

# La intervención en las dificultades lectoescritoras desde un enfoque multidimensional

Mercedes I. Rueda  
Universidad de Salamanca (España)

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta integradora para abordar las dificultades lectoras. Esta propuesta pasa por profundizar en la comprensión de las necesidades de los alumnos con dificultades en lectoescritura y de las necesidades y dificultades que muestran sus padres y sus maestros cuando tienen o quieren ayudarles a mejorar en su aprendizaje. Tradicionalmente se han diseñado diversos y, cada vez más, eficientes procedimientos de intervención para atender las dificultades en lectura. Dichos procedimientos se han centrado, de manera muy clara, en el alumno, en sus dificultades y en cómo ayudar a solventarlas o atenuarlas. Sin embargo, hay menos estudios dedicados a comprender las necesidades y dificultades que tienen los padres y los maestros que conviven y trabajan diariamente con los alumnos con dificultades de lectoescritura. Podemos plantearnos, desde ese punto de vista, conocer ¿cómo viven las dificultades de sus hijos y/o alumnos?, ¿qué información tienen sobre lo que les ocurre realmente? o ¿qué expectativas tiene sobre ellos? y ¿qué tipo de ayudas necesitan estos padres y/o maestros para afrontar el problema y poder, a su vez, ayudar a los estudiantes con estas dificultades lectoras? Por este motivo proponemos y trabajamos desde una perspectiva multidimensional que nos permite enfrentarnos a la intervención en las dificultades lecto-escritoras incluyendo al alumno, a los padres y a los profesores.

*Palabras clave:* Dificultades de aprendizaje, lectura, escritura, intervención, asesoramiento.

*Intervention in reading and writing difficulties from a multidimensional approach.* The aim of this paper is to present an integrative proposal to address reading difficulties. This proposal involves a deeper understanding of the needs of students with literacy difficulties and the needs and difficulties shown by their parents and teachers when they have or want to help them improve their learning. Traditionally, more and more effective intervention procedures have been designed to address the difficulties in reading. Such methods have mainly focused on the student, his/her difficulties and how to help him/her solve or mitigate them. However, few studies have been published on understanding the needs and difficulties of parents and teachers who live and work daily with students with literacy difficulties. In this sense, it is worth asking on how to learn the following: how do they live the difficulties of their children and / or students?, and what information do they have about what really happens? or, What are their expectations about them? and what kind of support do these parents and / or teachers need to address the problem and, in turn, help students with these reading difficulties? For this reason we propose and work from a multidimensional perspective that allows us to face intervention in literacy difficulties including students, parents and teachers.

*Keywords:* Learning disabilities, literacy, intervention, counseling.

---

Fecha de recepción: 14/07/2012 • Fecha de aceptación: 10/11/2012  
Correspondencia: Mercedes I. Rueda  
Facultad de Psicología  
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Avda. de la Merced, 109-131. C.P. 37900, Salamanca (España)  
Correo electrónico: mirueda@usal.es

Es evidente que la idea de trabajar e investigar sobre las dificultades en el aprendizaje de la lectura, teniendo en cuenta al alumno y su contexto, no es nada novedosa. Sin dudas, Urie Bronfenbrenner (1986, 2005) abala esta

propuesta y nos ofrece un marco teórico adecuado que nos permite entender la importancia del contexto en el desarrollo del individuo y, por lo tanto, la interacción, en este caso entre los estudiantes con dificultades, sus padres y sus profesores. No obstante, sí creemos que es importante y relevante presentar una propuesta clara en la que se describe cómo se trabaja, de manera integrada, con los estudiantes que tienen dificultades en lectura, con los padres que intentan ayudarles y con los maestros que trabajan con ellos en las aulas. Los que se han acercado a este tipo de planteamientos comprenderán fielmente la complejidad de este proyecto. Además de estas ideas iniciales sabemos que tener un conocimiento cada vez más preciso de las dificultades en lectura y encontrar procedimientos de intervención adecuados y ajustados a las necesidades de los alumnos es uno de los objetivos de gran parte de los investigadores que se dedican a este campo de estudio. Asimismo, ha sido el objetivo prioritario de nuestro equipo de investigación desde hace veinte años. A partir de los primeros estudios de intervención que se llevaron a cabo en los años noventa (Rueda, Sánchez, y González, 1990; Sánchez y Rueda, 1991; Rueda y Sánchez, 1996) hemos ido analizando y comprendiendo de manera más

precisa las necesidades que tienen los alumnos con dificultades en lecto-escritura, las dificultades que implica la intervención y lo complejo que es “ayudar a ayudar” (Sánchez et al., 2009). La profundización en este conocimiento nos ha permitido constatar y valorar la relevancia que tiene sobre el alumno con dificultades lectoras lo que hace la familia y la escuela y, por lo tanto, analizar el papel que juegan los padres y los maestros en el rendimiento, la motivación, la autonomía, la capacidad de autorregulación, etc. de estos alumnos. Nos parece, por ello, de interés preguntarnos ¿cómo viven los padres y/o maestros las dificultades que los hijos y/o estudiantes presentan?, ¿qué información tienen o necesitan conocer sobre las dificultades de aprendizaje lector?, ¿qué expectativas muestran sobre los alumnos en cuanto a su rendimiento escolar? y, por último y no por ello menos importante, es interesante conocer ¿qué tipo de ayudas necesitan estos padres y/o maestros para afrontar el problema y poder, a su vez, ayudar a los niños con estas dificultades lectoras?

