual se abarcan dos áreas alternativamente: ya sea lectura y escritura o lectura y matemáticas. Ocasionalmente, y considerando la situación del niño o niña, así como la disponibilidad de la profesora por sus otras labores de docencia en la Universidad de Los Andes, también se puede atender otro día de la semana.

Por último, el propósito de este artículo es describir el proceso educativo que se realiza en dicho servicio y de esta manera dar a conocer una de las tantas labores que, para la comunidad, cumple este centro de investigación adscrito a esta universidad. En este sentido, a continuación se presentan los siguientes puntos:

- (a) algunos componentes teóricos que sustentan esta labor pedagógica y
- (b) ejemplificar dicho proceso a través de dos experiencias concretas de atención.

BASES TEÓRICAS

En esta sección se analiza, primero, la orientación teórica-práctica que se sigue en el servicio en cuanto a la lectura y escritura así como en las matemáticas, áreas fundamentales de la educación primaria y, segundo, la perspectiva sobre la motivación, aspecto de singular importancia en los problemas de aprendizaje.

LECTO-ESCRITURA

En la enseñanza de la lectura para niños y niñas con DA también se produjo el debate que, por varios años, estuvo presente en el sistema educativo general, sobre si utilizar métodos fónicos (o fonéticos) con base en la decodificación (es decir, utilizar la correspondencia entre la letra impresa y su sonido y sus combinaciones para formar palabras) o métodos globales donde unidades con significado completo (por ej. palabras) se presentan al niño o niña y cuyo énfasis se coloca en el significado para lo cual también se pueden presentar contextos que permiten “tener la idea” es decir, lo que significa la palabra o frase u oración objeto de lectura¹. Sin embargo, como también señalan estos autores, actualmente pocos métodos de lectura usan exclusivamente uno u otro método: generalmente, los que utilizan principalmente la decodificación también usan contextos y el significado para iniciar nuevas palabras y al contrario, aquellos que utilizan principalmente el contexto y el significado incluyen la decodificación.

¹ Mastropieri, Margo A. y Scruggs, Thomas E. **Effective instruction for special Education**. Austin, Texas, 1994, (2ª ed.).

En la educación especial, la investigación ha apoyado el uso de métodos y estrategias con base en la decodificación, como los más efectivos para la enseñanza de la lectura, tal vez porque muchos estudiantes con problemas en su lectura (y esto incluye los que tienen dificultades de aprendizaje) son deficientes o débiles en lo que se denomina conciencia fonológica. Jesús Alegría, Marisol Carrillo y Emilio Sánchez la definen como “la reflexión consciente que permite aislar mentalmente las unidades fonológicas que constituyen las palabras”². De una manera más sencilla, Torgesen define la conciencia fonológica como “la habilidad para identificar, pensar o usar los sonidos en palabras”³. Este autor también señala que los problemas de conciencia fonológica asociados con la lectura no están relacionados con la inteligencia ni con la habilidad verbal.

En el caso del español, un idioma transparente porque hay una relación estrecha y consistente entre los grafemas (letra y grupos de letras y, por lo tanto, la escritura) y lo que ellas representan, es decir los fonemas (unidades abstractas asociadas a la pronunciación o sonidos en el lenguaje), la enseñanza de la lectura indicando esta correspondencia, parece tener mayor lógica que el no incluir este aspecto⁴.

El no utilizar tempranamente un método adecuado para la enseñanza de la lectura para los niños y niñas que tienen dificultad para aprender a leer tiene secuelas graves para esta población. En estudios longitudinales realizados en los Estados

Unidos y citados por Mercy Stein; Bárbara Johnson y Linda Gutlohn⁵ se encontró que había una alta probabilidad de que niños y niñas que habían sido pobres lectores al final del primer grado se mantuviesen como pobres lectores en el cuarto grado. Estos autores señalan que esta situación, por supuesto, les afecta para continuar su escolaridad pues, al no poder leer de manera eficiente, no pueden obtener beneficios adicionales que ofrece la lectura como enriquecer su vocabulario y ampliar conocimientos, aspectos necesarios para avanzar en el sistema escolar. Y, aún más, agregan, la brecha entre los que sí leen bien y los que leen deficientemente tiende a incrementarse con el tiempo.

En síntesis, la utilización de métodos de enseñanza de la lectura con base en la decodificación (por ejemplo el método silábico y el método fonético o fónico) son apropiados y recomendados para la enseñanza general de la lectura, y muy en particular para el caso de los niños y niñas con DA. Por supuesto, como señalan los anteriores especialistas, es necesario complementar estos métodos con otros que permitan una participación activa del estudiante, donde se enfatice el significado y por supuesto se disfrute lectura.

Debido a que en el método fonético y el silábico (el cual, algunos autores lo consideran una derivación del método fonético y que también se utilizó en las experiencias que posteriormente se van a describir en este artículo) la escritura acompaña a la lectura, ambos aspectos se van apoyando y fortaleciendo. Ahora bien, al igual que en la lectura donde se mezclan métodos, en la escritura, a medida que el niño o niña va dominando palabras escritas, se van planificando actividades de escritura creativa (es decir, no se queda sólo en la escritura de letras o sílabas o palabras), tales como cuentos creados por el propio niño o niña, cartas dirigidas a familiares, amigos, docentes, cuyo grado de complejidad va aumentando a medida que hay mayor dominio de vocabulario leído y escrito.

² Alegría, Jesús; Carrillo, Marisol y Sánchez, Emilio. **La enseñanza de la lectura**. En: http://lcl.d.ulb.ac.be/publications/recherchedepublication/doc_download/154-ensenanzalectura

³ Torgesen, Joseph K. Catch them before they fall: Identification and assessment to prevent reading failure in young children. En: **American Educator**, Spring-Summer, 1998, No. 22, p. 1

⁴ Alegría y otros: Ob. cit.

⁵ Stein, Mercy; Johnson, Barbara y Gutlohn, Linda. Analyzing beginning reading programs: The relationship between decoding instruction and text. En: **Remedial and Special Education**, September 1999, Vol. 20, No. 5, pp. 275-287.

MATEMÁTICAS

Junto a la lectoescritura, las matemáticas es una de las áreas básicas que se enseña desde los primeros años en el sistema escolar, y por lo tanto es uno de los aspectos que tiene que incluirse en la educación de los niños y niñas con NEE y, dentro de éstos, por supuesto, para los que presentan dificultades de aprendizaje.

Similar al caso de la lectoescritura, con respecto a la enseñanza de las matemáticas a estudiantes con DA, se han presentado varias perspectivas, y el consecuente debate. Por un lado hay quienes sustentan el enfocarse en la enseñanza de habilidades básicas para lograr el dominio de operaciones matemáticas, mientras que, por otro, hay quienes enfatizan en técnicas para el razonamiento y un enfoque de solución de problemas⁶. En realidad, todos estos conocimientos son necesarios en esta disciplina.

Susan Peterson Miller; Francés Butler y Lee Kit-hung⁷ señalan que muchos estudiantes con DA presentan problemas con respecto a las operaciones básicas de la aritmética: sumar, restar, multiplicar y dividir. Pero, si además, hay dificultades en la lectura, la situación se complica ya que, como lo plantean Sherri Strawser y Susan Miller⁸, las matemáticas consisten no sólo de símbolos matemáticos, sino también se leen textos escritos en letras y palabras, (por ejemplo, los problemas) los cuales, al no ser leídos con fluidez y comprendidos rápidamente, se dificulta la computación para el alumno o alumna.

Entre las diferentes estrategias y técnicas que se recomiendan para la enseñanza de estas operaciones básicas (incluyendo la solución de problemas relacionados con estas operaciones y por lo tanto donde se presentan palabras) se menciona el uso de materiales y objetos que se puedan manipular (por ejemplo tacos o palitos de madera, monedas), de manera que se vaya moviendo progresivamente del pensamiento concreto al abstracto, pasando por una fase semi-concreta o representacional, como por ejemplo el dibujo. Igualmente, se hace referencia a la importancia de utilizar preguntas que le permitan al alumno o alumna reflexionar (y expresar verbalmente) sobre los pasos que realizó en sus ejercicios, sin considerar si los resultados fueron correctos o incorrectos. Y, por último, es necesario enseñar técnicas a los estudiantes para realizar la revisión final del trabajo, una vez concluidos los ejercicios⁹. Por supuesto, se recomienda la práctica permanente para los diversos aspectos relacionados con las operaciones básicas: vocabulario, conceptos, y estrategias para la solución de problemas¹⁰.

En el proceso de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas para estudiantes con DA, actualmente, el predominio que durante varias décadas ejerció la corriente conductista en la enseñanza de estos alumnos está cediendo paso a estrategias y métodos con base en enfoques constructivistas. El debate que origina necesariamente la presencia de diversas escuelas de pensamiento todavía existe; sin embargo, un buen número de investigadores reconocen que muchos de estos alumnos con DA requieren de procedimientos de enseñanza más estructurados, sobre todo para los contenidos básicos de las matemáticas que se enseñan en los grados iniciales de la escuela primaria.

Motivación, atribución y rendimiento escolar

Dentro del tema de la motivación, y concretamente la motivación al logro o rendimiento, no se puede obviar la contribución de Bernard Weiner y su teoría sobre la atribución causal¹¹, es decir, lo que una persona percibe como las posibles razones o causas para explicar el éxito o fracaso en la realización de una acción o tarea.

⁶ Mastropieri, Margo A. y Scruggs, Thomas E.: Ob. cit.

⁷ Miller, Susan Peterson; Butler, Frances y Kit-hung, Lee. Validated practices for teaching mathematics to students with learning disabilities: A review of literature. En: **Focus on Exceptional Children**, September 1998, Vol 31, No. 1, pp 1-24.

⁸ Strawser, Sherri y Miller, Susan. Math failure and learning disabilities in the postsecondary student population. En: **Topics in Language Disorders**, February 2001, Vol. 21, No. 2, pp. 68-84.

⁹ Miller Susan Peterson y otros: Ob. cit.

¹⁰ Mastropieri, Margo A. y Scruggs, Thomas E.: Ob. cit.