Todo nos conduce a abordar la intervención a partir de tres ejes de actuación (véase Figura 1). El primer eje se centra en atender las dificultades específicas que el alumno presenta, sin perder de vista aspectos relaciona-

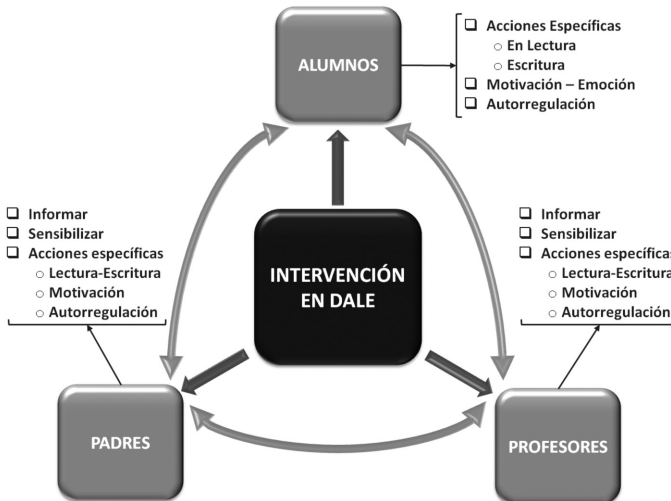


Figura 1. Modelo multidimensional de intervención en las dificultades del aprendizaje de la lecto-escritura

dos con la motivación y el aprendizaje autorregulado. El segundo eje que se introduce en la intervención, es el trabajo con las familias, los padres y madres de los niños con dificultades lecto-escritoras (Rueda y Sixte, 2011). Es importante desarrollar propuestas de intervención en las que se facilite asesoramiento para que los padres comprendan las dificultades en lectura de los niños, para que sean sensibles de manera ajustada a sus dificultades y para que convivan con ellas de manera más saludable.

En este sentido, entendemos que es importante ayudar a los padres a que construyan expectativas y atribuciones más adaptativas, ayudarles a mantener, en el tiempo, el esfuerzo necesario para que puedan, a su vez, ayudar a sus hijos e hijas, etc. El asesoramiento estará orientado a desarrollar con ellos acciones específicas relacionadas con aspectos concretos de la lectura, como puede ser la “lectura conjunta”, es decir, aun a riesgo de simplificar, un objetivo será leer con sus hijos para que disfruten leyendo, lectura compartida y sistemática. Otro ámbito en el que se trabaja con los padres está relacionado con la ayuda para identificar aquellas conductas o mediaciones que realizan y que ellos han observado que favorecen la motivación del niño por la lectura o su capacidad para enfrentarse a las tareas de manera más autónoma y auto-regulada. El objetivo, en este caso, es detectar y/o implementar conductas deseables que favorezcan y repercutan favorablemente en el progreso y rendimiento del alumno con dificultades.

El tercer eje que se señala en el diseño de la intervención en las dificultades de aprendizaje lecto-escritor incluye a los docentes y/o profesionales de la educación que participan en el desarrollo escolar del estudiante con dificultades lecto-escritoras. Comprender lo que hacen en el aula con sus estudiantes y cómo lo hacen, permitirá definir metas más ajustadas y viables. Conocer y compartir con los tutores sus preocupaciones, sus expectativas, las atribuciones que hacen al rendimiento del alumno (Navarro y Rueda, 2012), el conocimiento que tienen sobre las dificultades lectoras y cómo abordarlas, etc. contribuye a tomar conciencia del problema y a detectar

cuales de las actuaciones que realizan en el aula pueden fomentarse y sistematizarse y cuales conviene eliminar, porque influyen negativamente en el progreso del alumno con dificultades, o en su motivación, o en su percepción de eficacia ante las tareas de lectura.

El trabajo que se hace con los profesores implica, por lo tanto, de manera análoga a lo que se hace con los padres, informar, sensibilizar y desarrollar acciones conjuntas dirigidas a mejorar las dificultades específicas que muestran los alumnos y a favorecer su motivación y comportamiento autorregulado en tareas de lectura en el aula.

En definitiva, la propuesta de intervención multidimensional, incluye la intervención directa con el alumno, los padres y los profesores. Es un plan de intervención integrador que conlleva un trabajo en equipo y que entraña gran complejidad en su puesta en práctica, sobre todo, si se quiere ser riguroso, como es nuestro objetivo, no solo al implementarlo sino a la hora de recoger información que nos permita describir la realidad y avanzar en el conocimiento de este complejo proceso.