¹¹ García López, Juan. **Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar**. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281059>

El modelo inicial propuesto por Weiner, incluye elementos de la *teoría de locus de control* de Julian B. Rotter y la *teoría ingenua de la acción* de F. Heider y considera que las personas utilizan los siguientes cuatro factores o dimensiones para explicar y predecir sus éxitos y fracasos cuando han realizado o van a realizar una tarea: (1) capacidad o habilidad propia para realizarla, (2) cantidad de esfuerzo que se necesita para llevarla a cabo, (3) dificultad de la tarea y (4) suerte o fortuna. Estos factores, a su vez, se clasifican de la siguiente manera: (a) internos o externos dependiendo del lugar o locus de control y así, por ejemplo, la capacidad o habilidad es un factor interno y la suerte es un factor externo (b) controlables o incontrolables en función de la posibilidad de que la persona pueda tener control sobre dicho factor, y en este sentido, por ejemplo, el esfuerzo es un factor controlable, mientras que la dificultad de la tarea no es controlable, y (c) estabilidad que se refiere al carácter permanente o variable del factor, y así, por ejemplo, sesgos del docente es un factor estable, mientras que la suerte es un factor variable o inestable¹². Al combinarse estos factores, se obtiene el siguiente resultado:

- “ (a) capacidad - estable, interna, incontrolable;
- (b) esfuerzo - inestable, interno, controlable;
- (c) dificultad de la tarea – estable, externa, incontrolable;
- (d) Fortuna – inestable, externo, incontrolable.”¹³

En la década de los 80, Weiner le agregó otra dimensión a su teoría: la globalidad versus la especificidad¹⁴ y de esta manera la persona puede considerar el resultado obtenido como específico a una situación o experiencia (es sólo en esta situación o circunstancia que obtengo este resultado) o por el contrario podría generalizar (siempre, todo el tiempo, obtengo este resultado).

Julio González-Pienda y et al¹⁵ señalan que de acuerdo a un grupo de investigaciones, los estudiantes con DA utilizan un patrón atribucional denominado por algunos autores como *desamparo aprendido*, y que se relaciona con el concepto de Martín Seligman denominado *estilo pesimista de explicación*¹⁶ según el cual, las personas que presentan este esquema, adjudican a factores internos, estables, incontrolables (por ej. la habilidad o capacidad) y de manera global, los resultados negativos: “*Por más que lo intento, Yo salgo mal en Biología y es que definitivamente no tengo capacidad para este tipo de materias*”; mientras que los resultados positivos los atribuyen a factores externos, inestables, también incontrolables, como la suerte (fortuna), y además con la dimensión de especificidad: “*Pasé este examen de biología por pura suerte*”.

Interesantemente, este tipo de atribución es contrario al utilizado por personas que tienen una alta motivación al rendimiento o al logro, ya que en ellas, además de considerar la capacidad o habilidad (un factor interno, que no varía y la persona no puede controlar) para el éxito, el esfuerzo, otro factor interno, pero variable y controlable lo reconocen tanto para el éxito como para el fracaso¹⁷. Y es que, la persona que presenta desesperanza o desamparo aprendido cree que haga lo que haga, esfuércese lo que se esfuerce, no va a poder cambiar la situación que está viviendo. Este esquema tiene su base “en las repetidas experiencias de fracaso, las cuales traen como consecuencia cierta tendencia a dudar de las propias capacidades para mejorar en el rendimiento y a considerar inútiles los esfuerzos”¹⁸

¹² García López, Juan: Ob. cit.

¹³ Moscovici, Serge. *Psicología social: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (Vol.). Barcelona (España): Paidós Ibérica, 1985, p. 425.

¹⁴ Ugartetxea, Josu. Motivación y metacognición, más que una relación. En: www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm.

¹⁵ González-Pienda, Julio y et al. Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 2000, No. 12, 548-556.

¹⁶ En el año 1975, Martín Seligman utilizó el término *desesperanza aprendida* (*learned helplessness* en inglés).

¹⁷ García López, Juan: Ob. cit.

¹⁸ Licht y Kistner citados por González-Pienda, Julio y otros, Ob. cit, p. 549.

A pesar de que varias investigaciones mostraron este tipo de patrón atribucional en estudiantes con DA, Julio González-Pineda y et al.¹⁹ También encontraron estudios donde no se observó dicho esquema en esta población, por lo que realizaron una investigación con el fin de aclarar varios aspectos incluyendo lo relacionado con el tipo de atribución. Los resultados obtenidos confirmaron que los estudiantes con DA adjudican sus fracasos más a factores internos que externos (por ejemplo la capacidad o habilidad), mientras que los éxitos o resultados positivos lo atribuyen más hacia factores externos. Sin embargo, no fue sólo la falta de capacidad la causal atribuida, sino también estuvo el esfuerzo como otro factor importante tanto para el éxito como para el fracaso, es decir, un factor interno que ellos pueden controlar, lo que indica que no se debe generalizar: no todos los estudiantes con DA presentan el patrón atribucional de estilo pesimista. Como lo señalan estos autores, estos resultados tienen implicaciones para el proceso de aprendizaje y rendimiento de estos alumnos pues se les debe formar en estrategias cognitivas y metacognitivas (incluyendo de autorregulación), que les permita generar y desarrollar confianza en sí mismos, autonomía y control en su proceso de aprendizaje.

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

LOS ESTUDIANTES

Para la descripción sobre el trabajo en este servicio de atención pedagógica, se seleccionaron un niño y una niña que tuvieron una asistencia de más de un año de duración. Los nombres utilizados en esta exposición son ficticios con el fin de garantizar el anonimato de los participantes y la confidencialidad de la información:

Alejandro. Tenía 10 años de edad cuando vino con su madre, quien informó que había sido referido para su atención por una de las psicólogas de la Unidad de Psicología. El niño estaba repitiendo el 2º de educación primaria en una institución pública, y la docente (quien ya le había indicado a la mamá que el niño iba a pasar para el 3er grado) le había sugerido que buscara apoyo psicológico para éste, ya que se mostraba muy violento en el salón y en la escuela en general. Además, en segundo grado hubo mayor exigencia en las actividades escolares, por lo que era necesario buscar ayuda profesional.

Desde el primer grado de primaria, Alejandro había recibido atención médica neurológica y había sido diagnosticado con Déficit de Atención e Hiperactividad (DAH) por lo que tomaba un medicamento (posteriormente la madre trajo el informe del doctor al servicio de atención). También había sido objeto de atención psiquiátrica. La madre del niño había asistido por cierto tiempo a la Unidad de Psicología para consulta personal.

En sucesivas reuniones con su madre, ésta informó que Alejandro tenía una hermana mayor. La señora estaba separada del padre de ellos, y pocas veces éste veía al niño. Ella trabajaba toda la mañana y parte de la tarde y en realidad el niño se había vuelto difícil de manejar y tenía problemas de relación con sus compañeros en la escuela, a tal punto que varias veces la habían llamado por peleas del jovencito con otros alumnos. También tenía problemas de relación con su hermana.

Evaluación. El primer día que Alejandro asistió al servicio, se mostró bastante inquieto: Tocaba y preguntaba sobre todo lo que veía, y si bien se logró mantenerlo sentado por un tiempo, su cara no paraba de dar vueltas para mirar a su alrededor. Sin embargo, se logró trabajar con él durante 45 minutos.

En esta primera visita, el niño se mostró poco comunicativo sobre su familia, la escuela y amigos. En el dibujo, expuso a su mamá, y a su hermana junto a él, pero le costó realizarlos. Alejandro, un niño diestro, tenía problemas con la motricidad fina. Sus trazos, ya fueran líneas rectas o curvas, le costaba realizarlos de manera segura lo que afectaba negativamente su escritura tanto de letras como de números. Indicó que no

¹⁹ González-Pianda, Julio y et al.: Ob.cit.

le gustaba dibujar, y en realidad esta actividad fue de poco agrado para este jovencito durante el tiempo que estuvo asistiendo al servicio. Por supuesto, en la evaluación, el escribir también se le dificultó y sólo pudo realizar algunas letras y números y no muy bien.

En la evaluación, Alejandro se “emocionó” con cada material o artículo que se le presentó. Al mostrarle el libro de lectura, empezó a pasar las hojas del libro rápidamente, sin detenerse en alguna. Pero, una vez que se le indicó de forma específica y calmada la página que se quería que leyese, no tuvo problemas en seguir la indicación. Y en general, ese fue el patrón que se siguió en toda la evaluación (la cual se hizo en varias sesiones de aproximadamente de una hora), y en general, en todo su proceso educativo en el servicio: Los materiales se le mostraban uno por uno, y con indicaciones bien precisas, se le explicaba qué debía realizar. Sólo en aquellas actividades donde se debían establecer comparaciones, asociaciones (por ejemplo para explorar ciertos conocimientos en matemáticas) se colocaron varios objetos en la mesa.

En lectura, el niño exhibió un escaso conocimiento de sílabas y palabras, y mostró dificultad por esta actividad. Debido a que mostró especial interés por un libro de cuentos que se le pidió que leyera, este material sirvió, posteriormente, junto con otros cuentos, para irlo atrayendo al mundo de la lectura.

En el caso de las matemáticas tuvo una conducta completamente distinta: desplegó un mayor entusiasmo para realizar las actividades que se le colocaban. Mostró cierto manejo de los números, si bien le costaba escribirlos. Identificaba bien los números del 1 al 20 y de allí en adelante, conocía algunos. Era diestro sacando cuentas usando la memoria, es decir, se le podía decir una cifra de dos dígitos que la sumara con otra de un dígito y obtenía el resultado, siempre y cuando estuviera dentro de los números que él manejaba. A lo largo de su asistencia al servicio, mantuvo este interés por las matemáticas y le gustaba realizar actividades relacionadas con esta área.

Un aspecto que llamó la atención, fue la conducta que el niño mostró hacia su madre. En esta primera visita costó que el niño se separara de su mamá para realizar la evaluación: Quería que su mamá lo mantuviera sentado en sus piernas todo el tiempo. En realidad, durante un buen período de su asistencia al servicio, el niño necesitó confirmar que su madre estaba cerca de donde trabajábamos, al punto que en diversas sesiones abrió la puerta varias veces para constatar que su madre estaba sentada cerca del lugar donde se encontraba trabajando.

El programa educativo. Sobre la base de la evaluación, el programa educativo de este niño se conformó con las tres áreas básicas de escolaridad: lectura, escritura y aritmética. Además, se agregó un área de atención conductual la cual se llevaría a cabo tanto en las sesiones del servicio, como en su casa para lo cual se solicitó la colaboración de la madre. Y, si en todo proceso de enseñanza-aprendizaje la planificación cumple un papel importante, aquí hubo que prestarle especial atención, sobre todo a la parte de los materiales, ya que éstos debían ser atractivos para evitar que el niño se aburriera y empezara a distraerse.

Para la lectura se utilizó, primordialmente, el método fónico o fonético para lo cual se utilizó el libro de Ahumada y Montenegro²⁰ el cual se presenta como un libro ecléctico en cuanto a métodos de enseñanza de la lectura, pero que tiene un mayor énfasis en el método fonético, sobre todo en sus primeras lecciones. Además de este libro, se utilizó también el método silábico por medio de unas cartas pequeñas (tipo fichas) que tenían las sílabas, de manera que el estudiante podía combinarlas manualmente para formar palabras que se las decía la profesora verbalmente o que estaba aprendiendo a leer en el libro. Tanto en la lectura de los libros, como en las fichas, se hacía énfasis en el componente fonético. Con el fin de que el niño sintiera gusto por la lectura, se relacionaba lo que iba aprendiendo con lo que se leía en los cuentos, así, por ejemplo, cuando, ya leía una letra se le pedía que la señalara en las narraciones, igual con las sílabas y luego con las palabras.