Por todo lo expuesto hasta ahora, poner en práctica un plan de intervención en dificultades en lecto-escritura que atienda a los alumnos con dificultades, a los familiares que se ocupan de ellos y a los docentes con los que trabajan en el aula es un proyecto ambicioso y de gran complejidad. En esta línea, desarrollar procedimientos de intervención adecuados y efectivos para mejorar las dificultades de los alumnos ha sido durante muchos años el objetivo fundamental que ha guiado todos nuestros esfuerzos. La propuesta que hacemos pretende ser contextualizada; es decir, entendemos que debe de trabajarse en el ámbito natural en el que surgen las dificultades, a ser posible en el aula. Asimismo, es una intervención con una perspectiva a “largo plazo” que se plantea como un sistema que optimiza los recursos del alumno, por lo que requiere tiempo y esfuerzo. Además de contextualizada y con una perspectiva a largo plazo, el sistema de intervención que proponemos se caracteriza por ser multifacético pues afecta tanto a la faceta académica, como a la personal y social del estudiante con dificultades. Por últi-

mo, la intervención ha de estar coordinada e involucrar a todos los implicados, a los estudiantes con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura (alumnos con DALE), a las familias y a los profesionales de los centros escolares (Rueda, 1995).

### *¿Cómo se desarrolla la intervención con el alumno con DALE?*

En líneas generales los objetivos de la intervención con los alumnos son dos. En primer lugar ayudar al estudiante con DALE a *gestionar su propio aprendizaje*. Este objetivo debe de entenderse desde una perspectiva global que implica mejorar la capacidad de autonomía y autorregulación del alumno, tanto cognitivamente, como motivacional y emocionalmente (enfoque global). En segundo lugar, la intervención también tiene como objetivo ayudar al estudiante a *aumentar sus habilidades lecto-escritoras*. Este segundo objetivo se plantea desde una perspectiva específica que supone ayudar a incrementar su nivel de lectura y/o escritura (enfoque específico). La intervención defiende, por lo tanto, un enfoque global y un enfoque específico (Hernández, 2005; Sánchez, 1999a).

Desde el enfoque global se entiende que la intervención tiene la característica de crear un contexto de ayuda o mediación que es realmente necesaria. Recordemos, en este sentido, que las ayudas sólo son efectivas si son necesarias (Castellanos, 2011). Asimismo, el objetivo es ayudar a resolver problemas y lograr las metas que se desean o son impuestas por el propio sistema educativo, pero en ambos casos el alumno no conoce el modo de alcanzarlas. De ahí la necesidad de la ayuda o mediación. Esta ayuda puede tener dos dimensiones (Sixte, 2005). Una dimensión “fría” que permite definir claramente el problema que hay que resolver, las metas que se pueden proponer y la manera de lograrlas. Y una dimensión “cálida” que supone atender a los estados motivacionales y emocionales del niño a lo largo del proceso de resolución de los problemas. Ello supone que el objetivo de la intervención es, también, ayudar para que las motivaciones del estudiante con DALE, sus pensamientos y emociones, acom-

pañen el proceso facilitando la consecución de las metas que sean propuestas (Rueda y Sixte, 2010).

Las ayudas “cálidas” que se dirigen a atender los estados motivacionales y emocionales del niño a lo largo de cada sesión potenciarán, además, el efecto de las ayudas “frías” o de carácter cognitivo. Las ayudas cálidas son especialmente necesarias si el problema a resolver se alarga en el tiempo, como es el caso del aprendizaje de la lectura, si entraña dificultad o requiere de un proceso acumulativo, o si puede resultar rutinario o requiere esfuerzo (García y Pintrich, 1994; Meyer y Turner, 2002, 2006; Pekrun, 2006; Perry y Vandekamp, 2000; Pintrich, Marx, y Boyle, 1993; Pintrich, 2003; Sinatra, 2005). A partir de estos planteamientos se define la sesión de intervención con los alumnos. Ésta se concibe como un proceso de resolución conjunta de un problema, desarrollado en fases sucesivas (Sánchez, 1993, 2000) y en el que se atiende a varias dimensiones tal y como se muestra en la Figura 2 de manera esquemática.

La sesión de intervención se desarrolla, construye y perfila en cinco fases o momentos y abarca tres dimensiones. Los momentos por los que se va pasando en cada sesión son cinco: Protocolo de entrada, Definición del problema, Creación de la meta, Desarrollo de la tarea y Cierre de la sesión. Las dimensiones a las que atendemos son tres: Persona, Tarea y Autonomía. Atender a la dimensión “persona” implica no descuidar la parte motivacional y afectivo-emocional (Sánchez, 2000). Supone ayudar al estudiante a percibirse como competente y capaz de afrontar sus dificultades y a regular sus propias emociones. Atender a la dimensión “tarea” implica, como indica Sánchez (op.cit.), ayudar al estudiante a identificar sus dificultades, construir metas y desarrollar los medios adecuados para alcanzarlas. Por último, atender la dimensión “autonomía” supone ayudar al estudiante con DALE a ir asumiendo progresivamente más responsabilidad en su propio aprendizaje, ayudarlo a que vaya obteniendo más capacidad de regular su propia conducta en tareas de lectura y, por lo tanto, que las ayudas que inicialmente son ofrecidas por la persona exper-



Figura 2. Fases en el desarrollo de una sesión de intervención con alumnos con DALE -adaptado de Hernández (2005) y Rueda (1995)

ta pasen a formar parte de las competencias propias del estudiante.

En relación a las fases o momentos de la sesión, cada una de ellas comienza con el “protocolo de entrada”. Los objetivos en este protocolo de entrada son, conocer y compartir dónde se encuentra el estudiante con el que se va a trabajar en la sesión; recapitular, si es pertinente, los logros que se han conseguido hasta el momento; y anticipar lo que tenemos que conseguir avanzar. Implica por lo tanto, una breve evaluación del proceso que estamos desarrollando. Nos coloca pues, en una situación estupenda para planificar y compartir el camino a seguir en la sesión inmediata.

El segundo momento implica de manera necesaria “definir el problema” o la dificultad que el estudiante tiene. Implica definir el problema de forma operativa y resoluble (Sánchez, 2000), por ejemplo “*lo que pasa es que nos comemos la r*”. Una definición ajustada de la dificultad permitirá determinar con mayor claridad las metas a lograr. Llegar a una definición conjunta del problema no es siempre sen-

cillo y dependerá de la conciencia que el estudiante tenga de sus dificultades. En general, nos ayudamos de evidencias empíricas, de tal manera que el estudiante pueda percibir qué hace bien y en qué puede mejorar, a partir de la revisión de su propio trabajo (cuadernos escolares, lecturas,..). Con apoyo, el estudiante irá descubriendo cuáles son sus dificultades específicas en la lectura (añade, cambia, o se come letras, se atasca, no tiene fluidez, no comprende,..). Como hemos señalado, conocer las dificultades permite definir metas a largo, medio y corto plazo. Es importante, en un tercer momento, “crear y compartir las metas”. Es decir, que el estudiante perciba con claridad cuál es logro de cada sesión e incluso, dentro de cada sesión, cuáles son las metas directamente relacionadas con las tareas que se realizan. Dado que los cambios que se producen son, en ocasiones, lentos y poco perceptibles, si el estudiante tiene una meta cercana y plausible tendremos más posibilidades de lograr que perciba los cambios, favoreciendo la implicación en la tarea y el compromiso.

Teniendo claro el problema específico que se va a tratar y las metas a lograr, estamos en disposición de “desarrollar las tareas” adecuadas que permitan al estudiante lograr los objetivos propuestos. Para ello disponemos de distintos procedimientos que pueden revisarse en Rueda (1995), Rueda y Sánchez (1997), Sánchez (1998) y Sánchez, Rueda, y Orrantía (1989), entre otros. Los diferentes programas instruccionales pretenden ayudar al niño a tomar conciencia de las unidades fonológicas, a hacer uso y automatizar las reglas del código, a tener conciencia articulatoria, fluidez lectora, comprensión del texto,...

La sesión finaliza con la fase de “cierre”. Es el momento de hacer una revisión de lo que se ha trabajado en la sesión, qué dificultades se han definido, qué se ha logrado y cuáles han sido los medios utilizados para conseguir esos logros. Es el momento de hacer también, una breve planificación para la próxima sesión.

#### *¿Cómo se desarrolla la intervención con los padres de los estudiantes con DALE?*

Paralelamente al desarrollo de la intervención con los alumnos que muestran DALE, se inicia la intervención con las familias y los tutores. Si nos centramos en las familias, el objetivo es ofrecer a estos padres y madres ayuda para comprender las dificultades de sus hijos, para que puedan vivirlas de manera más saludable y ofrecerles, también, algunas herramientas específicas para que, en la medida de lo posible, ellos puedan a su vez ayudar a sus hijos. Los padres de los alumnos con dificultades junto a los tutores, son quienes, por lo general, detectan las dificultades en estos estudiantes. Ante esta situación encontramos, al menos, dos maneras de enfrentarse a la evidencia de las dificultades. Una forma de afrontar la situación es pensar que el niño “madurará” y que, cuando eso ocurra, el estudiante mejorará de manera natural en su aprendizaje lector y comenzará a leer sin dificultades. Otra forma de enfrentarse a la evidencia de las dificultades de los alumnos pasa por una detección temprana de las dificultades por parte de los padres y/o los profesores de los niños y por una toma de conciencia de la problemática que estas dificultades entrañan para el desarrollo es-

colar del aprendiz. No obstante, a pesar de esta inicial buena disposición, en ocasiones, no se encuentra un canal apropiado para vehicular las preocupaciones, las dudas, las inquietudes y la necesidad de información, asesoramiento y ayuda eficaz. Los padres buscan orientación, pero no siempre encuentran respuesta, o la respuesta que encuentran no es adecuada. Es evidente que, en más ocasiones de las deseadas, se observa un vacío en la atención a los niños con dificultades en la lectura y, por supuesto, una falta de atención a los padres e incluso a los maestros de los alumnos con dificultades en lecto-escritura.

En no pocas ocasiones, los padres van de un profesional a otro sin saber muy bien los pasos que deben seguir para la puesta en marcha de una solución al problema que les preocupa: ayudar a su hijo con dificultades en la lectura. A esto debemos añadir el hecho de que cualquier situación problemática, y esta lo es, tiene implicaciones cognitivas, motivacionales y emocionales para los individuos y su entorno, en este caso el estudiante, los padres y también los maestros. Por ello, cabe pensar que también estos aspectos deben ser atendidos (Rueda y Sixte, 2010), aunque en la práctica es realmente complejo. Todos estos datos nos conducen a ser sensibles a las necesidades de los padres de alumnos con dificultades e incluir en el proceso de intervención el “asesoramiento a padres”. El proceso de intervención pasa, por lo tanto, por la puesta en marcha de un plan de asesoramiento específico a los padres, a partir del cual se atienden todos los aspectos implicados en el problema y su resolución; esto es, aspectos de carácter cognitivo-“fríos” y de carácter motivacional/emocionales - “cálidos”.