²⁰ Ahumada Rosario y Montenegro, Alicia. *Juguemos a leer*. México: Trillas, 1992.

Como uno de los aspectos más débiles de Alejandro era su motricidad fina, se utilizaron varias estrategias para atender esta área. Una de ellas consistió en completar figuras que se hacían siguiendo números y que estaban disponibles en los libros de lectura; otra fueron juegos donde había que realizar trazos (por ejemplo, laberintos para buscar objetos o animales) También se utilizó el sistema clásico de escribir letras y sílabas (las mismas que estaba aprendiendo a leer) y cuyos modelos se le mostraban y los copiaba. Para escribir, se utilizó un sistema de *aproximación al objetivo* que consistió en comenzar la copia de letras en un entrelinado muy amplio y luego, éste se iba reduciendo poco a poco de manera que logró un tamaño aceptable de la escritura. Se utilizó sólo letra script.

Las matemáticas fue el área donde más rápido avanzó Alejandro. Se utilizaron tacos de madera, el ábaco y juegos didácticos para trabajar la suma, y la resta, primero de un dígito y luego de dos dígitos y mientras mejoraba su trazado, se utilizaron números de juegos comerciales para representar los números.

En el aspecto conductual, se utilizaron técnicas de modificación de conducta, básicamente reforzamiento positivo, el Principio de Premack (para lograr conductas deseadas) y en algunos casos, extinción²¹. A manera de ilustración, en el primer caso, se utilizó la gratificación inmediata para premiar el esfuerzo aplicado en una tarea, o la buena ejecución de una actividad. En este sentido, se utilizaron expresiones tales como “*haz hecho un buen trabajo*”, “*excelente trabajo*”, “*estás realmente esforzándote por hacer la tarea completa, por finalizarla*”. Para el Principio de Premack, se escogió leerle cuentos al final de cada sesión donde el niño hubiese realizado todas sus tareas, y seguido bien las instrucciones. Cuando no realizaba sus tareas bien o completas, se le quitaba la lectura de cuentos. La extinción se utilizó cuando realizó conductas tales como levantarse continuamente de la silla, o caminar continuamente dentro de la oficina y no atender el llamado de la docente de sentarse en la mesa para culminar su actividad.

Para los aspectos conductuales también se necesitó la colaboración con la madre. En este sentido, primero, se le explicó la necesidad de crear un ambiente y horario de trabajo escolar para el niño, ya que en la entrevista se pudo detectar que esto no existía. Por supuesto, esto debía decidirlo la madre en función de su horario de trabajo, pero también de manera que no fuera muy tarde para el jovencito. Esto implicaba un compromiso por parte de ella como por parte del niño. Segundo, se le explicaron en qué consistía, cuál era el objetivo y cómo utilizar las técnicas de reforzamiento positivo, el Principio de Premack y extinción para que las aplicara tanto cuando apoyara al niño en sus tareas escolares como en otras situaciones ya que ella había indicado lo difícil que se le estaba haciendo controlar las conductas de violencia del niño entre otras. Esto, por supuesto, implicó varias sesiones, donde se manejaron varios escenarios y situaciones que ella estaba viviendo con su hijo.

Resultados. Alejandro estuvo asistiendo semanalmente al servicio durante un año y tres meses. Durante este tiempo, la asistencia de manera consecutiva se recompensó con avances significativos en todos los aspectos.

En lectura, llegó a leer frases cortas lo que le permitió leer cuentos sencillos. Esto también le preparó para leer problemas de matemáticas de primer grado y resolverlos. Sin embargo, cuando se pasó a actividades de segundo grado todavía necesitaba mejorar la lectura para poder leerlos sin ayuda. En matemáticas, sumaba y restaba bien en dos dígitos y ya empezaba a trabajar con tres dígitos. También logró escribir los números de manera muy comprensible. En general su escritura tanto de números como de letras, mejoró notablemente, aun y cuando todavía le costaba escribir oraciones con más de cuatro palabras. Esta área siguió siendo la más lenta y, realmente, se notaba una brecha entre lo que iba avanzando en su lectura y las matemáticas con relación a la escritura.

Conductualmente, Alejandro no mostró un comportamiento agresivo ni violento en el servicio. Si bien al principio exhibió problemas de distracción en la realización de las actividades, e igualmente, trataba

²¹ Para una detalla explicación de estos principios, ver, textos sobre terapia conductual o modificación de conducta, como por ejemplo, Stumphauzer, **Terapia conductual: Manual de entrenamiento para psicólogos**, médicos, enfermeras, trabajadores sociales, pedagogos y maestros. México: Trillas, 1983, o en inglés Kerr, Margaret Mary y Nelson, C. Michel, **Strategies for managing behavior problems in the classroom**. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall, 1998.

de finalizar muy rápido las tareas escolares, e inclusive las entregaba sin haberlas realmente concluido (en realidad, en las primeras etapas del proceso educativo, no fue fácil lograr un ambiente de trabajo relativamente relajado y, en más de una ocasión, la profesora terminó la sesión bastante cansada), con el ambiente estructurado que se fue ofreciendo, el niño fue concentrándose en su trabajo escolar. Y, esto fue expresándose en un mayor aprendizaje y rendimiento escolar y en menos cansancio por parte de la docente.