Tal como se muestra en la Figura 3, el plan de asesoramiento a los padres pasa por tres fases. La primera fase la denominamos “escucha activa” y su objetivo es que los padres se sientan escuchados y “recogidos” respecto a la situación problemática que están viviendo. En esta fase de escucha activa se atienden las preocupaciones que los padres tienen respecto a la situación actual que viven con su hijo. Nuestra labor implica acotar y concretar dichas preocupaciones para facilitar el paso a su necesi-



Figura 3. Fases y Mediaciones en el procedimiento de atención y asesoramiento a padres de niños con DALE (tomado de Rueda y Sixte, 2010)

ria reformulación. No obstante, la experiencia que tenemos hasta el momento nos muestra que los padres, con los que hemos trabajado, suelen tener un bagaje bastante amplio en la búsqueda de ayudas y/o soluciones que explica su visión bien delimitada y ajustada del problema que tienen entre manos. La reformulación sí se hace necesaria cuando, las ideas preconcebidas que traen los padres sobre lo que le pasa a su hijo, no les permite comprender adecuadamente sus dificultades y, por lo tanto, no están en disposición de poder ayudar. Por ejemplo, pueden pensar que las dificultades del niño se deben al hecho de no haber tenido las mejores condiciones en su desarrollo escolar, ó que "son vagos", que "no prestan atención", que lo saben hacer "cuando quieren"... Es decir, no perciben con claridad que su hijo tiene una dificultad, en ocasiones, específica en el aprendizaje lecto-escritor, ni las consecuencias que esto tiene para su aprendizaje, para su autoestima, su percepción de eficacia o su motivación. Es bueno hacerles ver, en este caso, que si bien algunas de las observaciones que ellos hacen

pueden cohabitar con las dificultades, no siempre son la causa de ellas. Otros padres, por el contrario, llegan desbordados por la angustia, pues la percepción que tienen de su hijo está filtrada totalmente por la dificultad escolar que presenta, sintiéndose en ocasiones incapaces de ver lo que sus hijos pueden ser capaces de lograr si se les ayuda.

En una segunda fase, que denominamos, "principio de realidad y ajuste de expectativas", tenemos el propósito de ofrecerles información ajustada en relación a la dificultad que presenta su hijo intentado focalizar el problema, siguiendo el principio de realidad y ajuste de expectativas. Nuestra función es, por lo tanto, intentar focalizar el problema, paso a paso, prestando atención a las preocupaciones de los padres y ofreciendo ayuda en base a lo que la investigación y la experiencia nos dice respecto a este tipo de dificultades y el modo en que deben ser abordadas. En definitiva, el ajuste al principio de realidad implica ayudar a los padres a valorar las dificultades de su hijo en su justa medida (ni quitándoles importancia,



ni que sean el centro de todos los males). Según avanza el proceso, de manera intencionada, tratamos de propiciar que las expectativas de los padres, respecto a lo que pueden esperar de su hijo y de la intervención en este tipo de dificultades, se vaya ajustando. Esto supone ayudarles a entender que pueden continuar “esperando lo mejor de su hijo” y aceptar que la compensación y/o recuperación de este tipo de dificultades es lenta, costosa y a largo plazo, pero no imposible. Para ajustar las expectativas se plantean dos estrategias. La primera de ellas, según hemos descrito, consiste en focalizar el problema, de tal manera que no empañe la visión global de las competencias y características del niño (por ej., se les solicita la explicitación de las cualidades y potencialidades que, de forma cotidiana, observan en su hijo). La segunda estrategia radica en describirles nítida y explícitamente el procedimiento de intervención que se llevará a cabo con su hijo y, en consecuencia, lo que podemos esperar de él.

Todo lo expuesto nos permite establecer las bases para que, conjuntamente, estemos en disposición de concretar qué podemos hacer. Así entramos en la tercera fase del proceso, tal y como se muestra en la Figura 3. Esta tercera fase se denomina “qué podemos hacer” y está dirigida a tratar dos aspectos fundamentales. Por un lado, propiciar que la vivencia de las dificultades por parte de la familia se dé de una manera saludable y ajustada. Y por otro, buscar en qué medida este núcleo familiar puede participar del proceso de compensación y/o mejora de las dificultades del niño, atendiendo a todos los elementos implicados (“fríos” y “cálidos”), explicitando entonces, el necesario compromiso de corresponsabilidad en el programa de intervención. Inicialmente solicitamos a los padres que describan lo que hacen (ayudas de carácter “frío”) y cómo lo hacen (ayudas de carácter “cálido”), cuando trabajan en casa con sus hijos estas dificultades. Podemos así identificar y valorar lo que, ya, están haciendo, y desde ahí, buscar conjuntamente qué aspectos se pueden mejorar.

De las sesiones de asesoramiento desarrolladas hasta la fecha, se desprende que, en la medida en que los padres se ven reconocidos

y valorados en sus esfuerzos, esto repercute en una mejor vivencia de la situación, reduciendo parte de la ansiedad y culpabilidad que, en no pocas ocasiones, traen consigo. Además, este reconocimiento, acorde con su esfuerzo y la realidad de la situación, favorece la asunción de un compromiso que cristaliza inicialmente, en pautas de actuación concretas a llevar a cabo con el estudiante. Creemos que cada uno de los pasos dados hasta llegar a esta fase del proceso de atención favorecen la activación en los padres de estados motivacionales y emocionales asociados con la creación de un compromiso con la fuerza suficiente como para sustentar la implicación y el esfuerzo que se les solicita a lo largo del tiempo. Su deseabilidad y viabilidad respecto a la resolución de la situación problemática que viven con su hijo se ajustan y, por lo tanto, el compromiso se hace más fuerte. Este ajuste permite la operativización de pautas concretas de actuación en la interacción con su hijo; pautas de carácter motivacional y emocional y de tipo específico, según la dificultad lecto-escritora de cada caso. A modo de ejemplo, en cuanto a las pautas de carácter motivacional-emocional, se les suele pedir que a lo largo de la interacción, identifiquen y valoren cada pequeño paso que consiga dar el estudiante. Según el caso, contemplamos alguna de estas posibilidades: percepción de competencia “*¡cuánto sabes ya!*”, percepción de eficacia personal más expectativas de éxito “*¡qué bien lo estás haciendo!, seguro que puedes hacer esto otro...*”, expectativas de éxito “*seguro que te va a salir muy bien y si encontramos alguna dificultad la resolveremos juntos*”. En cuanto a las pautas o instrucciones vinculadas a las tareas de lectura y escritura solemos recomendar también, según el caso, actividades ligadas a la lectura conjunta o juegos con los sonidos de las palabras (todas estas reflexiones aparecen para una revisión en Rueda y Sixte 2010).

Desde la precaución de contrarrestar un efecto contrario al pretendido es importante, en este punto, que los padres no perciban estos compromisos como una, amenaza, una carga más que, en un momento determinado, pueda repercutir negativamente en la relación con



su hijo. Por tal motivo de nuevo hay que acudir al principio de realidad y ajustar las posibilidades y las expectativas.

En el cierre de la sesión realizamos una breve recapitulación de los acuerdos más importantes y los compromisos establecidos para terminar emplazando a los padres a una segunda cita en la que podamos revisar conjuntamente el estado de la cuestión, los logros y las dificultades para poner en práctica las actividades acordadas.

Tenemos establecido una reunión de intervención/asesoramiento al inicio de curso otra a mitad y otra al finalizar el curso. Hemos recogido datos para valorar, la repercusión de las ayudas cálidas y frías en este tipo de intervención con los padres (Sixte y Rueda, 2012). Asimismo, hemos recogido información respecto a la sus percepciones, sus expectativas, atribuciones, etc. y en qué medida todo ello repercute en el rendimiento de los alumnos y en su ajuste personal y social (Navarro y Rueda, 2012).

#### *¿Cómo se desarrolla la intervención con los maestros de los niños con DALE?*

La última incorporación que hemos realizado al programa de intervención multidimensional en dificultades lecto-escritoras han sido los maestros o profesores de los niños con dificultades. Los profesores de los estudiantes con los que trabajamos en intervención han mostrado en repetidas ocasiones la necesidad de asesoramiento e información para poder comprender mejor las dificultades de sus alumnos. Asimismo, han evidenciado interés por conocer de manera más precisa cómo pueden ellos ayudar a sus alumnos con DALE de manera más efectiva. Consideramos que estas demandas deben de ser atendidas tanto desde un enfoque específico, que es el dominante en la actualidad, relacionado directamente con las ayudas que los docentes pueden dar a los estudiantes con dificultades de lecto-escritura, como también desde una perspectiva global ayudando, por ejemplo, a los niños a mejorar su motivación, capacidad de autorregulación o percepción de capacidad ante las tareas de lectura. El programa de intervención que se desarrolla con los profesores de los ni-

ños con DALE sigue un procedimiento análogo al que realizamos con los padres. Algunos lectores se preguntarán por la pertinencia de este tipo de intervención con los docentes dado que son profesionales en el campo educativo y, a priori, pudiera parecer innecesario. Sin embargo, como hemos señalado, son los propios docentes quienes demandan la ayuda y el asesoramiento. Además, estudios precedentes (Sánchez, Ciga, García, y Rueda, 2012) muestran la dificultad y complejidad que entraña en ocasiones que los profesores aprendan a ayudar a los alumnos con dificultades en lecto-escritura (Ciga et al., 2012).

La intervención inicial con los profesores se establece a partir de tres sesiones de asesoramiento de unas dos horas cada una (véase Figura 4). La primera de estas intervenciones se lleva cabo al principio del curso académico. En ella el objetivo es escuchar las preocupaciones de los maestros o tutores respecto a las dificultades que tienen para poder trabajar con los alumnos con dificultades lectoras en el aula (escucha activa). En estas sesiones compartimos información específica sobre lo que son las dificultades lectoras y las implicaciones escolares y personales que tienen para el niño y su entorno. Por último, compartimos con los docentes el procedimiento de intervención que se lleva a cabo de manera individual con los sus alumnos. En definitiva, se les ofrece un marco teórico claro, un nuevo modelo y un conjunto de ayudas diferentes que pueden adoptar para facilitar la mejora en el aprendizaje lecto-escritor y los aspectos motivacionales-emocionales de los alumnos con dificultades. A partir de aquí, se llega al acuerdo de que los profesores revisen su práctica educativa y analicen que hacen en el aula con el alumno que presenta dificultades lecto-escritoras, que tipo de ayudas ofrecen...etc. Asimismo, se les pide que valoren qué aspectos, qué ayudas o procedimientos de los que hemos hablado en la sesión de asesoramiento, en relación con los estudiantes con DALE, les pueden ser útiles para su trabajo diario en el aula.