En un permanente contacto con su madre, quien acompañaba el niño al servicio, se fue logrando que ella también estableciera un patrón de actividades y de reforzamientos para el niño en su casa, lo cual con el tiempo mostró ventajas para ambos. Esto no significó que en algunos momentos, sobretudo en la escuela, el niño no tuviera problemas de conducta, sino que se fueron haciendo cada vez más esporádicos. Uno de los puntos que sobresalió a medida que Alejandro iba expresando más sus emociones, era la existencia de pocos amigos en la escuela. Además, en una ocasión el niño tuvo una recaída en su conducta violenta debido a un alumno hizo un comentario ofensivo contra su madre y Alejandro arremetió golpeando este niño. Al preguntársele posteriormente en el servicio sobre lo que había pasado, la respuesta fue que *“cuando él le decía a los docentes que los alumnos se metían con él, estos no lo escuchaban y él no iba a tolerar que dijeran cosas de su mamá”*.

El progreso de Alejandro también se presentó en áreas que no fueron establecidos como objetivo primario, al menos no para sus primeras sesiones, como fue su alta dependencia hacia la figura materna. En este sentido, en los últimos meses en que asistió al servicio, el niño no revisaba permanentemente si la mamá estaba cerca y, además, permitía que ésta se alejara a realizar otras actividades que tenía que hacer y luego podía volver a buscarlo.

Alejandro fue promovido del 3º al 4º grado de primaria. Por primera vez no iba a repetir un grado. Si bien el niño había logrado avances importantes, todavía no había desarrollado las competencias necesarias para enfrentar adecuadamente el 4º grado. Lamentablemente, sólo asistió al servicio de atención dos meses después que inició el nuevo año escolar.

Victoria. A esta niña de 8 años de edad, repitiente del 2º grado de primaria, la trajo su mamá (de profesión médico) porque “no ha habido exigencias en los diferentes institutos en los que ha estado”. La señora expuso que la niña había estado en varias instituciones y actualmente estudiaba en una institución privada y no veía progreso en sus estudios. La niña era la menor de dos hermanas, y su hermana mayor había logrado avanzar en el sistema escolar. La madre señaló que Victoria no tenía problemas visuales, de audición y en general, era una niña saludable. Su único problema era el peso, ya que le gustaba comer mucho. La señora trabajaba todo el día, y sólo veía a las niñas en la noche. Se había separado del padre unos años atrás, pero de vez en cuando las niñas lo veían.

Evaluación. Victoria hizo un dibujo detallado de toda su familia incluyendo su padre. Expresó que le gustaba mucho dibujar y conocía bien los colores, lo cuales usó en su representación familiar. Al explicar sobre lo que había hecho, manifestó su gran cariño por todos los miembros, pero particularmente por su mamá. Explicó que su hermana estaba en 5º grado y que era muy inteligente, mientras que a ella le costaba aprender. Esta manera de expresarse con respecto a su capacidad o habilidad para el aprendizaje se mantuvo presente por un buen tiempo en la niña, por lo que posteriormente, se planificó incluir expresiones verbales que hicieran referencia a su esfuerzo y no a su inteligencia como elemento fundamental para obtener un buen resultado en su actividad escolar, esto sobre la base de las teorías atribucionales que anteriormente se discutieron en este artículo.

Fue comunicativa, utilizó palabras y oraciones completas. No tenía problemas de dicción y se le comprendía bastante bien al hablar. Uno de los temas favoritos de la niña fue la ropa, y expresó que una de las profesiones que le gustaría realizar era la de venta de ropa. Este interés por el comercio, posteriormente, sirvió para enseñarle el manejo del dinero, pues para el momento de la entrevista, no tenía un buen conocimiento sobre las monedas y billetes del país.

Con respecto a la escuela, señaló que casi siempre la situaban en la parte trasera, al final del salón. Le colocaban actividades de escritura y números, pero sobretodo dibujos. Señaló que no hacía las mismas tareas que los demás alumnos. Indicó que tenía amiguitas y que sus maestras no le prestaban atención.

Al evaluar su lectura y escritura mostró unos niveles muy bajos en ambos. Sólo reconocía las letras m, p, s, t, d, y las sílabas relacionadas con ésta. Y cuando se le llevó a las palabras relacionadas con estas sílabas mostró una conducta particular: Todo lo leía en sílabas sin tener comprensión de lo que leía. Por supuesto, tampoco leía oraciones cortas. No supo escribir con fluidez estas letras, aun y cuando su trazo era firme. No mostró problemas con la motricidad fina y usaba la mano derecha.

En cuanto a los números los identificó y escribió del 1 al 10, al presentárselos en secuencia. Al mostrárselos de manera aleatoria, no pudo reconocerlos. Tampoco realizó las sumas y restas de un dígito. Entre los billetes de uso diario reconoció el de Bs. 2. Igualmente identificó y dibujó el triángulo, el cuadrado y la circunferencia. Victoria expresó, además, que le gustaban las matemáticas más que la lectura.

Con respecto a su conducta, en la evaluación inicial y en las sesiones siguientes, Victoria no mostró problemas de atención, hiperactividad o agresión. La niña siguió las indicaciones con facilidad. Aceptó corregir sus errores, cuando se le indicaron y mostró interés en realizar bien su trabajo. En síntesis, no mostró necesidad de un plan específico para atender este tipo de problemas.

Al final de la evaluación, se le leyó un cuento lo cual le gustó mucho. Este agrado porque le leyesen se repitió en sesiones posteriores por lo que, junto con el dibujo, se incluyó como uno de los elementos para premiar el cumplimiento adecuado de su trabajo.

El programa educativo. Con Victoria se utilizó sólo el método fonético que se expuso anteriormente y no se utilizó el silábico para prevenir una posible convergencia con el problema de silabeo que traía. Para eliminar este vicio en su lectura, se le modeló como leer sin necesidad de hacerlo. Para esto, primero, en la etapa inicial, se le indicó que no dijera inmediatamente las sílabas de la palabra, sino que la leyera mentalmente, aunque fuese en sílabas, luego intentara mentalmente unir las en una sola palabra y cuando ya tuviera la palabra completa la dijese de forma completa, de una sola vez. Para hacer esto, se le modeló en varias sesiones, hasta que ella fue logrando decir las palabras completas al leer.

A medida que fue progresando, se fueron incluyendo otros materiales de lectura inicial y cuentos que había en el servicio de atención. Con respecto a estos últimos materiales, también con ella se logró incluir un procedimiento (creado por la profesora del servicio) que consistía en lectura de un cuento entre 2 personas. Esto se realizaba de la forma siguiente: Se escogía un cuento (usualmente se le pedía a la niña que lo escogiera entre un grupo), ni muy complejo ni muy sencillo de manera que, además de la profesora, la niña pudiese leer palabras y de esta manera, entre ambas, lo iban leyendo. El objetivo de esta actividad era que, la niña fuese notando, primero, que lo que iba aprendiendo tenía una aplicación a otro tipo de textos, no sólo los escolares o los de aprendizaje de la lectura, y segundo que la lectura también implicaba disfrute. Esta actividad se realizó ya cuando la niña mostró cierto dominio de lectura.

Con respecto a la escritura, se realizó también por aproximaciones sucesivas la enseñanza de trazado y letra script hasta lograr un tamaño aceptable de su escritura. Se siguió el procedimiento regular de escribir lo que se estaba aprendiendo a leer. El dictado también se utilizó, y en este sentido se comenzó con sílabas, luego palabras hasta llegar a párrafos que ella había leído previamente o nuevos. Posteriormente, se incluyó la escritura libre de cuentos.

En relación a las matemáticas, también se comenzó fortaleciendo los números que conocía de manera que los pudiese reconocer incluso aleatoriamente y se fue avanzando en números de 10 en 10 en un todo de acuerdo con su ritmo de avance. Cuando reconoció bien los números de un solo dígito, se pasó a la suma y luego a la resta con dichas cantidades. Y luego a las sumas y restas de 2 dígitos. Como materiales se usaron tacos de madera, juegos (tipo cartas o fichas), tableros con números para colocar y completar, en fin, materiales que se pudieran manipular.

Para atender el componente atribucional que tenía con respecto a sus logros escolares, cada vez que algo le costaba realizar o se incluía una nueva información se hacía énfasis en el esfuerzo (como se señaló anteriormente en los aspectos teóricos, un factor interno pero controlable de atribución de sus éxitos o fracasos) y no a otro aspecto, como elemento primordial para realizar la actividad. Igualmente, se utilizaban expresiones verbales tales como “haz hecho un buen esfuerzo” cuando realmente hacía un buen trabajo “o que tal si te esfuerzas un poquito más para lograr hacer un mejor trabajo” para motivarla tanto a concluir como realizar bien sus actividades escolares.

Resultados. Victoria asistió al servicio por año y medio. En lectura sólo le faltó practicar bien las últimas letras del abecedario (w, x, y, z), y ya estaba empezando a reconocer algunas expresiones compuestas como gr, br, pr. Leía cuentos sencillos y comprendía muy bien sus temas. Su gusto por leer fue creciendo a medida que mejoraba su lectura.

En el dictado, escribía pequeños cuentos con pocos errores, con una letra comprensible y de buen tamaño. Además, aunque cortos (3 líneas), también logró escribir sus propios cuentos.

En matemáticas, de sólo conocer los 10 primeros números pasó a realizar sumas de dos dígitos con resultados de tres dígitos. En la resta, igualmente ya estaba en los dos dígitos. Entendía muy bien la noción de decena. Llegó a trabajar los números hasta el 150, y se estaba trabajando la noción de centena. También, empezó a reconocer, en el sistema monetario del país, los billetes de Bs. 5, 10, y 20. Posteriormente, al ser promocionada a otro grado escolar, se empezó a trabajar con la tabla de multiplicar.

En lo atribucional, el trabajo que se siguió también tuvo su efecto positivo ya que la niña fue poco a poco bajando sus “autoafirmaciones” negativas con respecto a su capacidad intelectual al punto que al final ya este tipo de expresiones no las decía. Durante su asistencia al servicio, Victoria pasó de 2º grado a 3er grado y luego a 4º grado de primaria sin repetir 3er grado. Ella estaba en mejores condiciones que Alejandro para enfrentar este grado. Debido a que se mudaron a otra ciudad, no continuó asistiendo al centro de atención.