La segunda sesión de intervención se plantea en enero, con el objetivo de revisar los compromisos acordados en la primera cita.

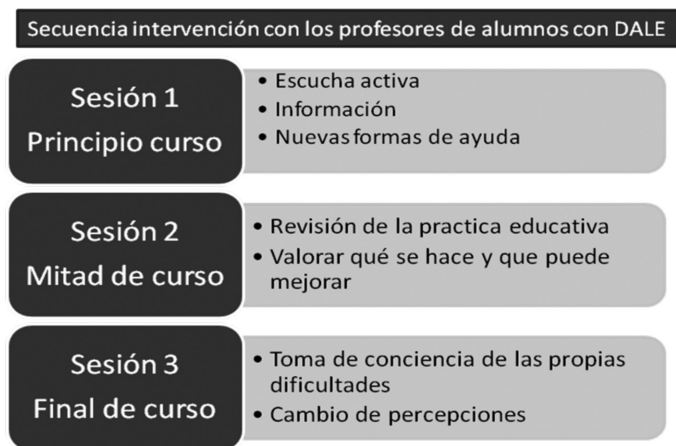


Figura 4. *Secuencia en la intervención con los profesores de alumnos con DALE*

Que recordemos eran revisar su práctica educativa, sus actuaciones, su forma de ayudar a los alumnos con dificultades.

A partir de la segunda sesión se emplaza a los profesores a que en las semanas siguientes revisen y pongan en práctica de manera sistemática y de forma explícita alguna mediación, bien de carácter “frio” como puede ser recordarle al estudiante con dificultades que tiene que alargar las palabras que le resulten complejas a la hora de escribirlas en los dictados. O bien de carácter “cálido”, como darle percepción de eficacia ante una tarea de lectura comprensiva, con verbalizaciones del tipo “*venga ahora hazlo tú que si te esfuerzas un poco lo vas a conseguir*”. El objetivo a partir de la segunda sesión es lograr que los docentes, después de haber revisado su práctica docente, incorporen alguna medida clara y concreta. Alguna mediación que ellos consideran que pueden hacer sin grandes dificultades y que además, valoran que a los alumnos con DALE les resulta útil.

En la tercera sesión se constata en qué medida los profesores han podido implementar las medidas y/o mediaciones acordadas y en qué medida han tomado conciencia de sus propias dificultades para enfrentarse de manera explícita, sistemática y constante a atender las dificultades de los alumnos con DALE en el contexto del aula. Los maestros manifiestan

en esta tercera sesión las dificultades que han tenido para aplicar de manera contingente las “ayudas” a los alumnos con DALE cuando a la vez tienen que atender a otros veintidós alumnos que también demandaban su atención. Igualmente manifiestan dificultades en aspectos como, por ejemplo, determinar cómo y cuándo deben implementarse ayudas de carácter “frio” y/o “cálido”. Por último, se analiza, del mismo modo que se hace con los padres, si las reflexiones y actuaciones que los maestros y tutores han ido realizando a lo largo del curso han repercutido sobre las percepciones, atribuciones y expectativas que tienen hacia sus alumnos con dificultades. En Navarro y Rueda (2012) se ofrece una revisión de estos resultados.

Si bien es cierto que los resultados de la intervención se observarán a largo plazo, esta iniciativa, se ha revelado muy interesante y nos ha servido a todos para tomar conciencia de la importancia de este tipo de actuaciones multidimensionales, dado que en todo momento se ha mantenido la conexión entre la intervención con los niños, el asesoramiento a los padres y la intervención con los tutores. Entendemos que esto supone un enriquecimiento para todos los implicados en el marco de las dificultades lecto-escritoras y, de manera esencial, un beneficio para el progreso de los alumnos con DALE.

## Conclusiones

Nuestro objetivo ha sido presentar una propuesta de intervención que aborda tres ejes de actuación, con los estudiantes que presenta dificultades de aprendizaje en la lectura y/o escritura, con sus padres y con sus maestros. Las dificultades en lectoescritura afectan tanto al desarrollo escolar del alumno como a su desarrollo personal, su autoestima académica, la percepción de eficacia que desarrolla, sus expectativas, sus atribuciones, etc. El contexto inmediato en el que el niño se encuentra, aquel en el que tiene las relaciones más próximas, la familia, la escuela, pueden funcionar como un contexto positivo o puede desempeñar un papel destructivo. El objetivo de la intervención con padres y los maestros es que se conviertan en el contexto próximo más favorable para el estudiante con DALE. La consideración de las posibles necesidades, no sólo del estudiante con dificultades, sino de sus familiares cercanos y sus maestros quienes constituyen o forman parte del contexto más cercano y la intervención directa y adecuada sobre estos entornos repercutirá favorablemente sobre la recuperación del estudiante.

Este modelo de intervención multidimen-

sional implica una gran complejidad en el diseño y puesta en marcha, dado que se requiere movilizar una importante cantidad de recursos. Asimismo, implica un alto nivel de compromiso por parte de los niños a quienes se les somete a un programa sistemático de intervención, de los padres que tienen que aprender a vivir y convivir con las dificultades de sus hijos, aprendiendo a detectar sus propias dificultades a la hora de ayudar a sus hijos y a enfrentarse a cambios en sus percepciones sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura y su repercusión en estos niños. En la misma línea, se encuentran los profesores quienes se enfrentan día a día con diferentes casuísticas en el aula y tienen que dar una respuesta eficaz. Tienen que ser capaces de promover en los alumnos la auto-regulación, al mismo tiempo que proporcionar una instrucción adecuada para que mejoren en sus habilidades específicas de lectura y escritura. A pesar de ello, en no pocas ocasiones se encuentran sin recursos para actuar. Los estudios que hemos ido presentando a lo largo de esta comunicación avalan la dificultad que implica ayudar a otro y por lo tanto, la necesidad de la intervención en cada uno de estos tres ejes. Este es nuestro reto en el presente y nuestro desafío para el futuro.

## Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Castellano, N. M. (2011). *Mediación cálida y aprendizaje. La facilitación de los procesos motivacionales y volitivos a través del discurso, un estudio sobre su impacto en la comprensión*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- Ciga, E., Sánchez, E., Rueda, M. I., y García, M. E. (2012). Cómo ayudar a los "aprendices de profesor" a desarrollar un programa de intervención en dificultades de lecto-escritura desde un enfoque de aprendizaje auto-regulado. En J. A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, R. Cerezo, E. Fernández, M. Cueli, T. García, E. Tuero, y N. Suárez (Coords.), *Learning disabilities: Present and Future* (pp. 68-80). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Sixte, R. (2005). *Un sistema de observación de las mediaciones emocionales en la interacción profesor-alumno. La estrecha relación entre cognición y emoción*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- De Sixte, R., y Rueda, M.I (2012). Relevancia de las mediaciones frías y cálidas en el asesoramiento a padres de niños con dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura (DALE). En J. A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, R. Cerezo, E. Fernández, M. Cueli, T. García, E. Tuero, y N. Suárez (Coords.), *Learning disabilities: Present and Future* (pp. 81-93). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- García, T., y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies.

- En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications (Vol. 3)* (pp. 127-153). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hernández, Y. C. (2005). *La formación de instructores: Un estudio de las dificultades que experimentan en su formación*. Grado de Salamanca. Universidad de Salamanca.
- Meyer, D., y Turner, J. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107-114.
- Meyer, D., y Turner, J. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377-390.
- Miller, S. A. (1995). Parents' attributions for their children's behavior. *Child Development*, 66, 1557-1584.
- Natale, K., Aunola, K., y Nurmi, J.-E. (2009). Children's school performance and their parents' causal attributions to ability and effort: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 14-22. DOI:10.1016/j.appdev.2008.10.002.
- Navarro, J. J., y Rueda, M. I. (2012). Atribución causal, ideas y expectativas de familias y docentes sobre el rendimiento y el progreso de estudiantes con dificultades de aprendizaje en lectura. En J. A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, R. Cerezo, E. Fernández, M. Cueli, T. García, E. Tuelo, y N. Suárez (Coords.) *Learning disabilities: Present and Future* (pp. 94-110). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. En W. M. Reynolds y G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology (Vol.7)* (pp. 103-122). Hoboken, N.J: Wiley.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., y Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.
- Rueda, M. I. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.
- Rueda, M. I., y De Sixte, R. (2010a). Atendiendo a una necesidad: Procedimiento de actuación en el asesoramiento a padres de niños con dificultades en lecto-escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(3), 2003-2010.
- Rueda, M. I., y De Sixte, R. (2010b). *Seminario de prácticas de evaluación e intervención en lecto-escritura*. Documento interno no publicado. Universidad de Salamanca.
- Rueda, M. I., y Sánchez, E. (1996). Relación entre conocimiento fonémico y dislexia: Un estudio instruccional. *Cognitiva*, 8(2), 215-234.
- Rueda, M. I., Sánchez, E., y González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 9, 39-52.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- Sánchez, E. (2009). *Ayudar a comprender y enseñar a comprender: necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Sánchez, E., Ciga, E., García, E., y Rueda, M., I. (2012). *La intervención en las dificultades de aprendizaje de la lectura: qué necesitan "aprender" quienes se encargan de desarrollarla*. Madrid: AELFA.
- Sánchez, E., y Rueda, M. I. (1991). Segmental awareness and dyslexia: is it possible to learn to segment well and yet continue to read and write poorly? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 3, 11-18.
- Sánchez, E., Ciga, E., Mena, J. J., Rueda, M., García, E., y García, J. R. (2009). *The challenge to teach Self Regulated Learning: Difficulties teachers encounter in teaching dyslexic students*. Trabajo presentado en la 13th Biennial Conference EARLI 2009. Amsterdam (Holanda).
- Sinatra, G. M. (2005). The "warming trend" in conceptual change research: the legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 107-115.