CONCLUSIONES

Este servicio tiene, entre sus bases, tres puntos esenciales: (a) con respecto al niño o niña con NEE, no se tiene un concepto previo de limitación para aprender, sino que comprendiendo y aceptando las diferencias de *ritmo* en el aprendizaje, se va planificando el proceso educativo; (b) igualmente, las necesidades individuales son tomadas en cuenta para ir incluyendo aspectos específicos en dicho proceso, así, en el caso del niño se tuvo que trabajar con problemas de conducta que le estaban afectando gravemente sus relaciones familiares y con compañeros escolares, mientras que en el caso de la niña, el componente atribucional fue objeto de atención específica; (c) no se “clasifica” o “etiqueta” para apartar a los niños de su medio educativo, familiar y social; por el contrario, se busca su formación en las herramientas que necesitan para continuar asistiendo, pero de manera más fructífera, a su medio escolar. Esto, por supuesto, ayuda a su proceso de inclusión, pues al tener los instrumentos necesarios en lectura, escritura y cálculo, el niño o niña puede participar en las actividades escolares con sus compañeros de clase y la docente. Además, no se trabaja con un contenido escolar distinto al que se sigue en las instituciones escolares donde estudian.

Con respecto a los niños aquí descritos, la escasa preparación que tenían en lectura, escritura y matemáticas fue, tal vez, el aspecto común más sobresaliente. Hubo que comenzar como si estuvieran en el último grado de preescolar o en los inicios del primer grado de primaria. Si se considera que estos estudiantes ya se encontraban repitiendo el 2º grado de educación primaria, significa que ya tenían por lo menos dos años cumplidos en el sistema escolar obligatorio del país (en el caso de Alejandro, más de tres años, pues había repetido también primer grado). La pregunta que surge es la siguiente: ¿por qué estos estudiantes llegaron con tan escasa preparación a este servicio?

Ahora bien, en un año, estos niños aprendieron a leer, se iniciaron en el proceso de la escritura y avanzaron en matemáticas. Esto demuestra que creando un ambiente pedagógico bien planificado, sobre la base de teorías existentes en los campos de la psicología y de la pedagogía, donde se usan métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje apropiados (por ejemplo el método fonético para la lectura y manipulativos para las matemáticas), se logra avanzar en su proceso de formación escolar.

Finalmente, la cooperación de las madres fue muy importante: estaban muy alertas sobre la continua asistencia de sus respectivos hijos al servicio, y siguieron las instrucciones sobre las actividades de apoyo que debían seguir en sus hogares. El patrón común fue la ausencia de la figura paterna.

Esta experiencia en educación especial podemos replicarla en el programa **Hacia Mérida Ciudad Educadora y del Conocimiento**, formando docentes en este campo específico, para que lo apliquen en las diferentes escuelas de la ciudad y de esta manera contribuir a evitar la deserción escolar y contribuir a la inclusión social.

BIBLIOGRAFIA

- Ahumada, Rosario y Montenegro, Alicia. Juguemos a leer: Libro de lectura. México: Trillas, 1992.
- Alegría, Jesús; Carrillo, Marisol y Sánchez, Emilio. La enseñanza de la lectura. En: *Investigación y Ciencia*. Edición Española de Scientific American. Enero 2005, pp.4- 4. En línea: http://lclld.ulb.ac.be/publications/recherche-depublication/doc_download/154-ensenanzalectura
- García López, Juan. Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. En: *Ensayos: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete (Universidad de Castilla, La Mancha*, 2006, No. 21, pp. 217-32. En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281059>
- González-Pienda, Julio. A., Núñez, José Carlos, González-Pumariega, Soledad, Álvarez, Luis, Roces, Cristina, García, Marta., González, Paloma., Cabanach, Ramón G. y Valle, Antonio. Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. En: *Psicothema*, 2000, Vol. 12, No. 4, pp. 548-556.
- Kerr Mary Margaret, y Nelson, C. Nelson. Strategies for managing behavior problems in the classroom. Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall, 1998.
- Mastropieri, Margo. A y Scruggs, Thomas. E. Effective instruction for special education, Austin, Texas, PRO-ED., 1994. (2ª ed).
- Miller, Susan Peterson, Butler, Frances M. y Lee, Kit-hung. Validated practices for teaching mathematics to students with learning disabilities: A review of literature. En: *Focus on Exceptional Children*, September 1998, Vol. 31, No. 1, pp 1-24.
- Moscovici, Serge. *Psicología social: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (V. II). Barcelona (España): Paidós Ibérica, 1985.
- Seligman, Martín. E.P. Helplessness: On depression, development, and death. New York: W. H. Freeman, 1975.
- Stein, Marcy. Jonhson, Bárbara y Gutlohn, Linda. Analyzing beginning reading programs: The relationship between decoding instruction and text. En: *Remedial and Special Education*, September 1999, Vol. 20, No. 5, pp. 275-287.
- Strawser, Sherri y Miller, Susan P. Math failure and learning disabilities in the postsecondary student population. En: *Topics in Language Disorders*, February 2001, Vol. 21, No 2, pp. 68-84.
- Stumphauzer, J. S. Terapia conductual: Manual de entrenamiento para psicólogos, médicos, enfermeras, trabajadores sociales, pedagogos y maestros. México: Trillas, 1983.
- Torgesen, Joseph K. Catch them before they fall: Identification and assessment to prevent reading failure in young children. En: *American Educator*, Spring/Summer 1998, No. 22, pp. 1-8.
- Ugartetxea, Josu. Motivación y metacognición, más que una relación. En: *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2001, Vol.7, No.2, En línea: www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm.