

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA

**CURSO TALLER PARA PADRES: DESARROLLO DE HABILIDADES
SOCIOAFECTIVAS EN NIÑOS CON ALTERACIONES EN ESTA ÁREA**

INFORME DE PRÁCTICAS

QUE PRESENTAN:

ARIAS JIMÉNEZ AURELIA NATALIA
TELLO ESPARZA BERENICE

**Facultad
de Psicología**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA.

Director: Lic. Fernando Fierro Luna
Revisor: Mtra. Piedad Aladro Lubel
Asesor Metodológico: Dra. Irene Muria Vila

México, D.F.

Junio 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Deseamos expresar nuestro agradecimiento al Lic. Fernando Fierro Luna por su asesoramiento durante la elaboración de este trabajo, a la Mtra. Piedad Aladro Lubel, a la Dra. Irene Muria Vila, a la Lic. Patricia Moreno Wonchee y a la Lic. Gabriela Lugo García quienes amablemente formaron parte de nuestro jurado.

Agradecemos también al Comité de Formación a la Práctica del Área de Psicología Educativa quienes contribuyeron a que fuera posible la aprobación de la Opción de Titulación por Informe de Prácticas por el H. Consejo de la Facultad de Psicología: Lic. María Eugenia Martínez Compeán, Lic. Fernando Fierro Luna, Lic. María Hortensia García Vigil, Dr. Marco Antonio Rigo Lemini y Lic. José Luis Ávila Calderón.

Fer:

Un millón de gracias por hacer esto posible, por apoyarnos en todo momento bajo cualquier circunstancia, por enseñarnos tanto a nivel profesional como personal, pero sobretodo por ser nuestro amigo. Te queremos mucho, sigue siendo el gran ser humano que eres.

¡Lo logramos!

Bere y Nata.

Gracias papá y mamá por ayudarme a concluir una de mis más grandes metas en la vida. Gracias por formar una familia como la que tengo, por cuidarme y educarme como lo hicieron, por aceptarme tal y como soy, por confiar en mí y apoyarme en todo. Gracias sobre todo por ser como son, por las oportunidades que me han dado y por quererme. Gracias a mis hermanos, Tito, Alejandro y especialmente a Javier, por ser mi amigo y un buen ejemplo. Los amo.

Gracias a todas mis amigas y amigos por cruzarse en mi camino, por darme la oportunidad de crecer con ustedes, por compartir tantos buenos y malos momentos, por su ayuda, confianza, cariño y respeto. Gracias especialmente a Yendy, Rosario, Fernando, Rafael y Mauricio.

Gracias Bere por ser mi amiga, por tu ayuda para hacer esto posible, por tu esfuerzo, dedicación y responsabilidad. Eres una gran persona.

Natalia.

A mis papás: Martha y Guillermo quienes hicieron posible que culminar esta meta, con su apoyo, consejos, esfuerzos; por estar ahí siempre que los necesite, pero sobretodo por su amor y comprensión, gracias, esto va para ustedes, ¡los amo!

A mis hermanos: Saúl y Eddie principalmente por ser mis amigos, por sus consejos, por tenerme tanta paciencia y por estar ahí siempre, gracias ¡los amo!

A mis amigas y amigos con quienes compartí muchos momentos gratos, gracias por su apoyo, amor y comprensión, esto nos permitió crecer juntos, ¡los quiero!

A Nata: por confiar en mi, por ser mi amiga, por tu esfuerzo y dedicación, y por compartir esto tan grande conmigo. Gracias amiga, ¡lo logramos!

Berenice.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN. | i |
| APARTADO1: ANTECEDENTES | |
| a) CONTEXTUALES | |
| 1. El Centro Nacional de Rehabilitación. | 1 |
| b) TEÓRICOS | |
| 1. Educación Especial. | 4 |
| 1.1 <i>Definición</i> | 4 |
| 1.2 <i>Antecedentes</i> | 5 |
| 1.3 <i>Modelos de integración y normalización</i> | 10 |
| 1.4 <i>Niveles de intervención</i> | 12 |
| 1.5 <i>Intervención del psicólogo en la educación especial</i> | 13 |
| 1.6 <i>Cronología de la educación especial en México</i> | 15 |
| 1.7 <i>Modalidades actuales de educación especial en México</i> | 19 |
| 2. Desarrollo Socioafectivo del Niño de 6 a 11 años. | 22 |
| 2.1 <i>Teorías de la socialización</i> | 22 |
| 2.2 <i>Desarrollo socioafectivo</i> | 29 |
| 2.3 <i>Componentes del desarrollo socioafectivo del niño</i> | 37 |
| 3. Familia. | 52 |
| 3.1 <i>Familia como sistema social</i> | 52 |
| 3.2 <i>Papel de la familia en el desarrollo socioafectivo del niño</i> | 55 |
| 3.3 <i>La familia del niño con necesidades educativas especiales</i> | 72 |
| 4. Perfil del Niño con Trastornos Emocionales (TE) y Trastornos Conductuales (TC). | 75 |
| 4.1 <i>Definición de los TE y TC</i> | 75 |
| 4.2 <i>Causas de los TE y TC</i> | 77 |
| 4.3 <i>Aprendizaje y conducta</i> | 80 |
| 5. Trabajo con Padres. | 84 |
| 5.1 <i>Antecedentes del trabajo con padres</i> | 84 |
| 5.2 <i>Importancia del trabajo con padres</i> | 86 |
| 5.3 <i>Modalidades de trabajo con padres. Curso-Taller</i> | 88 |
| 6. Evaluación del Curso-Taller. | 92 |
| 6.1 <i>Evaluación auténtica</i> | 92 |
| 6.2 <i>Evaluación formativa</i> | 93 |
| 6.3 <i>Evaluación por portafolio</i> | 94 |
| 6.4 <i>Rúbricas</i> | 95 |
| 6.5 <i>Lista de control o verificación</i> | 97 |

| | | |
|----|---|-----|
| c) | EXPERIENCIAS SIMILARES DE TRABAJO CON PADRES. | 99 |
| | APARTADO 2: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN. | 102 |
| | Propósitos fundamentales | 102 |
| | Población destinataria | 102 |
| | Espacio de trabajo | 103 |
| | Fases del programa | 104 |
| | APARTADO 3: RESULTADOS | |
| | Sesión 1. | 108 |
| | Sesión 2 | 109 |
| | Sesión 3 | 113 |
| | Sesión 4 | 120 |
| | Sesión 5 | 127 |
| | Sesión 6 | 131 |
| | Sesión 7 y 8 | 137 |
| | Sesión 9 | 141 |
| | Sesión 10 | 144 |
| | Sesión 11 | 152 |
| | Sesión 12 | 157 |
| | DISCUSIÓN. | 162 |
| | REFERENCIAS. | 173 |
| | ANEXOS | |

INTRODUCCIÓN

La familia, la escuela y la sociedad han evolucionado. Vivimos un momento histórico en el que la sociedad está en crisis y la familia, como unidad básica, recibe los efectos. Los adelantos científicos superan las expectativas; los medios de comunicación han hecho al mundo más pequeño; el ambiente exterior penetra en la intimidad familiar; la estructura familiar ha sufrido modificaciones, y se han creado nuevas necesidades en el individuo (Castro y Cubero, 1996).

El papel de ser padre de familia ha cambiado radicalmente: en tiempos pasados el llegar a ser padre era un don divino, su función era entendida como un instinto natural para guiar a su hijo, el cual se desarrollaba con el conocimiento empírico y el sentido común. Ésta manera de proceder en aquellos tiempos daba buenos resultados. Actualmente las demandas del medio social, han cambiado los valores, las creencias y las conductas. El ser humano ha “evolucionado” y el instinto paternal en su mayor parte se ha opacado con patrones aprendidos o impuestos por la presión social, económica y cultural (Rojas, 1994)

De todos los agentes socializadores del individuo (amigos, escuela, comunidad, etc.) es la familia, sin duda, la principal por varias razones: a) es la institución en la que la sociedad delega la tutela y los cuidados básicos del niño, b) las relaciones con la familia de origen se mantienen a lo largo de todo el ciclo vital, a través de vínculos afectivos, y c) es en la familia donde los niños adquieren las creencias fundamentales sobre el sentido de la vida, las capacidades relacionales básicas, los códigos de comunicación, los valores y las actitudes necesarias para el proceso de socialización.

La familia del niño con necesidades especiales debe considerarse como un sistema que requiere reestructuración después de recibir la noticia de que alguno de sus miembros es considerado como especial, ya que los cambios, o alteraciones en uno de sus elementos, provocará transformaciones en toda la familia obligará, tanto a los padres

como a los hermanos, a confrontar sus propios sueños y aspiraciones que poseían con respecto al niño (Fierro y Valdespino, 2002).

Generalmente los niños con trastornos emocionales y de conducta rara vez gozan de la simpatía de sus compañeros, hermanos e incluso de sus padres y, lo que es peor aún, ellos sienten rechazo por si mismos. El término “trastorno de conducta” denota que el niño causa problemas a otras personas o transgrede las normas de una conducta socialmente aceptable. Por otra parte, el término “problema emocional” se refiere a la manifestación conductual que tiene lugar ante estados emocionales aversivos, tales como infelicidad, frustración o tristeza (Arco y Fernández, 2004).

Cuando se trata cualquier problema de comportamiento en niños, es necesario la evaluación y la intervención con la familia. Para que la efectividad del tratamiento sea mayor, se pueden llevar a cabo sesiones en grupo de entrenamiento para padres, en donde se den estrategias para manejar las interacciones familiares, estableciendo pautas dentro de la familia, reglas de conductas entre sus miembros, y compartir tiempos y tareas.

Los padres de estos niños presentan características comunes, derivadas de sus expectativas y de las alteraciones de su hijo, que los llevan a experimentar diversos sentimientos, la mayoría de las veces de carácter desalentador. Por lo cual, también requieren asesoría profesional que les permita cambiar su percepción y apoyar adecuadamente el desarrollo de sus hijos.

Muchas veces, el rol de la familia con un miembro con necesidades especiales se encuentra desdibujado, ya que el entorno profesional actúa únicamente como soporte técnico, realizando lecturas sobre el grupo familiar que no concuerdan con la realidad que esta familia vive.

La familia debe acompañar todo el proceso, y estar rodeada por un equipo que respete sus propias potencialidades y los recursos con los que cuenta, para intentar lograr un

equilibrio justo, donde no se someta al niño con necesidades educativas especiales a excesivas expectativas de logro que lo perjudiquen. Por esto, la familia debe estrechar su confianza con el equipo de apoyo, y éste, a su vez, respetar las decisiones familiares.

En este sentido, es importante reconocer, que el individuo especial no existe en el vacío, sino que forma parte de un conjunto de entornos en los que están involucradas la familia, la escuela y la comunidad. El papel del psicólogo involucra los esfuerzos por diseñar programas de intervención en los que se consideren estos entornos, y participa en este proceso, a partir de técnicas, métodos y procedimientos asociados a terapias y programas destinados a la habilitación y ajuste del individuo.

Los Cursos-Talleres representan una alternativa que se ofrece a los padres de niños con necesidades especiales: un espacio educativo y formativo en donde pueden participar de manera activa, apoyándose y compartiendo experiencias de padres a padres. Es aquí donde el psicólogo educativo no participa como un terapeuta, sino adecuando estos espacios de acuerdo a las necesidades de los padres, presentándoles información específica estructurada en diversas sesiones, con el objetivo de informarlos y sensibilizarlos acerca de las características del desarrollo de su hijo.

La creación de este Curso-Taller estuvo encaminada a complementar los servicios ofrecidos en el Instituto de la Comunicación Humana perteneciente al Centro Nacional de Rehabilitación (CNR). En esta propuesta de trabajo se pretende que los padres desarrollen habilidades que favorezcan el desarrollo socioafectivo de sus hijos que presentan trastornos emocionales y de conducta, resaltando el papel y la importancia que tienen en este proceso.

Esta propuesta de trabajo se encuentra organizada en tres grandes apartados:

Apartado 1. Antecedentes.

En esta sección se da un panorama general de la situación institucional en la que se llevó a cabo esta intervención (CNR), así como el marco conceptual que la sustenta y la revisión de experiencias similares que se han realizado con anterioridad.

Dentro del marco conceptual se abordan los siguientes temas:

- a) La explicación de algunas teorías referentes al desarrollo social del niño de seis a once años, desde las perspectivas de Piaget, Kohlberg, Vigotsky y Bandura; el desarrollo socioafectivo, definiendo los puntos más importantes de las cuatro áreas que se proponen trabajar dentro de este programa: socialización, respeto a normas, tolerancia a la frustración y autoestima.
- b) La influencia que tiene la familia en el desarrollo socioafectivo del niño, así como los cambios que se generan dentro de la familia de un niño con necesidades educativas especiales.
- c) Un perfil del niño con trastornos emocionales y conductuales.
- d) La importancia que tiene el trabajo con padres, así como sus antecedentes, ventajas y específicamente la modalidad de Curso-Taller.
- e) Se describen las estrategias utilizadas en la evaluación de este Curso – Taller.

Apartado 2. Programa de intervención.

Aquí, se exponen los propósitos fundamentales en la implementación de éste programa, la población con la cual se trabajó, el espacio de trabajo y la descripción de las fases que conformaron el plan de trabajo, incluyendo las actividades principales contempladas en el programa, materiales, instrumentos, recursos necesarios para su ejecución, y los mecanismos de evaluación de los que se hizo uso.

Apartado 3. Resultados.

En esta sección se describen los resultados obtenidos con la implementación de esta propuesta de trabajo. El tipo de evaluación que se utilizó fue longitudinal e integral, por medio de un portafolio, lo que permitió valorar, más que los productos, el proceso de desarrollo de aprendizaje y habilidades de los participantes durante el Curso-Taller.

Apartado 1. Antecedentes

a) CONTEXTUALES

1. EL CENTRO NACIONAL DE REHABILITACIÓN (CNR)

Este programa se llevó a cabo en el Centro Nacional de Rehabilitación (CNR), el cual se ubica en: Av. México Xochimilco No. 289, Col. Arenal de Guadalupe. Delegación Tlalpan. México, DF.

La misión de este centro es abatir la incidencia de la discapacidad, generando una importante proporción de los servicios médico asistenciales. Se busca reducir la mortalidad por enfermedades y las lesiones que puedan dejar secuelas discapacitantes. Es una de las obras más importantes del Sector Salud por su enfoque hacia la investigación y producción de nuevas soluciones a los daños de la discapacidad que enfrenta la sociedad mexicana.

La propuesta médico-arquitectónica agrupa, para asegurar su mejor desempeño y funcionamiento, a tres instituciones todas ellas dedicadas: a la rehabilitación, a la ortopedia y a la comunicación humana, organismos de alta especialidad cuya operación requiere de espacios y equipamiento de tecnología avanzada acorde a los propósitos nacionales de mejoría social.

Los servicios que presta el Centro Nacional de Rehabilitación son los siguientes:

Ortopedia.

- Traumatología y urgencias
- Ortopedia pediátrica
- Reconstrucción articular
- Ortopedia del deporte y artroscopia
- Columna
- Mano
- Tumores
- Infecciones
- Deformaciones neuromusculares

Rehabilitación.

- Rehabilitación ortopédica
- Rehabilitación neurológica
- Rehabilitación cardiaca
- Rehabilitación respiratoria
- Rehabilitación pediátrica
- Rehabilitación geriátrica
- Rehabilitación social y de trabajo
- Amputados y lesiones medulares
- Enfermedad vascular cerebral y traumatismos craneoencefálicos

Comunicación humana.

- Otorrinolaringología
- Audiología
- Foniatría
- Oftalmología
- Mapeo cerebral
- Rehabilitación de audición, voz, lenguaje y aprendizaje.

Investigación.

- Cirugía experimental
- Morfología
- Microscopia electrónica
- Bioquímica mineral
- Bioquímica del cartílago articular
- Genética
- Ingeniería de tejidos
- Terapia celular
- Ingeniería de rehabilitación
- Laboratorio de análisis del movimiento
- Biomecánica

Enseñanza.

- Especialidades médicas: ortopedia, rehabilitación, medicina del deporte y comunicación humana.
- Escuela de técnicos en terapia física, terapia de lenguaje, terapia ocupacional, prótesis y ortesis.

Este conjunto hospitalario rebasa los requerimientos de tercer nivel. Está planeado para desarrollar compleja y sofisticada investigación básica, clínica, epidemiológica, sociomédica y tecnológica, así como formar y desarrollar recursos humanos, médicos y técnicos en su campo.

Tiene como prioridad, los siguientes objetivos:

- Desarrollar investigación científica sobre epidemiología de la discapacidad, de los mecanismos fisiológicos para su recuperación, de la sustitución de órganos, tejidos y funciones; del desarrollo tecnológico para la producción de prótesis, implantes y ayudas técnicas; así como el impacto a la familia y a la comunidad.
- Mejorar los métodos y técnicas para la prevención y rehabilitación de todo tipo de discapacidades.
- Crear recursos médicos y técnicos para contribuir a satisfacer las necesidades del personal especializado en la prevención y rehabilitación a nivel nacional.
- Producir y aplicar prótesis y ayudas funcionales a personas con discapacidad de acuerdo a la normativa institucional vigente.
- Complementar al Sistema Nacional de Salud con una institución que privilegie a la investigación en todos los aspectos relativos a la discapacidad.

La motivación principal que anima la integración médica del Centro Nacional de Rehabilitación esta enfocada hacia una visión que permita librar de la discapacidad y sus consecuencias a las personas de cualquier edad y género que integran una sociedad diversa y en cambio permanente.

b) TEÓRICOS

1. EDUCACIÓN ESPECIAL

En este apartado se ofrecerá una visión panorámica acerca del concepto de educación especial, así como sus múltiples implicaciones. Analizaremos el concepto de necesidades educativas especiales, haremos un breve recorrido histórico acerca de la educación especial, el tratamiento de la diversidad y la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

1.1 Definición de Educación Especial

La educación especial se ha identificado como la disciplina que tiene por objeto atender (desde el punto de vista de la pedagogía), a aquellos sujetos que presentan algún tipo de deficiencia o anomalía que les impide su desarrollo normalizado y el aprendizaje de determinados contenidos con la metodología habitual. Hasta hace algunos años al niño al que se le diagnosticaba alguna deficiencia era segregado a centros específicos. Actualmente podemos definirla como:

“La instrucción y los servicios relacionados que se diseñan específicamente para satisfacer las necesidades únicas de las personas excepcionales con el propósito de desarrollar al máximo su potencial humano, personal, familiar y social. Por lo anterior, se requieren materiales, técnicas de enseñanza, equipo y/o facilidades especiales”. (Hallahan y Kauffman 1986, en Macotela, 1996, p.5),

Por su parte, Lou y López (2001) la definen como: “La atención educativa prestada a los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia física, psíquica, social, cultural etc., que les impide realizar sus aprendizajes siguiendo el ritmo del resto de los alumnos” (p.15)

El concepto de Necesidades Educativas Especiales es una aportación nueva en la conceptualización de la educación especial, centrándose, en las causas de los problemas de aprendizaje y en la adecuada respuesta educativa.

Desde el punto de vista de Marchesi (1990, en Lou y López, 2001), el concepto de necesidad educativa especial “ha ampliado los límites de la educación especial, que ahora incluye un mayor número de alumnos, y la ha incorporado dentro del sistema educativo normal. Por otro, ha atribuido a la escuela la mayor parte de los problemas del alumnado surgiendo un replanteamiento de sus objetivos y haciendo ver la necesidad de su reforma. Y finalmente, ha subrayado la disociable vinculación entre las necesidades educativas especiales y la provisión de recursos educativos para hacerle frente”.

Lo anterior se refiere a que las necesidades educativas especiales es un concepto más amplio que propicia la integración escolar, las necesidades educativas tanto permanentes como temporales no se presentan con características peyorativas, el origen de las dificultades de aprendizaje puede ser diverso y no necesariamente radica en el sujeto (Lou y López, 2001).

El término de necesidades educativas especiales complementa al de educación especial. Es decir, éste concepto ya no habla de niños con limitaciones, impedimentos o deficiencias que han de recibir educación en un centro especializado, sino, por el contrario, se trata de considerar a estos alumnos como sujetos de enseñanza-aprendizaje a quienes hay que atender, de acuerdo con sus características, de forma individualizada en los centros y aulas de régimen normal, facilitándoles así el aprendizaje, su desarrollo personal y su incorporación a la sociedad (Lou y López, 2001).

1.2 Antecedentes de la Educación Especial

Bautista (2002) refiere que los antecedentes del nacimiento de la educación especial se pueden situar hasta finales del Siglo XVIII. Esta época está caracterizada por la ignorancia y el rechazo hacia las personas excepcionales, donde se consideraba normal el infanticidio cuando se observaban anormalidades en los niños.

Durante la Edad Media la iglesia condena el infanticidio pero, por otro lado alienta la idea de atribuir a causas sobrenaturales las anomalías que padecen las personas, considerándolas poseídas por el demonio y sometiéndolas a prácticas exorcistas.

En los Siglos XVII y XVIII los deficientes mentales eran recluidos, sin distinción alguna en orfanatos, manicomios, prisiones y otro tipo de instituciones estatales, junto a delincuentes, ancianos y pobres.

La educación especial, como sistema de conceptos y teorías acerca de la atención que deben brindarse a las personas que presentan discapacidades, tienen una historia evolutiva que algunos estudiosos han enmarcado en determinadas etapas de desarrollo. Como primeras experiencias positivas se consideran:

La educación de doce niños sordomudos por el Fraile Pedro Ponce de León, a mediados del Siglo XVI en el monasterio de Oña, con sorprendente éxito. También escribe un libro, titulado “Doctrina para los mudos-sordos”, y es reconocido como el iniciador de la enseñanza de los sordomudos y el creador del método oral.

Por otra parte en 1620, Juan Pablo Bonet publicó un libro titulado “Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos”.

La primera escuela pública para mudos fue creada por el Abate Charles-Michel de L’Épée en 1755, que luego se convirtió en el Instituto Nacional de Sordomudos.

Valentín Haüy crea en París, en 1784, un instituto para niños ciegos. Entre sus alumnos se encontraba Louis Braille, quien construiría el famoso sistema de lectoescritura que lleva su nombre.

Etapas de las instituciones

López (2001) sugiere que este periodo se inicia ante nuevas condiciones de desarrollo, con un modo de producción superior y una situación social más compleja en donde la

concepción acerca de la “normalidad” de las personas es diferente. Comienzan a distinguirse como anormales no sólo a las personas que están imposibilitadas de lograr su sustento, sino también a aquellas que no pueden alcanzar determinado grado cultural o intelectual, aunque comparativamente estén mucho menos afectados desde el punto de vista físico o mental.

A finales del Siglo XVIII y principios del XIX fue promovida por médicos, pedagogos y personalidades públicas la idea de que los “débiles mentales” necesitaban instituciones especiales donde se les garantizara la atención. Aunque se trata de una etapa de gran desarrollo cultural y concepciones más humanistas, los médicos y pedagogos no intentaban enseñar a los “débiles mentales” pues lo consideraban una tarea inútil.

Las figuras fundamentales de la historia de la educación especial durante esta etapa de institucionalización fueron (Bautista, 2002):

a) En los intentos de encontrar métodos de tratamiento destacan:

- Philippe Pinel, que emprendió el tratamiento médico de los retasados mentales y escribió los primeros tratados de dicha especialidad.
- Esquirol, quien estableció la diferenciación entre “idiocia” y “demencia” en el *Dictionnaire des sciences médicales*.
- Itard, quien trabajó durante seis años en el caso del niño salvaje de Aveyron.
- Voisin planteó el tipo de educación necesaria para niños con retraso mental, en su obra *Application de la Physiologie du cerveau a l'étude des enfants qui necessitent une éducation spéciale*, publicada en 1830.
- Seguin se dedicó a elaborar un método para la educación de los “niños idiotas” que denominó “método fisiológico”, esto lo convierte en el primer autor de educación especial que hizo referencia en sus trabajos a las posibilidades de aplicación de los mismos a la enseñanza en general. Publicó en 1836 su obra *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*. Puigdemívol (1986) ve en los trabajos de este autor el nacimiento de la educación especial en sentido moderno, sobrepasando el terreno puramente médico y asistencial que impregnaba las primeras realizaciones.

b) Respecto a los centros de enseñanza, en España, en 1857 la Ley Moyano prevé la creación de escuelas para niños sordos. En 1907 los hermanos Pereira inauguran en Madrid el Instituto Psiquiátrico Pedagógico para retrasados mentales. En 1911 se crea una sección de niños deficientes en la “Escola de cecs, sords-muts i anormal” del Ayuntamiento de Barcelona. En 1914, a nivel estatal, se creó el Patronato Nacional de Anormales.

c) En cuanto al desarrollo científico y técnico, se dispuso de métodos fiables de evaluación (Galton y Binet) y tratamiento (médico, psicológico y educativo). Algunos defensores de una pedagogía nueva como Montessori o Decroly, trabajan en educación especial y muy pronto se siente la necesidad de construir una pedagogía terapéutica, como lo hacen Georges y Deinhart, en 1861, o Heller, en 1904.

Etapas actual

El siglo XX se caracterizó por el inicio de la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental. Se detecta que numerosos alumnos, sobre todo los que presentaban ciertas deficiencias, tenían dificultades para seguir el ritmo normal de la clase y lograr rendimientos iguales a los niños de su edad.

Es en esta etapa donde se realiza la clasificación de los niños de acuerdo con etiquetas y por las clases especiales. Los centros se multiplican y se diferencian en función de distintas etiologías: ciegos, sordos, deficientes mentales, parálisis cerebral, espina bífida, caracteriales, con dificultades de aprendizaje, etc. Estos centros especializados, eran segregados de los centros ordinarios y contaban con sus propios programas, técnicas y especialistas, constituyendo un sistema de educación especial, que es distinto al sistema educativo general (Bautista, 2002).

Es a partir de 1959 cuando el rechazo iniciado por asociaciones de padres contra este tipo de escuelas segregadas recibe apoyo administrativo en Dinamarca, que incorpora a su legislación el concepto de normalización.

Bank-Mikkelsen (1959, en Rodríguez, 2000, p. 150), director de los servicios para deficientes mentales en Dinamarca, definió la normalización como “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible”.

Como consecuencia de la generalización de este principio, se produce en el medio educativo el cambio de prácticas segregadoras a prácticas y experiencias integradoras. De tal manera que se está generando un cambio de orientación en donde la creación masiva de centros especiales está dando marcha atrás y ahora se dirige hacia la desinstitucionalización; pues se considera que estos centros proporcionan a los niños deficientes un ambiente restringido que desde el punto de vista educativo, resulta empobrecedor, contraproducente, muy costoso e inadecuado por favorecer la discriminación y la segregación. Ahora se trata de integrar a los deficientes al mismo ambiente escolar y laboral que los demás sujetos considerados normales.

León (2001) proporciona el análisis de distintas definiciones de integración escolar que permiten comprender este concepto con mayor claridad:

1. Es un proceso dirigido a todos los alumnos.
2. La integración tiene un carácter temporal, instructivo y social, por lo tanto, no se encuentra restringida al ámbito escolar.
3. Este proceso implica un ofrecimiento de una serie de servicios, concertados en una gran variedad de alternativas instructivas.
4. La integración tiene como objetivo la satisfacción de necesidades de aprendizaje, respetando en todo momento las individualidades.
5. La educación de los niños con necesidades educativas especiales, debe llevarse en ambientes no restrictivos, siempre que sea posible.

La integración se fundamenta en el concepto de normalización, cuya aplicación en el aspecto educativo se denomina integración escolar; con la cual se pretende llegar a la máxima normalización de los niños con necesidades educativas especiales en el ámbito educativo, social y laboral.

El principio de normalización tiene una serie de implicaciones en la realidad social:

1. Mayor aceptación de la diferencia en todas sus manifestaciones y un descenso en los prejuicios sociales.
2. Nuevas formas de organización de los servicios con un enfoque multidisciplinario.
3. Mayor individualización de todos los servicios.

La puesta en práctica de este concepto debe considerar: en primer lugar, no confundir la normalización con la normalidad. Es decir, el objetivo es lograr que las condiciones que rodean al sujeto sean lo más normales posibles para poder desarrollar al máximo sus potencialidades, pero de ninguna manera tratar de conseguir que este sujeto sea “normal” o llegar a que desaparezca su hándicap.

En segundo lugar no debe de suponer que el niño va a tener las mismas condiciones educativas que el resto de sus compañeros, sino que partiendo de un mismo currículo, deberán llevarse a cabo las adaptaciones oportunas que permitan su máximo desarrollo (León, 2001).

1.3. Modelos de Integración y Normalización

Los servicios para atender a las personas con necesidades de educación especial difieren en todos los países dependiendo de las políticas, los recursos de los que se dispone y el contexto social. Pueden enumerarse algunas modalidades de servicio comunes. A continuación se describen diversos tipos de servicios presentados en términos de mayor a menor restricción en el ambiente.

Modelo de Deno (Macotela, 1996):

1. Hospitales o escenarios residenciales. Son indicados para los individuos con incapacidades severas (retardados profundos, autistas), en ocasiones puede ser una alternativa temporal, en otras permanente.
2. Escuelas especiales o centros diurnos. Consisten en ambientes apropiados para tratamiento educacional intensivo con agrupamiento por características comunes.

3. Centros de capacitación para el trabajo y talleres protegidos. En éstos, se adiestra a la persona para realizar labores diversas con objeto de proporcionarles remuneración económica, en un espacio en el que se le protege y supervisa. Se aplica generalmente con adultos y adolescentes.

4. Salón especial dentro de una escuela regular. La persona permanece la totalidad del día con un maestro especial y convive con el resto de sus compañeros en situaciones sociales y recreacionales. Se aplica a incapacidades entre leves y moderadas.

5. Salón de recursos o clase especial parcial. El niño asiste a una clase especial parte del día escolar y el resto del tiempo participa en el salón de clases regular. Es un servicio para problemas leves o moderados.

6. Escuela regular con servicios de apoyo especiales. El niño asiste a una escuela regular pero recibe ayuda de profesionales, dependiendo de sus necesidades particulares. Se aplica a niños con incapacidades leves. Las modalidades de apoyo especial son:

a) El maestro itinerante o ambulante, el cual colabora con el maestro regular para la atención a niños especiales en el grupo regular.

b) El maestro consultor, que discute el caso con el maestro regular y proporciona asesoría para que auxilie al niño especial.

7. Apoyo extraescolar. El niño asiste a una escuela regular, pero recibe apoyo de psicólogos o terapeutas especializados fuera del horario escolar. Es para individuos con problemas leves.

Maynard Reynolds propone otro modelo descrito a continuación (Heward, 1998):

Nivel 1. Aula ordinaria. Los alumnos reciben un programa específico bajo la supervisión de un profesor ordinario.

Nivel 2. Aula ordinaria con un profesor de apoyo. Los alumnos reciben un programa específico bajo la supervisión de un profesor ordinario que recibe la ayuda de un profesor de apoyo.

Nivel 3. Aula especial con servicios educativos suplementarios. Los alumnos reciben un programa específico bajo la supervisión de un profesor ordinario y además reciben ayuda educativa suplementaria a los servicios de un profesor itinerante.

Nivel 4. Aula ordinaria y aula de educación especial. Los alumnos reciben un programa específico bajo la supervisión de un profesor ordinario y además pasan parte de la jornada escolar en un aula de educación especial en la que trabajan con un grupo de especialistas.

Nivel 5. Aula especial a tiempo completo. Los alumnos reciben un programa específico bajo la supervisión de un profesor de educación especial.

Nivel 6. Escuela especial. Los alumnos reciben un programa específico diseñado por un equipo de especialistas entrenados y orientado a facilitar su educación dentro del sistema educativo público.

Nivel 7. Centros privados especializados. Son contextos en los que las necesidades de protección o de educación intensiva de los alumnos se satisfacen mejor que en la escuela pública.

1.4 Niveles de Intervención

Se entiende por Intervención todos los esfuerzos encaminados a cambiar la conducta de los individuos que poseen discapacidades. Su objetivo consiste en eliminar o reducir los obstáculos que hacen que un niño o un adulto discapacitado no puedan participar plenamente en la escuela y en la sociedad.

Heward (1998) propone tres tipos fundamentales de intervención que son:

a) *Prevención*: Evitar que se produzcan aquellas situaciones que pueden tener como consecuencia una discapacidad. Desafortunadamente, los programas de prevención solamente inciden en un determinado sector de la población.

b) *Remediación*: Superar la discapacidad mediante el entrenamiento o la educación. Su objetivo es enseñar a las personas con discapacidad una serie de habilidades básicas que les ayuden a ser independientes. Estas habilidades deben ser académicas (lectura, escritura, aritmética, calculo), sociales (mantener una conversación con otros, seguir instrucciones, rutinas diarias), o personales (alimentación, vestido, cuidado y aseo personal).

c) *Compensación*: Proporcionar al individuo nuevas habilidades que le permitan vivir con esa discapacidad. Consiste en ayudar a una persona a sustituir un determinado sistema o función del mismo. Esta intervención dota a los sujetos discapacitados de ayudas que no necesitan quienes no poseen dichas discapacidades, por ejemplo, el uso de un bastón o entrenamiento en técnicas de orientación y movilidad en el caso de los ciegos.

1.5 Intervención del Psicólogo en la Educación Especial

Se reconoce que la educación especial es un campo que requiere de la participación de diversas disciplinas, a continuación se particulariza en el papel que juega el psicólogo, alrededor de funciones específicas como son identificación, evaluación, intervención y prevención de diversas discapacidades (Macotela, 1996).

Identificación.

Es el primer paso en el proceso encaminado a la solución de un problema de educación especial. Su propósito es detectar y canalizar a los individuos con posibles problemas a una evaluación más exhaustiva que confirme o descarte el problema en cuestión. La participación del psicólogo está encaminada a mejorar las prácticas y sistemas utilizados para tal efecto, como ejemplo se pueden mencionar las campañas informativas a nivel comunitario y los programas de adiestramiento para padres, maestros, educadoras y otros agentes sociales involucrados, en los cuales se proporcione información sobre desarrollo normal e indicadores de riesgo.

Otra forma de participación del psicólogo a nivel de detección se refiere a la creación o adaptación de instrumentos de reconocimiento que faciliten la tarea de detección a quienes están directamente involucrados con los niños.

Evaluación.

Determina la naturaleza y el grado de incapacidad para decidir la mejor forma de intervenir. La participación de los psicólogos en este terreno es probablemente la más conocida y demandada.

El psicólogo colabora en la evaluación en dos modalidades: 1) clasificando a los individuos de acuerdo con los resultados de pruebas diversas, y 2) ubicando las necesidades instruccionales de la persona con base en los resultados de los instrumentos utilizados.

De los resultados ofrecidos por los psicólogos se determinarán las acciones de intervención para que él mismo u otras personas las lleven a cabo. Así mismo, de los resultados obtenidos se determinará la influencia que tienen sobre el problema los factores relacionados con los padres, los maestros, los compañeros, las políticas y recursos educativos, los programas educativos y métodos utilizados.

Intervención.

Es el tercer componente del proceso de solución de problemas se refiere a la modificación o desarrollo de servicios, estrategias, técnicas o materiales encaminados a la solución del problema concreto. Las decisiones de intervención se basan en la información obtenida en la detección y evaluación.

El psicólogo participa en este nivel a partir de técnicas, métodos y procedimientos asociados a terapias y programas destinados a la habilitación y ajuste del individuo. Sin embargo, es un hecho que el individuo especial no existe en el vacío, sino que forma parte de un conjunto de entornos en los que están involucradas la familia como la escuela y la comunidad. El papel del psicólogo involucra los esfuerzos por diseñar programas de intervención en los que se consideren estos entornos.

Prevención.

La participación del psicólogo a nivel preventivo en problemas de educación especial gira alrededor de tres niveles: terciaria, secundaria y/o primaria.

La prevención terciaria se refiere a reducir la tasa de disfunción emocional o conductual en una comunidad, así como a reducir la severidad y duración de los desórdenes.

Presupone la creación de facilidades comunitarias para cuidados diurnos, nocturnos, y el mejoramiento de la calidad del cuidado.

La prevención secundaria involucra la identificación y la intervención oportuna antes de que se desarrolle un problema severo. Así como la identificación de factores específicos de riesgo y el mejoramiento de las herramientas de diagnóstico (sección de identificación).

La prevención primaria se refiere a reducir la tasa de nuevos casos, contrarrestando las influencias adversas antes de que causen daños o disfunciones reduciendo el problema en toda la población. El psicólogo participa en acciones tales como: campañas en medios masivos de difusión, de concientización comunitaria, educación a padres, capacitación a maestros, asistencia en la planificación familiar, y programas en las escuelas.

1.6 Cronología de la Educación Especial en México

Basándose en el Proyecto General para la Educación Especial en México de 1994, Molina elaboró en 1997 la siguiente cronología de los acontecimientos más representativos en esta área:

- 1565. Se funda el primer hospital Psiquiátrico de América: Hospital de San Hipólito. Durante la colonia se sigue el modelo asistencial basado en la religión judeocristiana impuesta con la conquista.
- 1867. Bajo el gobierno del presidente Benito Juárez se expide el Decreto que da lugar a la Escuela Nacional de Sordomudos.
- 1870. Se crea la Escuela Nacional de Ciegos.
- 1914. El Doctor José de Jesús González, eminente científico, establece en León Guanajuato una escuela para débiles mentales.
- 1918-1927. En el Distrito Federal se fundan dos escuelas de orientación para varones y mujeres. Comienzan a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para deficientes mentales, auspiciados por la

Universidad Nacional Autónoma de México. El Doctor Salvador Lima instituye una escuela para deficientes mentales en Guadalajara.

- 1929. El Doctor José de Jesús González plantea la necesidad de crear una escuela modelo en la ciudad de México la cual se funda en 1932, en el anexo de la Policlínica número 2 del Distrito Federal. El Doctor Santa Marina y el Maestro Lauro Aguirre reorganizan como Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar lo que era la Sección de Higiene Escolar de la Secretaría de Educación Pública. Mediante estudios realizados en ese departamento, se comprueba la influencia de la alimentación en el rendimiento escolar y se crea un pequeño Centro de Investigación y la Escuela de Recuperación Física, que funcionó a partir de 1932.
- 1935. Surge la figura del Doctor Solís Quiroga, quien convence a las autoridades educativas de la necesidad de establecer una escuela especial. Se funda el Instituto Médico Pedagógico.
- 1937. Se crean las Clínicas de Conducta y la de Ortolalia.
- 1941. Por reforma de la Ley –aprobada en le Cámara de Diputados y Senadores-, se instituye la Escuela Normal de Especialización, que abre sus puertas en 1943 con la carrera de maestro especialista en deficiencias mentales y menores infractores.
- 1942. Se crean con carácter experimental dos grupos diferenciales en la Escuela Anexa a la Nacional de Maestros, que luego aumentan a diez en distintas escuelas primarias.
- 1945. Se establecen las carreras de educación de ciegos y de sordomudos en la Escuela Normal de Especialización.
- 1954. Se crea la Dirección General de Rehabilitación. En la Escuela Normal de Especialización se introduce la carrera de maestro especialista en la educación de lesionados del aparato neuromotor.
- 1960-1961. Se marca un hito en la educación especial al aumentar los servicios y crearse cuatro escuelas primarias de perfeccionamiento para niños deficientes mentales en la Ciudad de México. Ya existen escuelas especiales en otras ciudades de la República.

- 1962. Se fundan el Instituto Nacional de la Comunicación Humana, una escuela para problemas de aprendizaje en Córdoba, Veracruz; y la Escuela Mixta para Adolescentes, la cual se separa posteriormente con el fin de crear una para varones y otra para mujeres.
- 1964. Se inicia la colaboración activa de los padres de familia y se abren las Escuelas por Cooperación uno y dos para niños con deficiencias severas.
- 1966. Se amplían los servicios y el número de las escuelas especiales llega a diez en el D. F. y a doce en el interior de la República.
- 1970. Se da un marco institucional a la Educación Especial al crearse la Dirección General de Educación Especial, por decreto del 18 de diciembre de ese año.
- 1976. Se establecen los Grupos Integrados. Aparecen los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial en varias entidades, así como las primeras Coordinaciones de Educación Especial en los Estados.
- 1978. En la Dirección General de Educación Especial se impulsa la investigación en diversas áreas de educación especial. Se participa en actividades internacionales y se crean más servicios. Se inicia formalmente la colaboración con la Asociación de Padres de Familia.
- 1979. Se plantea el Proyecto de Grupos Integrados dentro del marco del programa "Primaria para todos los niños".
- 1980-1996. Se consolidan los servicios de educación especial, se comienza a atender a los alumnos de capacidad superior y a considerar la opción de la integración educativa como estrategia para cubrir la demanda. Se definen las políticas de educación especial a través del documento *Bases para una política de educación especial (1982)*, en el que se mencionan ya los conceptos de normalización e integración.

La participación de organizaciones no gubernamentales y de asociaciones civiles, muchas de ellas auspiciadas por padres de familia, ha sido relevante. Estos grupos han apoyado en varias acciones a las dependencias oficiales y han creado servicios para alumnos segregados: autistas, los que presentan parálisis cerebral, síndrome de Down, etc., el movimiento asociativo cobra relevancia y colabora en acciones trascendentes.

Se da más importancia a la capacitación e integración laboral del discapacitado. Los programas de integración se manejan en un nivel experimental y no se apoya en campañas de concientización e información a la comunidad. Los programas para capacitar al maestro de primaria en este nuevo enfoque son muy pobres y aislados. La rehabilitación basada en la comunidad, de acuerdo con modelos internacionales, es casi nula. Hay una importante participación en los programas de los propios usuarios, o sea, personas con discapacidad.

A lo largo de estos años ha habido distintos modelos de atención en educación especial: desde el asistencial hasta el médico terapéutico y el educativo. Actualmente coexisten los tres porque se han venido yuxtaponiendo. El objetivo ha sido lograr la integración social de alumno deficiente, sin embargo, investigaciones recientes muestran que no se ha cumplido. No obstante hay que reconocer que las escuelas de educación especial significaron el soporte y el medio por el cual se logró el avance que propició la creación de un gran número de escuelas. Pero hay que insistir en que este tipo de escuelas no pueden sustraerse al movimiento general de la sociedad y tienen el compromiso de buscar estrategias integradoras para sus educandos.

- 1997. Se realiza la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Atención a la Diversidad, organizada por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en Huatulco, Oaxaca.

En México, las tendencias renovadoras en educación especial tienen sus orígenes a finales de la década de los 70, con una limitada influencia tanto en la cobertura de servicios como en la calidad de los mismos. Algunos cambios profundos en la política educativa nacional (Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994) basados en premisas de las transformaciones internacionales, han reestructurado el Sistema Educativo Nacional estableciendo normas que orienten la integración de la población con necesidades educativas especiales a las instituciones regulares. Este conjunto de lineamientos derivó en acciones específicas para vincular los servicios de educación especial y de educación regular, creando alternativas de servicios de apoyo en las

escuelas regulares que integran a niños con necesidades educativas permanentes. Estas acciones permitirán ampliar la cobertura de servicios y hacer válido el principio educativo del máximo desarrollo e integración de la población con necesidades educativas especiales (Dirección de Educación Especial-Secretaría de Educación Pública, 1994, en Fierro y Valdespino, 2004).

Este aspecto adquiere una notable importancia si consideramos que “la demanda potencial para educación especial [en México] es de 10% de la población total del país (9 millones), de la cual, solamente cubrimos alrededor del 10% (Guajardo, 1996, en Fierro y Valdespino, 2004).

1.7 Modalidades Actuales de Educación Especial en México

La reorientación de los servicios en educación especial se impulsó de manera diferente en cada entidad debido, a la falta de normatividad nacional y a la ausencia de una coordinación nacional de los servicios. Con base a la revisión realizada por las instancias estatales de educación especial, las organizaciones civiles, así como la información aportada por el proyecto de investigación e innovación Integración Educativa, es posible señalar algunos de los principales rasgos que caracterizan a los servicios brindados (Guajardo, 1996):

- *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).*

La USAER se propuso como la instancia técnico-operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia.

En la actualidad se puede observar una gran diversidad de prácticas que van desde la atención individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales (con y sin discapacidad) en el aula de apoyo sin mantener ningún contacto con el personal de la escuela y los padres de familia, hasta la asesoría general al personal docente y directivo de la escuela para reelaborar proyectos escolares o institucionales.

-Centros de Atención Múltiple (CAM).

La conversión de los Centros de Intervención Temprana de las escuelas de educación especial y de los Centros de Capacitación de Educación Especial a Centros de Atención Múltiple, implicó cambios fundamentales:

- a) De ser instituciones que trabajaban con currículos paralelos se convierten en centros educativos que deben trabajar con los planes y programas de educación inicial, preescolar y primaria general, así como con los Centros de Educación y Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI).
- b) Las escuelas de educación especial estaban organizadas por área de atención al respecto, había escuela para niños con discapacidad intelectual, para niños con discapacidad auditiva, para niños con discapacidad motora y para niños con discapacidad visual. La reorientación promovió que en un solo CAM se atendiera a alumnos y alumnas con diferentes discapacidades y que la formación de los grupos fuera por edad y no por área de atención.

-Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP).

El propósito de estos centros es proporcionar servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de los jardines de niños oficiales que presenten problemas en su adaptación al proceso educativo, así como dar atención psicopedagógica a quienes muestren dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o en su desarrollo psicomotriz.

En el proceso de reorientación de los servicios de educación especial, los CAPEP no tuvieron una participación directa, debido a que con la federalización de los servicios educativos estos centros siguieron a cargo de las instancias responsables de educación preescolar en cada entidad. La Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales señaló que los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar son “susceptibles” de reorientación para responder de manera congruente al imperativo de la integración educativa, aunque reconoce que en el marco del federalismo educativo, “la determinación de su dependencia administrativa” es de competencia estatal.

-Unidades de Orientación al Público (UOP).

La UOP se plantea como el servicio de educación especial encargado de orientar a los padres de familia, a los maestros (as) y a la comunidad en general en torno al proceso de integración educativa. Este servicio existe únicamente en 17 entidades.

La UOP es el servicio de educación especial con menos precisión en sus funciones, y surgieron con la reorientación de los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), y de los Centros de Orientación para la Integración Educativa, cuestión que ha influido en el hecho de que en algunos casos sigan realizando las funciones de estos centros.

2. DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DEL NIÑO DE 6 A 11 AÑOS DE EDAD

2.1. Teorías de la Socialización

Los psicólogos han postulado diversa teorías, entre estas se encuentran aquellas que intentan explicar cómo socializan los seres humanos, las cuales varían en (Pearlman, 1992):

- Considerar a la naturaleza humana como antisocial, prosocial o neutral.
- Estimar a los individuos como seres que desempeñan activamente su papel en su propia socialización.
- Asignar gran importancia a los factores biológicos.
- Determinar a la socialización como un fenómeno del desarrollo que impliquen cambios predecibles relativos con la edad.

Dichas teorías por si solas no pueden explicar la manera cómo se efectúa la socialización humana, pues dicho fenómeno implica una serie de procesos complejos y sobredeterminantes. Por lo cual, es necesario abordar algunos fundamentos teóricos como los postulados de Piaget, Kohlberg, Vigotsky y Bandura, que permiten comprender la forma en que trabaja la socialización.

Teoría cognoscitiva de Piaget

La teoría de desarrollo cognoscitivo del psicólogo suizo Jean Piaget, surge en 1932, debido a su interés por los tipos de razonamiento que utilizan los niños para resolver problemas lógicos; este trabajo sobre el razonamiento lógico lo conduce a creer que el pensamiento de los niños se somete a cambios cualitativos y pronosticables en el desarrollo (Pearlman, 1992).

Así mismo, oponiéndose a modelos del aprendizaje por transmisión y recepción es que Piaget plantea la idea de que el conocimiento no se recibe por transferencia de los contenidos a la cabeza del niño, como si se tratara de recipientes que vamos llenando poco a poco, sino que se construye en una interacción activa y participativa del niño con su entorno, es decir, propone la concepción de un aprendizaje constructivo.

De tal manera concibe que el pensamiento se desarrolla como fruto de la interacción de factores, como la maduración biológica del organismo, que hace posible la aparición de estructuras orgánicas necesarias para desarrollar funciones cada vez más complejas, siendo la experiencia del niño con su entorno físico y social, un factor complementario que podría ser adquirida, primero a través de sus sentidos y de su acción; y más adelante, por medio del lenguaje y su creciente capacidad para pensar sobre la realidad. Esto permite al niño ir adaptando y considerando perspectivas diferentes con la finalidad de que asimile otras opiniones o perspectivas, como alternativas a la suya.

Por consiguiente, Piaget y otros teóricos cognoscitivos, establecen la existencia de una secuencia invariable en los tipos de cambios ocurridos durante el desarrollo del niño, no sólo en el aspecto intelectual sino en lo social, en donde los niños juegan un papel muy activo en su propia socialización, la cual depende de la diferente manera en que el niño percibe o interpreta la experiencia a distintos niveles cognoscitivos (Pearlman, 1992).

En consecuencia, Piaget comienza a examinar cómo se desarrollan los juicios morales en el niño y si esta secuencia es congruente con su nivel de desarrollo cognoscitivo, además, trata de conocer lo que piensan los niños acerca de las reglas, de dónde creen que provienen y cómo deciden, si ésta es justa o razonable, y así logra definir a la moral como “el respeto de un individuo por las reglas del orden social y su sentido de justicia”, entendiéndose por justicia “el interés por la reciprocidad e igualdad entre las personas (Pearlman, 1992).

Y es así que Piaget establece que el sentido moral de los niños surge gracias a la interacción entre las estructuras de su pensamiento y el enriquecimiento de sus vivencias sociales a través de la interacción con otros niños y compañeros de edad similar que proporcionan oportunidades para experimentar la reciprocidad.

Sin embargo, los resultados de estos estudios condujeron a Piaget (1974) a sugerir que existen dos etapas en el desarrollo de los juicios morales:

| | |
|---|--|
| Etapa I. Moralidad heterónoma o Realismo Moral | <p>En esta etapa los niños entre 3 y 10 años se han desarrollado cognoscitivamente a un nivel determinado, por lo que tienden a ver el mundo desde su punto de vista, es decir, son egocéntricos; esto los lleva a creer “erróneamente” que las acciones se juzgan con base a sus consecuencias y no con base en las intenciones. Es decir, la acción se califica como buena o mala si la acción recibe o no un castigo por parte de figuras autoritarias.</p> |
| Etapa II. Moralidad Autónoma o Reciprocidad. | <p>Esta segunda etapa entre 9 ó 10 años y mayores, representa un avance significativo ya que a esta edad el egocentrismo del niño ha disminuido, por lo que se establecen relaciones entre iguales, en las que experimenta respeto mutuo, se involucra y conoce a otros niños con quienes no siempre comparte sus puntos de vista. A causa de ello, advierte que las reglas son autónomas, es decir, comprende que las reglas son creadas y aceptadas de modo cooperativo por los individuos y que tales reglas pueden ser modificadas cuando sea preciso a través de discusiones y acuerdos sociales. Además, comprende que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo problema y que el castigo o recompensa a una acción no determina que ésta sea buena o mala. Crea sus propios juicios morales.</p> |

Piaget considera que el paso de la Moral Heterónoma a la Moral Autónoma, y precisamente con las relaciones entre iguales, es como se dan las verdaderas oportunidades para que el niño practique la reciprocidad y la cooperación. Por lo tanto, es mediante las relaciones, principalmente entre iguales, que los niños comienzan a ser autónomos y dejan de vivir para ellos mismos; se consideran parte de su grupo, aprenden a controlar sus propias acciones, a respetar la ley y la autoridad, la técnica de trabajo en sociedad y resolver los asuntos en común, adquieren confianza en el trabajo colectivo, la vida entre compañeros se torna más agradable y alegre.

Posteriormente Lawrence Kohlberg, retoma las observaciones realizadas por Piaget, acerca de la moral infantil y su teoría del desarrollo cognoscitivo para postular su teoría de desarrollo del juicio moral (Pearlman, 1992).

Teoría del desarrollo moral de Kohlberg

Kohlberg (en 1969, en González y Rodríguez, 2004), propone un modelo de desarrollo de la moral después de estudiar los pensamientos morales, que son esenciales para dicha conducta. Para investigar acerca de dicho razonamiento presentó dilemas morales a varios niños de diferentes edades y clasificó sus razones dadas. De ahí considera que el juicio moral se desarrolla a lo largo de niveles progresivos que se adquieren a través de una serie de etapas fijas, las cuales representan el crecimiento de los conceptos morales o formas de juicio y no de la conducta moral.

Kohlberg identificó tres niveles de desarrollo moral, en los que propone seis etapas, las cuales se muestran en el siguiente cuadro:

| | |
|--------------------------------|--|
| NIVEL I Preconvencional | Estadio 1: moral heterónoma. Punto de vista egocéntrico en el que los demás tienen los mismos intereses que él. Razones para cumplir normas son la evitación del castigo. Estadio 2: finalidad instrumental, individualismo. Criterio moral de satisfacer sus necesidades y los demás las suyas. Entiende intereses diferentes a los suyos |
| NIVEL II Convencional | Estadio 3: expectativas interpersonales mutuas. Los demás son jueces privilegiados de la propia conducta, se valora en función de ser buena persona para sí mismo y los demás. Estadio 4: sistema social y conciencia. Superación de puntos de vista interpersonales. Tiene en cuenta los intereses en función de leyes y normas para el bien de la comunidad. |

| | |
|-----------------------------------|--|
| NIVEL III Postconvencional | Estadio 5: contrato social y derechos individuales. Reglas respetadas por contrato social pero, determinados derechos deben ser defendidos independientemente de la sociedad y la opinión de la mayoría (como derecho vida y libertad). Estadio 6: principios éticos universales. Criterio moral propio que engloba principios de justicia y derechos humanos. |
|-----------------------------------|--|

Por el contrario, el psicólogo ruso Lev Semenovich Vigotsky plantea una teoría sobre el desarrollo del individuo en la que establece que el funcionamiento mental no se deriva de la maduración sino de las influencias sociales y culturales.

Teoría de Vigotsky

Lev Semenovich Vigotsky se interesó por estudiar la conducta humana desde una perspectiva genética con la finalidad de encontrar explicaciones sobre el desarrollo a lo largo de la infancia. Principalmente se preocupó por identificar las condiciones sociohistóricas que hacían posible la aparición de diversas conductas y de toda actividad mental humana. De ahí es como Vigotsky plantea la idea de que las funciones mentales superiores, como el pensamiento y el lenguaje, la conciencia o el razonamiento, no sólo eran el resultado de una evolución biológica, sino también del contexto histórico y social en el que se desarrollaban dichas actividades.

Vigotsky consideró que el desarrollo individual y los procesos sociales se encontraban íntimamente ligados y que eran inseparables. Bajo esta visión crea dos postulados (Coll, 1990). Ambos principios son extensibles a muchos contextos ya que, tanto los adultos como los niños mayores o iguales, ayudan a los más pequeños o lo menos expertos a la resolución de problemas nuevos, proporcionándoles métodos y formas adecuadas para enfrentarse a ellos o descubriendo nuevos objetivos.

De ahí que la participación del adulto empiece siendo muy directiva, luego, a medida que el niño adquiere experiencia en esa habilidad, los adultos dejan poco a poco de asistirle le dan mayor independencia para hacerlo solo; sus explicaciones son menos explícitas y finalmente, le introducen en nuevos problemas. Es el adulto, quien le abre al niño un campo de acción ligeramente más amplio que el de sus propias capacidades. Estos son:

| | |
|--|---|
| <p>Ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores:</p> | <p>Postula que toda función psicológica aparece en dos niveles en el desarrollo cultural del niño: primero a nivel social y posteriormente a nivel individual. De esta forma, las funciones psicológicas superiores aparecen en forma externa y después se interiorizan transformándose en fenómenos psicológicos.</p> <p>Es aquí donde Vigotsky introduce el término de Zona de Desarrollo Próximo (Z.D.P.), a la que califica como la diferencia entre lo que el niño puede hacer o conseguir por sí solo (a nivel de desarrollo efectivo y real), y lo que puede hacer con ayuda de alguien más experto (nivel de desarrollo potencial). Vigotsky especifica que, partiendo de las potencialidades actuales y características del niño, es posible proporcionar ayuda experta con el fin de elevar al máximo su rendimiento.</p> |
| <p>La educación como fuerza creadora e impulsora del desarrollo:</p> | <p>Todas las funciones psicológicas superiores son construcciones sociales que se interiorizan de manera gradual a través de las relaciones que el niño mantiene con los adultos y otros agentes mediadores de su entorno. Esto sucede mediante un proceso conocido como mediación, en el cual el adulto proporciona ayuda al niño para que conforme una visión del mundo. Por lo anterior, Vigotsky considera que la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual gracias al proceso de interiorización que lo hace posible</p> |

Ahora bien, desde el punto de vista de los teóricos del aprendizaje social se considera que la gran mayoría de la conducta humana es adquirida a través del aprendizaje, por medio de las oportunidades y experiencias proporcionadas por el ambiente del individuo. Uno de los principales partidarios de esta tendencia es Albert Bandura quien propone su teoría del aprendizaje observacional (Pearlman, 1992).

Teoría del aprendizaje social de Bandura

Bandura (en 1977, en Pearlman, 1992) menciona que a través de la observación las personas aprenden representaciones simbólicas de modelos de acciones que sirven como guías para la conducta posterior; e identifica cuatro procesos interrelacionados en el aprendizaje observacional:

1. Atención hacia la conducta del modelo. Antes de aprender de un modelo se pone atención a las características del mismo.
2. Se puede aprender cómo ejecutar una conducta, pero después olvidar lo aprendido. Componente de memoria.
3. Tal vez se puede aprender cómo ejecutar una conducta, pero después olvidar lo aprendido. Componente motor.
4. Existe un aspecto motivacional. Si es o no ejecutada una conducta depende de si se espera ser alentado o castigado por ejecutarla.

Bandura (1977, en Pearlman, 1992) resalta la importancia de los criterios internos que se refieren a las nociones personales con respecto a lo que es indispensable y no indispensable, a lo que es bueno y lo que es malo, y a las evaluaciones que los individuos realizan de si mismos y sobre su manejo de la autoaprobación y la autocrítica. En este análisis continuo las personas adoptan acciones correctivas cuando no cumplen con estas normas internas. En pocas palabras, los seres humanos son autorreguladores más que dependientes de los ambientes de otros individuos. Este autor piensa que las personas adquieren dichos criterios de sus familias, compañeros, profesores y otros. Las normas que generan resultados de éxito y aprobación se ven fortalecidas mientras se debilitan las que se enfrentan con lo desagradable.

Sin embargo, a través de estas teorías de socialización no solamente se puede conocer el desarrollo social del niño sino, también, comprender la manera en que se lleva a cabo su desarrollo afectivo, ya que como se sabe el hombre es una unidad biopsicosocial, por ende su desarrollo no puede entenderse más que como una totalidad, de ahí que ambos sean procesos unitarios (González y Rodríguez, 2004).

Además, partiendo del supuesto de que el desarrollo socioafectivo implica los progresos del niño en su capacidad de relacionarse con los demás y la manifestación de sus emociones y sentimientos, se considera indispensable definir con más detalle este proceso, sin olvidar los factores predeterminantes para su evolución.

2.2. Desarrollo Socioafectivo

Los seres humanos son criaturas sociales desde que nacen ya que, "poco a poco, desde la infancia, adquieren conductas y conceptos que los preparan para la vida en grupo" (Davidoff, 1989, en González y Rodríguez, 2004). Este proceso, conocido como desarrollo social, evoluciona de manera natural conforme los padres guían a los niños hacia comportamientos, valores, metas y motivos que la sociedad considera apropiados. Algunos autores sostienen que desde muy temprana edad los niños diferencian los estímulos sociales de los no sociales, ante los cuales responden de distinta manera.

Aunado a este proceso se encuentra el desarrollo afectivo que se refiere a la evolución y expresión de los sentimientos en relación con el niño mismo, con sus padres, compañeros y con los demás (Rice, 1997).

De acuerdo con Rice (1997), el desarrollo emocional del niño es de gran importancia debido a las diversas funciones que desempeñan las emociones en su vida social, y éstas son:

- Función adaptativa: cuando el niño siente miedo ante alguna situación que atenta su integridad física, puede asegurar la supervivencia alejándose del peligro.
- Medios de comunicación: cuando los niños están felices, tristes o enojados, transmiten el mensaje de que algo anda bien o mal, según sea el caso.
- Factores relevantes en las relaciones sociales: son eficaces no sólo en la formación de vínculos sociales y apegos, sino también para mantener a otras personas a distancia.

- Motivadores indispensables de la conducta: debido a la expresión de sentimientos positivos o negativos por parte de los demás, el niño puede expresar los mismos de igual manera ante similar situación o persona.
- Fuente de placer o de dolor: cuando son capaces de disfrutar sentimientos positivos, como la dicha o felicidad, o de experimentar sentimientos de dolor, debido a emociones negativas como la ira, temor disgusto y enojo.
- Aspectos esenciales en el desarrollo social y moral del niño: ya que adquieren la conciencia de lo que es "malo", experimentan los sentimientos de culpa cuando se rompen las expectativas de lo que es "correcto".

Según Wallon (1975, en González y Rodríguez, 2004) todas las emociones básicas del niño (como son el temor, la alegría, el enojo y el miedo) se harán cada vez más complejas como resultado de su maduración psicofisiológica, sus predisposiciones genéticas, su interacción con el medio social y sus vivencias personales, conformando todos estos factores los orígenes de su personalidad. Es en la niñez que estos procesos se dan por mediación de los padres y las personas significativas para el niño, como son sus maestros y compañeros. Por lo tanto, el papel de los padres, el sistema familiar, los profesores y los niños de la misma edad, son factores importantes en el desarrollo socioafectivo del niño en edad escolar.

Influencia del sistema familiar en el desarrollo socioafectivo del niño escolar

En la niñez intermedia las relaciones entre padres e hijos son tan importantes como las primeras en las que los bebés forman fuertes vínculos con sus padres poco después de haber nacido. Esta unión asegura que el hijo permanecerá cerca, de manera que pueda ser cuidado y protegido además de enseñarle cómo comportarse de manera adaptativa (Davidoff, 1989, en González y Rodríguez, 2004).

Así pues, desde muy temprana edad, y en distintos aspectos, se manifiesta la capacidad que tiene el niño para interactuar e interpretar adecuadamente la información que está implícita en la conducta de los demás.

Esto le permite ir especializando una parte de su conducta para interactuar con su mundo social, lo cuál implica que el niño utilice sus capacidades generales para explorar distintos ámbitos de la realidad y así poder descubrir sus características, utilizando varios tipos de relaciones.

Munsinger (1978, en González y Rodríguez, 2004) considera que los progenitores son de gran influencia para el desarrollo social y afectivo de su hijo, definiendo tres factores principales que determinan este proceso: el primero tiene lugar en el momento de la concepción, cuando cada uno aporta sus rasgos genéticos. Los otros dos factores, de gran trascendencia psicológica, se refieren al paso del niño por diversas etapas críticas de desarrollo, durante las cuales es particularmente sensible a las influencias de los padres y, finalmente al modelo social, disciplinario y educativo que estos presentan a los hijos y que decide el curso de la madurez de los mismos.

Por otro lado, Bee (1982, en González y Rodríguez, 2004) postula que los factores que más influyen del sistema familiar hacia el desarrollo socioafectivo del niño en edad escolar, serán la forma de interacción que se establezca entre los miembros de la familia y el niño, la atmósfera familiar o clima emocional del hogar, y los métodos disciplinarios que empleen los padres.

Es así que los patrones de interacción entre padres e hijos se caracterizan por su influencia recíproca, es decir, que los padres influyen sobre los hijos y éstos, a su vez influyen directamente sobre los padres (Bell, 1971, en González y Rodríguez, 2004). Por tal motivo, tanto el padre como la madre juegan un papel muy importante en el desarrollo del niño, siendo modelos de comportamiento a imitar y con ello figuras invaluable en el proceso de socialización para los niños en edad escolar. A través de las relaciones con sus padres, los niños aprenden roles sexuales, el autocontrol tanto conductual como emocional (considerando los valores morales ya internalizados), conducta cooperativa y prosocial, aspectos comunicacionales, además de desarrollar un concepto de sí mismo.

De ahí que se incremente la posibilidad de que el niño desarrolle habilidades sociales y emocionales que le permitan establecer relaciones con los miembros de su grupo social, debido a los fuertes lazos que se conformen entre padres e hijos (Davidoff, 1989, en González y Rodríguez, 2004).

Sin embargo, los padres no son la única influencia importante en el desarrollo socioafectivo del niño, sino también los hermanos, ya que estas relaciones son únicas, debido a que es el primer grupo de pares que el niño conforma, y probablemente el más estrecho, aunque difieran de edad.

Esta relación fraternal proporciona un tipo de experiencia distinta a la interacción con los progenitores y compañeros de escuela, porque es aquí en donde se enfrentan a intereses y puntos de vista diferentes a los de los padres.

En ocasiones, los hermanos ejercen influencias mutuas importantes hasta la vida adulta, por lo que mantienen sus relaciones cercanas durante toda la vida; otras veces, éstas son problemáticas desde el principio.

Sin embargo, por medio de la relación con sus hermanos, el niño experimenta y desarrolla sentimientos de fidelidad, amor, odio, alegría, etc., hacia ellos, lo que le permitirá establecer un tipo de relación diferente con cada uno. Además los hermanos, influyen de tal manera que permite al niño identificar los conceptos y roles sociales al estimular o inhibir ciertos patrones de comportamiento.

Un aspecto esencial en la manera que influyen los hermanos en la adquisición de habilidades sociales y afectivas en el niño, es el orden de nacimiento, lo cuál se refiere a, si el niño es hijo único, primogénito, intermedio o el más joven de la familia. Los investigadores han intentado descubrir la importancia de dicho factor por lo que después de diversas investigaciones han podido concluir que (Rice, 1997):

- Los primogénitos suelen ser más sociables y afectuosos. Estos niños tienen ciertas ventajas sobre los otros miembros de la familia, pues los padres usualmente le conceden mayor importancia por ser su primer hijo y, como no hay niños que compitan con él, los padres le dedican más atención y energía para criarlo hasta que nace el siguiente. Es por esta razón que los hermanos mayores experimentan un ambiente más rico que los menores.
- Los niños que nacen en medio tienden a mostrar menor autoestima que los primogénitos, quizás porque su función en la familia está menos definida. Los niños que nacen entre el primero y el último son algo descuidados son aceptados como son, pero usualmente no reciben tanta atención como los mayores y los más jóvenes.
- Los hijos menores, al igual que los de en medio, tienen menor autoestima. sin embargo, poseen mejores habilidades sociales que los primogénitos debido a que hay otros niños con los cuales pueden socializar. Estos niños también reciben atención especial, tanto de los padres como de los hermanos mayores.

Otro factor indispensable es la edad de los hermanos, pues esto le ayuda a comprender que existen diversos tipos de relaciones, debido a las diferencias que existen entre ellos.

Por lo tanto, la familia sigue siendo uno de los factores importantes para el desarrollo social y emocional del niño de edad escolar, ámbito del que adquieren valores, expectativas, patrones de conducta, al relacionarse con otras personas y al controlar sus emociones, en la que los padres y hermanos sirven de modelos, como plantea en su teoría Albert Bandura y Vygotsky, desde su propia perspectiva.

Sin embargo, a medida que el niño crece se incrementa su capacidad de funcionar fuera de la díada padre-hijo o entre hermanos, y con ello aumentar sus relaciones con sus compañeros de la misma edad.

Las relaciones entre iguales y el desarrollo socioafectivo del niño en edad escolar

Antes de ingresar a la escuela los niños pasan el mayor tiempo con sus familias, es durante estos años que reciben influencias indispensables para su desarrollo.

Una vez que asisten a la escuela, los niños ingresan con características ya modeladas, debido a los años de interacción con sus padres, durante los que han establecido ciertos patrones de acomodación y adaptación mutua entre padres e hijos. Y es en la escuela en donde otros grupos sociales diferentes a su familia, ejercen un control cada vez mayor en su comportamiento ya que, en este ámbito, los niños pasan más tiempo actuando en reciprocidad con sus compañeros, sobre todo en los juegos en los cuales intercambian muestras sociales de aprobación y afecto, estableciendo relaciones sociales en las que el aislamiento, la agresión o el rechazo son desagradables.

Es a partir de este momento en que el grupo de compañeros cobra realmente importancia por sí solo, ya que los niños pasan más tiempo lejos de sus padres y también más tiempo con otros pequeños, lo cual sirve para muchos propósitos en su vida social y afectiva.

Estas relaciones comienzan a influir de manera determinante en la progresiva transición de una dependencia física y psicológica total hacia su familia, a la independencia que le permita ser autosuficiente y transferir sus vínculos emocionales a personas fuera de ella. Aun así, las influencias de los compañeros no reemplazan las influencias familiares sólo las modifican, ya que el niño continúa interactuando con sus padres.

Para llegar a consolidar un grupo de niños en edad escolar es indispensable, que existan fines y valores comunes, para que el grado de conformidad del niño al grupo, y el tipo de actividades a que el grupo se dedique, determinen el comportamiento social de cada uno de los miembros (Díaz, 1990 en González y Rodríguez, 2004).

El grupo de compañeros tiene una gran influencia en el comportamiento del niño, aprenden a evaluar la fortaleza y debilidades (tanto personales como de otros),

conductas de tipo prosocial (cooperar, compartir, ayudar, etc.), y conductas de tipo agresivo, que pueden también depender de otros factores como el grado de frustración del sujeto, la distancia entre sus expectativas y sus posibilidades de alcanzarlas y el tipo de ambiente social en el que se desenvuelve.

A través de las relaciones con su grupo de amigos, el niño forma actitudes y valores, gracias a que éstas proporcionan un medio ideal para matizar los valores derivados de los padres y decidir cuales mantener y cuales descartar (Papalia, 2001). Estas habilidades sociales pueden cambiar con la edad pero también persistir para toda la vida.

Por lo mismo, son importantes los roles que se representan dentro de un grupo de amigos en el que se da usualmente una división de éstos, existiendo miembros dominantes o líderes y miembros pasivos. El líder o jefe del grupo podrá ser aquel niño que reúna cualidades como: poder para controlar la comunicación en el seno del grupo, carisma y ser competente o inteligente. Con ello resulta evidente que si el grupo tiene líderes agresivos o destructivos, es probable que el niño "pasivo" imite como se especifica en la teoría del aprendizaje social, este tipo de conducta negativa o conductas positivas en el caso que el líder sea de tipo prosocial, aunque continúan siendo significativas las influencias de padres y maestros para contrarrestar o reforzar la influencia de los compañeros de grupo.

Sin embargo, existe un factor esencial que interviene en el desarrollo socioafectivo del niño, este es el proceso conocido como "acomodación social", el cuál permite al niño aprender que los demás niños difieren de él, sentimental, emocional, física, social e intelectualmente, además de la manera como puede adaptarse a tales diferencias.

Aunado a todo esto se encuentran las amistades del niño con su grupo de compañeros, las cuales son de diversa índole dependiendo de su edad, como es el caso de los seis y siete años, donde piensan que con los amigos sólo se comparten cosas y juegos, siendo sus grupos conformados tanto por niños como por niñas, y unos y otras juegan a

juegos llamados masculinos y femeninos. Alrededor de los siete u ocho años, los niños se agrupan según su sexo: habrá grupos separados de niños y de niñas, y cada uno realiza sus propias actividades, diferenciadas por lo masculino o femenino de las mismas. De los ocho hasta la adolescencia las amistades se establecen principalmente, aunque no exclusivamente, dentro del mismo sexo (Díaz, 1990 en González y Rodríguez, 2004).

Por otra parte, el niño es capaz de establecer vínculos de amistad estrechos y duraderos, particularmente los niños mayores de nueve o diez años, quienes al no ser tan egocéntricos, han aprendido a controlar sus emociones y conductas, y generalmente a compartir sentimientos o pensamientos con ellos debido a que la amistad se hace menos material (González y Rodríguez, 2004).

De lo anterior se deduce que algunas de las expresiones emocionales están asociadas a las relaciones con los demás. Es así que los niños son capaces de expresar sus propias emociones, de tal manera que sean comprensibles para los otros, y de interpretar las expresiones de los demás.

Otro aspecto importante es la seguridad emocional que se ofrecen mutuamente los niños de la misma edad en algunas situaciones en las que un adulto no puede hacerlo, dicho apoyo se deriva del aprendizaje, del tipo de pensamientos y comportamientos que permiten promover el desarrollo emocional de los mismos.

Algunos teóricos del desarrollo sostienen que la integración de los niños a los patrones de conducta social coinciden con el desarrollo del concepto de sí mismo, junto con ciertos conceptos sociales. Estos conceptos ayudan a mediar la conducta de los niños en situaciones sociales, aprenden a manejar sus sentimientos de las maneras socialmente correctas dentro del contexto social, y de su comunidad. Es decir, aprenden normas y los significados culturales de su sociedad, además que desarrollan un concepto de sí mismo que puede persistir a lo largo de toda su vida (González y Rodríguez, 2004).

Así es como, el contacto con los otros permite que cada uno se construya a sí mismo como ser social, tomando en cuenta que las relaciones del niño dentro de su familia, como fuera de ella, son un factor importante para su desarrollo cognoscitivo, social y afectivo, las cuales permiten que el niño aprenda habilidades sociales y emocionales para su vida posterior en grupo.

2.3. Componentes del Desarrollo Socioafectivo del Niño

Es importante considerar cuatro aspectos relevantes al hablar del término “socioafectivo”, ya que influyen de manera determinante en el comportamiento del niño dentro de su grupo social como anteriormente se ha explicado. Estos son:

- Socialización.
- Normas.
- Frustración.
- Autoestima.

Socialización

La socialización es un fenómeno complejo en el que se adquiere la capacidad para comportarse de acuerdo con las normas sociales, sin perder su individualidad. Kalmuss y Seltzer (1989, en Rice, 1997) la definen como "el proceso por medio del cuál las personas aprenden los estilos de comportamiento de la sociedad o los grupos sociales, de modo que puedan funcionar dentro de ellos". Por consiguiente, la socialización como proceso unitario dentro del desarrollo humano, se refiere a dos aspectos importantes:

- El desarrollo de las capacidades y habilidades necesarias para el desempeño de roles ya establecidos, que adopta cada individuo para comportarse dentro de su grupo social y que permiten establecer diversas relaciones sociales que se van conformando históricamente.
- Asumir el conjunto de pautas, comportamientos, valores, normas y concepciones socialmente legitimadas, que no se refiere sólo a un bagaje social en términos de lo que tradicionalmente se llama cultura o ideología, sino también a la forma particular en que los individuos y grupos van internalizando estos aspectos, lo cuál se revierte en la práctica social, es decir, en la dinámica de relaciones.

Es por esto que la niñez sea considerada como la edad en la que se adquieren muchos de los códigos de conducta dentro del hogar y la escuela, que sirven como base para un comportamiento en su vida futura, sin olvidar, que dicho proceso continúa desarrollándose durante toda la vida, ya que el individuo se convierte en un miembro de la sociedad añadiendo o aprendiendo, nuevos códigos de conducta a medida que la sociedad o el sitio del individuo en la misma, cambia a través del tiempo.

La fuente de la socialización, es indudablemente, la práctica social el espacio en el que se componen una serie de vínculos, establecidos por las personas para producir y reproducir su existencia social. Así mismo, la socialización se desarrolla a través de un cúmulo de relaciones cuya constitución e influencia es diversa. Tomando en cuenta que, dentro de este proceso, se encuentran ámbitos específicos que lo hacen posible, como la familia, la escuela, la iglesia, el estado, los medios de comunicación masiva, etcétera, sin perder de vista que los padres (quienes también están bajo la influencia de los contextos históricos que funcionan), son los modelos iniciales en el proceso de socialización (Rice, 1997).

Es importante especificar los tres factores fundamentales que participan en la socialización (Hurlock, 1979):

- Una conducta adecuada: todo grupo social tiene sus propias normas respecto a lo que es "adecuado", por lo que el niño debe conocer cuál es dicha conducta y ajustar su propio comportamiento a las líneas aprobadas por su grupo social.

- Un papel social: es una forma acostumbrada de conducta que se definen y exigen los miembros del grupo social. Es durante la niñez que el individuo por medio de la socialización, aprende algunos roles de inmediato y otros más tarde por ejemplo una niña puede desempeñar una serie de roles: alumna, vecina, hermana, hija católica, miembro de un equipo, mejor amiga y muchos otros; cuando llega a la adolescencia, adquirirá otros papeles, y cada papel nuevo le exigirá ajustarse a determinadas conductas, actividades, expectativas y valores del grupo social, ya que dicho grupo establece sus propias normas de conducta para los miembros de cada sexo.

➤ El desarrollo de actitudes sociales: se refiere a aquellas conductas prosociales como el sentido de unidad, intercomunicación, cooperación, etc.

De acuerdo a estos aspectos, es como cada individuo se comporta en su grupo social, por ejemplo (Hurlock, 1979): una persona socializada es la que se adapta a los tres criterios del desarrollo social; esto es, que se conduce de un modo aprobado, representa el papel que la sociedad le prescribe y tiene actitudes favorables hacia la gente y las actividades sociales. A esta persona le agrada la gente, las actividades sociales, es amistosa y refleja sus actitudes hacia los demás en la calidad de su conducta. En una palabra socializar significa que el niño se comporte de tal forma que se adapte y se identifique con su grupo social, lo cuál le permite sentirse miembro del grupo.

También se encuentra la persona no social, y se refiere a aquella que no da la medida en algunos o en varios de los criterios. Puede comportarse como espera el grupo social, pero puede tener actitudes desfavorables hacia la gente y las actividades sociales. Quizá le guste la gente y las actividades sociales, pero su conducta no se adapta a las normas esenciales para ser aceptada. También puede fallar con respecto a los tres criterios. Por lo tanto, un niño puede ser “no social” porque ignora lo que el grupo espera, por que desprecie las exigencias sociales, o por ambos. Esta persona puede ser asocial o antisocial. Un niño asocial todavía no ha aprendido lo que la sociedad espera de él y un niño antisocial sabe lo que los demás esperan de él pero de modo intencionado hace lo contrario: es desobediente, peleonero, destructivo y abusa de los otros. Además está la persona gregaria, quien se satisface únicamente al encontrarse con los demás, sea cual sea el contacto con ellos, ya que su ausencia la hace sentirse sola.

El niño es un ser social que sólo puede desarrollarse dentro de una sociedad y en contacto con los demás, por lo que los adultos tratan de que se conviertan en miembros completos de esa sociedad inculcándoles las normas, valores, actitudes y formas de comportamiento que caracterizan a los miembros de esa sociedad.

Normas

Una de las primeras cosas que los sujetos adquieren son las normas o reglas sobre lo que deben hacer y no hacer. Las normas influyen en las relaciones interpersonales, ya que ayudan a los individuos a saber lo que se espera de ellos y lo que se puede esperar de los demás. Los adultos cuidan mucho que la conducta de los niños siga esas normas y ponen un gran empeño en ello, lo que garantiza que en el futuro su conducta pueda considerarse social y así el sujeto pueda interactuar con los otros (González y Rodríguez, 2004).

Por ello, desde muy pequeños se les anima o se les reprime para que se comporten de acuerdo con lo que se considera adecuado, recibiendo una enseñanza explícita, estimulando su imitación. Es por esto que su labor mental en la adquisición de las normas es relativamente pasiva, ya que los sujetos las obtienen en gran medida hechas. En este caso, la transmisión directa por parte de los adultos desempeña un papel importante y podría pensarse que el niño se limita a incorporar lo que los adultos le transmiten (González y Rodríguez, 2004).

El aprendizaje de las reglas comienza desde muy temprana edad, ya que los adultos tratan de que el niño socialice, colocando una gran insistencia en el respeto a las normas, que es lo que hace posible la convivencia social. Sin embargo, todo ello no se lograría sin el desarrollo del pensamiento y conducta moral del niño, que le permite aprender las normas de su grupo social.

a) Desarrollo del pensamiento y conducta moral

En esta etapa los niños están constantemente aprendiendo a afrontar el complejo mundo social que se encuentra tanto dentro de su familia como fuera de ella. El conocimiento de este mundo se logra a través del proceso conocido como "cognición social", el cual se refiere a "la combinación de procesos del pensamiento y conocimientos referentes al mundo social" (Craig, 1997). En este proceso se desarrolla la habilidad para comprender a otras personas, para conceptualizar sus atributos, para comprender lo que piensan, lo que sienten o lo que pretenden y para dar entrada a sus puntos de vista sin renunciar necesariamente a los propios.

Al llegar los niños a los años intermedios de la niñez, su cognición social cobra cada día mayor importancia en su comportamiento, puesto que comienzan a ver el mundo social que les rodea en el que aprenden a manejar complejidades de la amistad, la justicia, las reglas sociales; todos estos aspectos relacionados con los papeles sexuales, la obediencia a la autoridad y ley moral; principios que se comprenden poco a poco, a través de los tres componentes del conocimiento social (Craig, 1997):

- a. Inferencia social. Se refiere a las conjeturas y suposiciones acerca de lo que otra persona siente, piensa o pretende, por ejemplo, un niño pequeño oye a su mamá reír y supone que está alegre. Este proceso del desarrollo comienza a partir de los 6 años y prosigue hasta los últimos años de la adolescencia.
- b. Relaciones sociales. Los niños acumulan paulatinamente información y conocimiento respecto a las obligaciones de la amistad, como la justicia y la fidelidad, respeto a la autoridad. Poco a poco adquieren los conceptos de legalidad y justicia.
- c. Normas Sociales. Son las reglas y convenciones sociales, muchas de las cuales se aprenden por repetición o imitación; más tarde pierden un poco de rigidez según la capacidad del niño para hacer inferencias sociales.

En un principio, esas normas son implantadas por los otros para ser poco a poco interiorizadas por el propio sujeto y, finalmente, no es necesario que exista una imposición exterior para su cumplimiento. Esto se logra por medio del proceso conocido como "internalización", que consiste en tomar como propias las normas de otras personas. Este es un proceso cognoscitivo que es esencial para el desarrollo de mecanismos internos de control, de tal manera que al niño le sea posible regular su propia conducta (González y Rodríguez, 2004).

Considerando esto, las normas están estrechamente ligadas a valores sociales que indican lo que es y no deseable desde el punto de vista de los otros. Son elementos que prescriben lo que se debe hacer y la manera cómo deben ser las acciones y no cómo son.

Es así como las normas y los valores llegan a ser constituyentes esenciales del conocimiento y de la conducta social, gracias a que el niño recibe información sobre muchos hechos sociales, aspectos concretos de la realidad social sin dejar de lado la interacción con su mundo social, registrando sus regularidades y reflexionando sobre él.

Con lo anterior, el niño se va apoyando en ello, y elaborando explicaciones sobre cómo y por qué suceden las cosas de una determinada manera, en definitiva, sobre el funcionamiento de los sistemas sociales.

Siendo así, las normas sociales pertenecen a tres categorías básicas: a) las normas convencionales, que regulan usos sociales como las formas de vestir, el saludo, prácticas como el cuidado de los niños, costumbres, etc.; b) las normas morales, que se refieren a aspectos más generales de las relaciones con los demás y tratan de la justicia, la integridad de los otros y el respeto a sus derechos; y c) las normas jurídicas que se caracterizan por un poder encargado de imponer sanciones.

Aunque los miembros de todas las sociedades humanas poseen normas de carácter moral que sirven para regular las relaciones entre los individuos, muchas veces no son conscientes de forma explícita de la existencia de esas regulaciones que, son compartidas por todos, y los que no las respeten son excluidos del grupo o sancionados. Por ende, es importante que cada individuo tenga la habilidad para regular su conducta, que le permita funcionar en su medio social e interactuar con los demás.

b) Autorregulación

Otro aspecto importante que permite al niño explicar y predecir su conducta es el proceso conocido como “Autorregulación” que se define como “el control independiente de su propia conducta para ajustarse a las expectativas sociales comprensibles” (Papalia, 2001).

Esta habilidad se desarrolla a medida que el niño cumple o no con las peticiones de los adultos; absorbe gran cantidad de información sobre los tipos de conductas que son socialmente aprobadas; procesa, almacena y actúa sobre esta información y ocurre un cambio gradual de control externo al control interno.

Sin embargo otros autores consideran a la autorregulación del niño no sólo como la habilidad para controlar su propia conducta, sino también para regular sus emociones. Uno de estos autores es Kopp (1989, en González y Rodríguez, 2004) quien denominó regulación emocional al proceso de enfrentar las emociones en formas que la sociedad acepte.

Kopp (1989, en González y Rodríguez, 2004)) establece que conforme los niños adoptan e internalizan un conjunto de normas de comportamiento (como las cuestiones de seguridad, respeto por la propiedad ajena y reglas similares) también desarrollan la capacidad para regular sus emociones. Debido a que durante los primeros años los niños expresan sus emociones de manera inmediata, impulsiva y directa, sin ser capaces de esperar a ver sus deseos satisfechos, y a medida que van creciendo, se vuelven más verbales y reflexivos. En tanto el lenguaje se desarrolla el niño se vuelve capaz de presentar sus necesidades en forma más social, satisfactoria y menos emocional. Los padres son un factor esencial para la formación de dicha conducta autorreguladora, puesto que ellos enseñan al niño con ejemplo (modelamiento) y lineamientos de crianza para ejercer la autorregulación.

Por otro lado, Hill (1987, en González y Rodríguez, 2004) define la autonomía como la regulación. Propone que la independencia consiste en la capacidad de hacer el juicio propio y regular su propia conducta, así como evaluar las reglas, valores y límites que habían adquirido en el hogar y la escuela. A medida que los niños toman responsabilidad de sus propias acciones, deben estar convencidos de que puedan seguir patrones de conducta, tanto sociales como personales, y deben desarrollar la habilidad para hacerlo.

Sin embargo, hay niños que además de no tener la habilidad para controlar y regular tanto su conducta como la expresión de sus sentimientos y emociones, cuentan con una baja tolerancia a la frustración, que también les impide interactuar adecuadamente con los demás.

Frustración

La frustración es definida como el estado emocional negativo, que ocurre cuando se le impide a alguien alcanzar un objetivo, o una meta (Whittaker, 1971, en González y Rodríguez, 2004). Este estado emocional está conformado por tres elementos:

- a) Un organismo impulsado o motivado, que se pone en acción (deseo de tener).
- b) Una actividad instrumental para conseguir (ir a buscar la meta).
- c) Un objetivo o meta que no se consigue.

Es imposible evitar la frustración, pero se puede aprender la forma de enfrentarla. Dicho aprendizaje comienza en el nacimiento y continúa a través de la vida. La manera positiva de afrontarla depende de la capacidad de cada persona para desarrollar la tolerancia hacia la frustración, como sucede durante la infancia en donde se tiene muy poca habilidad para tolerarla, lo cual origina que el niño responda a la más ligera frustración con violencia o ira, llanto o actitudes de derrota. No obstante, a medida que madura difiere ampliamente en lo que respecta a su capacidad para tolerar la frustración. Algunos se sienten invariablemente molestos, disgustados o frustrados, a propósito de algo. Otros parecen encontrar frustraciones de más gravedad a su paso. Parte de estas diferencias en la manera de interpretar, percibir o manejar la frustración, se relaciona con la enseñanza y el ejemplo paternos (modelo). Por ejemplo, aquellos que pueden interpretar la frustración como un problema a solucionar han aprendido a dirigir su atención hacia los obstáculos que deben superar y buscan nuevos métodos para alcanzar la meta, aprendieron que el trabajo cuidadoso, la paciencia y el esfuerzo continuo conducen a una solución, siempre y cuando ellos estén enfrentando el problema y la meta continúe al alcance.

A través de los procesos de maduración y aprendizaje se logran desarrollar formas características de enfrentar las frustraciones y conflictos. Algunos de estos métodos, tales como la conducta infantil (rabietas, inclinaciones a ser destructivos), la dependencia excesiva con los demás, el escape o evasión, la culpabilidad, la manía de encontrar defectos, en realidad crean más tensión al recurrir a ellos. La persona bien ajustada y madura es capaz de estimar su nivel de tensión o tolerancia hacia la frustración en forma adecuada, considera las frustraciones como problemas a solucionar y no como desastres y, sobre todo trata de resolverlos. Además, es capaz de recurrir a sus padres, cónyuge, maestro, amigos o profesionales en busca de ayuda o información adicional a medida que la necesite (Buss, 1978).

La frustración puede deberse a obstáculos internos, externos o personales, de ahí que existan diferentes tipos de frustración (Whittaker, 1971, en González y Rodríguez, 2004):

- La frustración externa. Se basa en condiciones ajenas al individuo e impiden el progreso hacia la realización de un objetivo. Las frustraciones externas se originan en la demora, el fracaso, el rechazo, la pérdida y otras interrupciones directas de los motivos. La cantidad de frustración sentida generalmente aumenta a medida que se incrementa la fuerza, la urgencia o la importancia del motivo interrumpido.

- Las frustraciones repetidas. Pueden tener un efecto acumulativo hasta el punto en que basta una pequeña contrariedad para que se produzca una reacción violenta (agresividad), que puede dirigirse contra la persona u objeto frustrado e incluso contra sí mismo.

- Las frustraciones personales. Se originan en las características personales del individuo, la frustración se genera fundamentalmente en las limitaciones de la persona, aunque el fracaso resultante pueda experimentarse como si fuese una frustración de origen externo.

- Las frustraciones internas. Generalmente adoptan la forma de un conflicto. Los conflictos aparecen cuando la persona tiene dos o más motivos contradictorios u opuestos.

Existen tres factores que intervienen en la agresión. El primer factor es el del propio sujeto, que incluye el aspecto físico, es decir, las habilidades sociales que posee para interactuar con los demás. El segundo factor proviene de la familia, como son la crianza o la forma de interacción entre la familia. Y finalmente la cultura y la comunidad, que incluyen las actitudes hacia la violencia, derechos humanos, medios de comunicación, etc. (González y Rodríguez, 2004).

En ocasiones a los niños se les obstaculiza, contraría o impide hacer lo que desean, por lo que pueden sentirse indignados, ansiosos, recurrir al llanto, intentar la evasión, volverse persuasivos, pasivos como reacción al impedimento para alcanzar sus metas. A medida que tropiezan con las numerosas frustraciones de la vida, desarrollan maneras características de enfrentar muchas de estas. Algunas son insignificantes y pueden ignorarse, superarse o aprender a vivir con ellas durante largo tiempo, pero es común que algunas de mayor gravedad constituyan o sean una verdadera amenaza para la autoestima y tenga efectos perturbadores.

Autoconcepto y autoestima

Toda persona continuamente evalúa a los que están a su alrededor, y juzgan a los demás como fuertes o débiles, buenos o malos, inteligentes o tontos, etc. Estas evaluaciones son generalmente explícitas y muchas veces se expresan verbalmente. También nos evaluamos nosotros mismos en forma similar, excepto que los juicios son generalmente implícitos y no verbales.

Dichos juicios se van desarrollando con el paso del tiempo y son conocidos como autoconcepto y autoestima. Algunos autores plantean que ambos aspectos evolucionan, desde una forma concreta hasta obtener una visión más abstracta, comenzando así con el desarrollo de la autoconciencia en donde el niño "entiende su separación de otras personas y otras cosas", adquiriendo poco a poco el sentido del yo. Aproximadamente al año toman conciencia de que otros niños son personas distintas, a las que pueden ver, oír y tocar.

Esta nueva conciencia de la existencia de los demás también permite el desarrollo del afecto hacia ellos y de la rebelión en su contra (Rice, 1997)

Conforme los niños empiezan a desarrollar una conciencia real también empiezan a definirse a sí mismos, a desarrollar el concepto de sí mismos y a desarrollar una identidad (Spencer y Markstrom-Adams, 1990, en Rice).

Para los tres años de edad las características personales están definidas en términos infantiles y usualmente son positivas y exageradas, por ejemplo: "soy el más grande y fuerte, el corredor más veloz, etc." (Rice, 1997)

Para la mitad de la escuela elemental, la mayoría de los niños empiezan a desarrollar un concepto del yo más realista y a admitir que no son tan capaces en algunas áreas como en otras (Butler, 1990, en Rice). Por ejemplo: "soy un buen lector, pero no me gusta la aritmética".

Markus y Nurius (1984 en Papalia, 2001) hacen hincapié en que a medida que los niños entran en la niñez intermedia, empiezan a desarrollar una verdadera comprensión del yo, a estar conscientes de sus características, de sus propios valores, normas y metas a desarrollar para su propia conducta. También empiezan a ser más específicos y realistas acerca de sí mismos y a darse cuenta de que en ocasiones tratan de engañarse ellos mismos. A continuación se presenta algunas de las características de los niños que tienen adecuada y poca autoestima, para comparar las diferencias (Clemes, Bean y Clark, 1988):

| Un niño con alta autoestima... | Un niño con baja autoestima... |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Estará orgulloso de sus logros. -Actuará con independencia. -Asumirá responsabilidades con facilidad. -Sabrá aceptar las frustraciones. -Afrontará nuevos retos con entusiasmo. -Se sentirá capaz de influir sobre otros. -Mostrará amplitud de emociones y sentimientos. | <ul style="list-style-type: none"> -Evitará las situaciones que le provoquen la ansiedad. -Despreciará sus dotes naturales. -Sentirá que los demás no le valoran. -Culpará a los demás de su propia debilidad. -Se dejará influir por otros con facilidad -Se pondrá a la defensiva y se frustrará. -Se sentirá impotente. -Tendrá estrechez de emociones y sentimientos. |

La autoestima tiene sus altibajos. Si un niño tiene alta o baja autoestima muestra, por lo general, alguna de las características citadas, pero todos los niños se expresan así alguna vez. Más que fijarse en una característica concreta, lo que hace falta es observar su comportamiento.

Otro aspecto importante es el autoconcepto, el cual se define como la idea organizada o personal que tenemos de las características propias (rasgos físicos, el cuerpo, las tendencias conductuales, las disposiciones emocionales, las habilidades, los intereses y los objetivos de la persona). Es la percepción de nuestra identidad (Rice, 1997).

Sin embargo, existen dos aspectos que permiten a un individuo hacer un juicio de su propia persona y son la autoreferencia y la autoeficacia.

La autorreferencia es la estimación que hacemos de nuestras capacidades y de la efectividad con que podemos interactuar con los demás (Ruble y Flett, 1988, en Rice)

La autoeficacia es la percepción que tenemos de nuestra capacidad y efectividad personal real. Es importante porque influye en las relaciones del niño, en su disposición a emprender tareas difíciles y en sus sentimientos acerca de sí mismo, así como en su autovaloración y competencia (Schunck, 1984, en González y Rodríguez, 2004).

Bandura (1977, citado en Pearlman, 1992) sugería que el juicio que los niños hacen de su eficacia personal surge de cuatro fuentes principales:

- Fuente directa de autoeficiencia. Depende de los logros personales y de la opinión que tenga el niño de esos logros.

- Fuente vicaria de autoeficiencia. Se deriva de la comparación que el niño hace de sí mismo con los demás.

- Fuente persuasiva de autoeficiencia. Está influida por la persuasión. "Tú puedes hacerlo, eres capaz" incrementan la autoeficacia; mientras que las negativas "no lo intentes" la reducen.

- Fuente emocional de autoeficiencia. Es el nivel de activación fisiológica y emocional del niño.

Bandura considera que la observación y la aguda conciencia que los niños en edad escolar tienen de sí mismos, los hace más receptivos a la influencia de personas a quienes admiran, porque la perciben como poderosa y remuneradora, mientras que los niños más pequeños responden principalmente a sanciones materiales. Por otro lado, en la infancia intermedia sanciones como la aprobación o desaprobación de los padres, de los maestros y de los compañeros se vuelven modelos más fuertes del autoconcepto y de la conducta.

La base del autoconcepto es nuestro conocimiento de lo que hemos sido y hecho. Su función es guiarnos a decidir lo que seremos y haremos en el futuro. Entonces, el autoconcepto nos ayuda a entendernos y también a controlar o regular nuestra conducta. Es multidimensional, ya que cada una de sus dimensiones explica roles diferentes. Por ejemplo, una persona puede clasificarse como marido o esposa, como profesional, como pariente, amigo y así sucesivamente. Esos aspectos diferentes del yo describen a la persona total. Los individuos pueden tener autoconceptos diferentes que cambian de vez en cuando, dependiendo de las circunstancias y de las relaciones confrontadas por el individuo, además pueden ser o no retratos precisos de ellos mismos. Las habilidades del niño y su autoconcepto influyen recíprocamente; es decir, el niño que emprende una tarea y tiene éxito, mejora su autoconcepto.

Según Piaget los niños en edad escolar son menos egocéntricos que los más pequeños, ya que pueden verse mejor desde el punto de vista de otras personas y son más sensibles a lo que los demás piensan de ellos.

La teoría llamada de procesamiento de información (una rama de la Teoría Cognoscitiva) ve el autoconcepto como un esquema del yo, o un conjunto de estructuras de conocimientos que organiza y guía el procesamiento de información sobre el yo (Markus y Nurius, 1984 en Papalia, 1992).

Los niños construyen, ponen a prueba y modifican sus esquemas del yo con base a sus experiencias sociales. Estos esquemas ayudan a los niños a usar los resultados de

su conducta pasada para efectuar juicios rápidos, para obrar en el presente y definir el posible yo que va a ser en el futuro.

Tanto el autoconcepto como la autoeficacia están estrechamente relacionados con la autoestima. Por ello, se define a la autoestima como "la percepción de nuestro valor, habilidades y logros; la visión, positiva o negativa que tenemos de nosotros mismos" (Rice, 1997).

Sarafino (1988, en González y Rodríguez, 2004) la define como "la evaluación que realiza un sujeto acerca de su propio valor basado en la imagen que tiene de sí mismo y en su conocimiento de los valores de la sociedad; tomando en cuenta todos los pensamientos, sensaciones y experiencias que, por medio de reportes verbales y conductas expresivas manifiestas, el individuo va formando a través de su vida".

Es la infancia intermedia la época importante para el desarrollo de la autoestima, ya que los niños comparan sus "yo verdaderos" con sus "yo ideales" y se juzgan a sí mismos en la medida en que son capaces de alcanzar los estándares y expectativas sociales que han tomado en cuenta para la formación del autoconcepto.

De ahí que existan cuatro fuentes principales de la autoestima:

- La relación emocional del niño con los padres. Los niños que son amados y deseados, cuyos padres son cálidos, protectores, preocupados, interesados y activos en la tarea de guiarlos tienden a desarrollar una autoestima positiva. (Abraham y Christopherson, 1984, Felson y Zielinski, 1989, citado en Rice).

- La competencia social con los compañeros. Se convierte en un componente creciente de la autoestima a medida que los niños se van desarrollando (Waters y Sroufe, 1983, citado en Rice).

- El progreso intelectual en la escuela. El éxito en la escuela favorece una autoestima elevada (Entwisle, Alexander, Pailas y Cadigan, 1987), ya que es difícil sentirse bien cuando se va mal en la escuela (Coopersmith y Gilberts, 1982, en Rice).

➤ Las actitudes de la sociedad y la comunidad. La autoestima se ve influida por las actitudes de la sociedad, ya que a algunos grupos minoritarios se les dificulta desarrollar una autoimagen positiva (Rotheram-Borus, 1990, en Rice).

Ovejero (1990) menciona que la autoestima adecuada tiene muchas consecuencias positivas, mientras que, una autoestima inadecuada se relaciona con:

- Problemas emocionales que llevan a un mayor nerviosismo, ansiedad, insomnio y síntomas psicósomáticos.
- Un bajo rendimiento académico a causa de que una inadecuada autoestima lleva a pobres expectativas, a tener poca confianza en sí mismos, etc.
- En las interacciones sociales las personas con inadecuada autoestima son especialmente vulnerables al rechazo por parte de los demás.
- A causa de su necesidad de ser queridas estas personas son muy susceptibles a la influencia social.

Considerando que la infancia es la etapa en la que las relaciones del niño con los demás (primordialmente entre iguales) son fundamentales para intercambiar muestras sociales y afectivas que le permitan desarrollar o fortalecer habilidades, como controlar por sí mismo su conducta para ajustarse a las expectativas sociales; desempeñar estilos de comportamiento que establece la sociedad o los grupos sociales de modo que pueda integrarse a ellos, reconocer lo que debe hacer o no, expresar sus emociones de manera que pueda manejar un estado emocional negativo, el cuál se puede presentar cuando algo le impide llegar a una meta u objetivo entre otros aspectos.

3. FAMILIA

3.1. Familia como Sistema Social

Musitu (1996, en Fierro y Valdespino, 2002) reconoce que dentro de la diversidad de enfoques que existen para definir a la familia, uno de los de mayor importancia y valor explicativo es el de la teoría sistémica o teoría de los sistemas. Esta teoría fue creada originalmente en el campo de la biología, pero ha sido retomada por varias disciplinas, entre las que se encuentra la psicología de la educación para poder comprender el proceso educativo, y en específico, algunas instituciones sociales como la familia.

El sistema puede ser entendido como un conjunto de elementos que interactúan entre sí de forma dinámica y que están organizados para alcanzar una meta común. Es considerado como totalidad, por lo que sólo se puede comprender a sus integrantes y a las funciones que realizan con referencia al sistema total del cual forman parte. (Freidberg, 1985, en Fierro y Valdespino, 2002).

A pesar de que se considera que todos los elementos del sistema son esenciales, existe una jerarquía en estos y cualquier cambio o alteración en uno de sus componentes provocará transformaciones en todo el sistema. Otra característica esencial es su tendencia al equilibrio, es decir, a la homeostasis, influida por el intercambio o no de información con el entorno. La familia es un sistema social.

Minuchin (1974, en Shea y Bauer, 2000) ofrece varios principios de los sistemas sociales que se aplican a las familias:

- La familia es en sí un todo estructurado, una unidad completa con elementos interdependientes.
- Como es un sistema social, las interacciones en la familia son recíprocas y representan un continuo dar y recibir, acomodación y adaptación, en lugar de patrones de interacción lineales de causa y efecto.

➤ La familia intenta mantener la estabilidad. En el esfuerzo por conservarla, el comportamiento de los integrantes de la familia se percibe como propositivo. La resistencia al cambio parece ser una ocurrencia natural.

Cuando la familia se percibe como un sistema social se vuelve evidente que las explicaciones de causa y efecto del comportamiento de los integrantes de la familia no explican su operación. En la familia, el funcionamiento de cada uno de los miembros del sistema ayuda a mantener el comportamiento de los otros. Efectuar el cambio en un miembro proporciona la oportunidad para disparar el cambio en otros.

En la perspectiva integrada, los contextos ecológicos de Bronfenbrenner forman un marco conceptual para la consideración simultánea de: a) lo que ocurre dentro del hogar inmediato, b) los factores que están en juego en el sistema social más amplio dentro del cual funciona la familia, c) la interacción de estos escenarios entre sí y d) las creencias y valores culturales esenciales de la sociedad, así como los factores personales para afrontar una necesidad educativa especial (Shea y Bauer, 2000).

La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1986,1997; Bronfenbrenner y Morris, 1998, en Santrock, 2002) considera cinco sistemas ambientales que van desde las interacciones personales cercanas hasta las extensas influencias basadas en la cultura. Los sistemas son:

Microsistema.

Es un escenario en el que el individuo pasa un tiempo considerable. Algunos contextos pertenecientes al microsistema son la familia del niño, sus pares, la escuela y la comunidad. Dentro de estos microsistemas el individuo, tiene interacciones directas con sus padres, maestros, pares y otros. Para Bronfenbrenner, el niño no es un receptor pasivo de las experiencias que estos escenarios le proporcionan, sino que es alguien que interactúa de forma recíproca con otros y ayuda a construir estos escenarios.

Mesosistema.

Involucra vínculos entre microsistemas. Por ejemplo, las conexiones entre las experiencias familiares y las experiencias escolares, entre la familia y los pares. Es posible que la experiencia de un microsistema influya en otro microsistema. Así por ejemplo, los niños cuyos padres los han rechazado, quizás tengan dificultad para desarrollar relaciones positivas con sus maestros.

Ecosistema.

Incluye el conjunto de experiencias en un escenario en el que el niño no tiene un papel activo. Por ejemplo, los comités supervisores de parques en una comunidad contribuyen en buena medida a determinar la calidad de parques, instalaciones recreativas y bibliotecas. Sus decisiones benefician o perjudican el desarrollo de los niños.

Microsistema.

Involucra la extensa cultura en la que tanto niños como adultos viven, incluyendo los valores y costumbre de la sociedad. Cultura es un término muy extenso, incluye los roles que desempeña el grupo étnico y los factores socioeconómicos en el desarrollo infantil.

Cronosistema.

Se refiere a las condiciones sociohistóricas del desarrollo de los sistemas. Por ejemplo, son la primera generación en crecer en nuevas formas de ciudades desconcentradas, dispersas, que no son ni urbanas, ni rurales, ni suburbanas.

Una perspectiva ecológica integrada posee diversas ventajas en la conceptualización de la adaptación de las familias. Koch (1982, en Shea y Bauer, 2000) sugiere que cuando se parte desde una perspectiva ecológica se asume que cualquier evento que ocurra al interior del sistema repercute en el sistema entero, en cuyo interior hay espirales de retroalimentación tanto positivos como negativos.

En esta teoría los contextos sociales en los cuales el niño vive son importantes influencias en su desarrollo. Exploremos ahora uno de los escenarios en los que el niño pasa gran parte de su tiempo e influye en él: la familia.

3.2. Papel de la Familia en el Desarrollo Socioafectivo del Niño

Turnbul (citado en Powell y Ahrehold, 1991), describe al sistema familiar como una entidad compuesta por cuatro elementos básicos: *interacción, ciclo de la vida, estructura y función familiar*.

La Interacción familiar es el punto focal del sistema. Los subsistemas familiares que más adelante se describen actúan entre sí de conformidad con unas reglas de cohesión (grado de cercanía o distanciamiento entre los miembros de la familia), adaptabilidad (grado de estabilidad y reacción frente a los cambios) y comunicación (el grado de sinceridad y franqueza).

La estructura familiar se refiere a las características descriptivas de la familia como son sus integrantes, su cultura y su ideología.

La función familiar hace alusión a los resultados o productos finales de la interacción y la estructura de la familia. Las funciones familiares están dirigidas a satisfacer las necesidades de cada uno de sus miembros y pertenecen a varias categorías. Por ejemplo: economía, educación, afecto y la socialización como ya se mencionó en un principio. Algunas de las funciones de la familia son (Martínez, 1993):

- Es un sistema de apoyo que ofrece a sus miembros información sobre el mundo.
- Transmite a los más pequeños el conocimiento necesario de su cultura para tener éxito en la vida cotidiana.
- Enseña a sus nuevos miembros cómo son y para que sirven las cosas.
- Aporta valores que han sido transmitidos de generación en generación, y que tienen su expresión en la forma de comportarse y en lo que se espera de ellos.

- Dentro de la familia se enseña a los miembros cómo deben comportarse en las diferentes situaciones y contextos sociales siempre de acuerdo a un sistema de valores.
- La familia ofrece ayuda y servicios concretos. Cuida y mantiene a sus miembros hasta que ellos son capaces de vivir de forma independiente, ofreciendo un sistema de apoyo para emprender actividades.
- La familia proporciona un grupo de referencia y control determinado. Les ayuda a resolver problemas y permite aceptar la identidad de cada uno de sus miembros.

El ciclo de la vida familiar describe los cambios que experimenta la familia como parte de su propio desarrollo. En este aparecen cierto número de etapas que exigen reestructuración y adaptación a circunstancias cambiantes, pero se mantiene una continuidad que fomenta el crecimiento psicosocial de sus miembros:

- Fase 1: Abarca desde la elección de pareja hasta la llegada del primer hijo.
- Fase 2: Comienza con el nacimiento del primer hijo y acaba cuando el último entra a la escuela.
- Fase 3: Va desde la escolarización de los hijos a la adolescencia de los hijos.
- Fase 4: Se refiere al periodo de adolescencia de los hijos y supone el paso de la niñez a la juventud.
- Fase 5: Periodo en que los hijos abandonan el hogar.
- Fase 6: Va desde la jubilación a la muerte.

Turnbul (citado en Powell y Ahrehold, 1991) también reconoce diferentes subsistemas dentro del sistema familiar, los cuales son partes estructurales sustanciales de la organización y jerarquía de los elementos de la familia. En los subsistemas cada miembro cumple una función diferente. Estos son:

- Subsistema Parental: Entendido como el conjunto de interacciones establecidas entre los padres y los hijos, que jerárquicamente definen la mayor cantidad de normas y límites, hasta que los hijos crecen y participan en la delimitación de las mismas.

En este aparece claramente el hecho de que la familia no es una sociedad de iguales, inicia con el nacimiento del primer hijo, el cual debe ir adaptándose a los cambios.

- Subsistema Conyugal: Se constituye cuando dos personas manifiestan su intención por formar una familia. Exige complementariedad y acomodación mutua, es decir, el origen de la familia.
- Subsistema Fraternal: Esta formado por el conjunto de hijos-hermanos. Es uno de los primeros laboratorios sociales en el que el niño experimenta relaciones con los iguales. Existe apoyo, competencia, cooperación o individualismo. Este subsistema es considerado como el de más larga duración dentro de la familia.
- Subsistema Personal: Se refiere a todas las características personales de cada miembro, así como su nivel de desarrollo e incorporación al sistema familiar.

Los niños crecen en diversos tipos de familias. Algunos padres nutren, crían y apoyan a sus hijos; otros los tratan con dureza o los ignoran. Algunos niños experimentan el divorcio de sus padres; otros viven su infancia completa en una familia nunca divorciada; algunos más viven en una familia reconstituida. Las mamás de algunos niños trabajan todo el día y los inscriben en programas después de la escuela. Algunos niños crecen en comunidades étnicamente uniformes, otros lo hacen en comunidades más mezcladas. Las familias de algunos niños viven en la pobreza, otras son económicamente pudientes. Algunos niños tienen hermanos, otros no. Todas estas circunstancias diversas afectan el desarrollo del niño.

Baumrind (1971, 1996 citada en Santrock, 2002) menciona que existe una forma ideal de educar como padre. Los padres no deben ser punitivos ni huraños. Más bien deben desarrollar reglas para que los niños las cumplan siendo, al mismo tiempo apoyadores y nutridores. Sugiere que los estilos de crianza pueden clasificarse en cuatro tipos principales:

Estilo paternal autoritativos. Se caracterizan por expresar abiertamente su afecto e interés por las cosas del niño, además de que proponen reglas claras, adaptadas a las posibilidades del niño, que se mantienen durante largo tiempo pero cuyo contenido y significado se razona siempre que es necesario, y cuyo cumplimiento se exige con firmeza (no absolutamente rígido) ante los problemas de conducta o los errores, sino que se explican consecuencias y se aportan nuevas alternativas de conducta. Por ejemplo, un padre autoritativo tal vez pondría su mano en el hombro del hijo de una forma cariñosa y diría “tu sabes que no debiste hacer eso. Hablemos de cómo podrías manejar la situación de forma diferente, la próxima vez”.

Los hijos de padres autoritativos destacan por establecer con facilidad relaciones sociales, por una adecuada autoestima, por su capacidad de resolver problemas por sí mismos, por su independencia y por su capacidad de posponer la satisfacción inmediata de sus necesidades o deseos.

Estilo paternal permisivo. Como los anteriores, expresan abiertamente su afecto e interés por las cosas de su hijo, pero son poco exigentes y no supervisan continuamente el cumplimiento de las normas. Aquí, los padres se adaptan al niño y centran sus esfuerzos en identificar sus necesidades o preferencias, y en ayudarlo a satisfacerlas.

Los niños con padres permisivos son alegres, vitales y creativos. Muestran dificultades en su control de impulsos para posponer gratificaciones y son poco persistentes a la hora de realizar una tarea, mostrándose muy sensibles a la presión por parte de sus compañeros.

Estilo paternal autoritario. Se caracteriza por no expresar su afecto abiertamente y están menos inclinados, que los anteriores, a explorar los intereses del niño y sus necesidades a través del dialogo y la comunicación. Establecen normas muy claras cuya razón de ser está en aquéllos que saben qué es lo que le conviene al niño y las controlan apelando su autoridad y mayor conocimiento.

Los niños con padres autoritarios muestran una baja autoestima, dependen mucho del control externo hasta el punto de tener manifestaciones impulsivas o agresivas cuando este control no está presente, con lo que su conducta parece más controlada desde fuera que desde él mismo. Además, a menudo presenta dificultades para postergar las gratificaciones.

Estilo paternal indiferente. La expresión de afecto en este caso es aún menor que la de los padres autoritarios. Muestran escasa sensibilidad a las necesidades e intereses del niño (incluso en aspectos básicos) y pueden oscilar entre la ausencia de controles y normas, y las normas excesivas y la supervisión violenta.

Los niños con padres indiferentes tienen pobres valores, identidad y autoestima, dificultades para relacionarse, y son más propensos a los conflictos personales y sociales.

Es importante reconocer que, en el niño, las experiencias y la calidad de las relaciones con personas significativas, como los padres, influyen en los sentimientos hacia sí mismo. Por tal motivo, estos pueden influir positivamente en el niño, proporcionándole nuevas experiencias y relacionándose con él de forma adecuada.

A continuación se revisarán algunas prácticas vinculadas a la estructura familiar y la calidad en sus relaciones, así como su efecto en el desarrollo socioafectivo del niño.

a) Vinculo familiar

En todas las familias existe un clima que es el resultado de los sentimientos, las actitudes, las normas y las formas de comunicarse que las caracterizan cuando sus componentes se encuentran reunidos. El grado de vinculación está en relación directa con la calidad de las relaciones interpersonales que se dan dentro de la familia. El clima familiar aumenta o disminuye el grado de vinculación de sus miembros (Clemes, Bean y Clark, 1988).

Clemes, Bean y Clark (1988) sugieren que la vinculación es la consecuencia de la satisfacción que obtiene el niño al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás reconocen como importantes. Para que un niño pueda poseer un buen grado de vinculación necesita tener la sensación de que:

1. Forma parte de algo. Se siente miembro importante y necesario de la familia, de la clase, de un equipo, de un grupo de amigos, del grupo de trabajo.
2. Estar relacionado con otros. Existe una buena comunicación, sentimientos compartidos y mucho apoyo entre el niño y los demás.
3. Se identifica con grupos concretos. El niño puede etiquetar sus modos de participación, todas esas etiquetas definen parcialmente su sentido de la identidad y le da la sensación de que mantiene relaciones con cosas concretas y específicas.
4. Tiene un pasado y una herencia personales, lo cual amplía sus vinculaciones a otros lugares y épocas.
5. Posee algo importante. Conforme el niño crece, da paso a nuevas relaciones con objetos; formándose así la base para establecer una intimidad con los demás. El interés desmesurado por coleccionar o guardar cosas, expresa esta necesidad.
6. Pertenece a alguien o a algo. El niño se siente más seguro cuando percibe que aquél o aquello a que pertenece se preocupa por él y le cuida.
7. Los demás demuestran gran aprecio por aquellas personas o cosas con las que él establece sus relaciones. Si el niño ve que se desprecia o se ridiculiza su familia, su escuela, sus amigos, sus pertenencias, su raza, su religión, etc., los sentimientos sobre su propia valía resultan perjudicados.
8. Es importante para los demás. Lo cual significa que se nota su presencia, que se escuchan y consideran sus puntos de vista, que sus necesidades se tienen en cuenta a la hora de tomar decisiones y, lo que es más, que se le quiere y se le respeta.
9. Posee un cuerpo en el que puede confiar para que responda como él desea. Los niños que no están concientes de sus propias capacidades sensoriales, tienen dificultades a la hora de relacionarse con los demás.

El grado de vinculación se refleja a su vez en las actividades que lleva a cabo la familia cuando está reunida. Para muchas familias, una de sus actividades principales es discutir, lo que inevitablemente conlleva sentimientos negativos. Otras familias juegan y sus componentes se divierten unos con otros. En todas las familias se dan las dos situaciones, pero siempre existe una determinada tendencia hacia uno u otro extremo.

Para que todos los miembros de la familia tengan un buen grado de vinculación, las pautas de comportamiento, que son reglas no escritas que regulan el comportamiento entre las personas, deben apoyar las buenas relaciones entre los miembros de la misma (Clemes, Bean y Clark, 1988).

b) Pautas y modelos de comportamiento

Todo el mundo sabe que los padres son modelos para sus hijos. Pero con frecuencia, los niños imitan también sentimientos y actitudes de sus padres, además de imitar su manera de hablar, sus tics y las cosas que hacen. Para los niños, el interior de sus padres es un punto de referencia de igual valor que su exterior, por ejemplo, ver como actúa. Los sentimientos y actitudes de los padres suelen expresarse de forma sutil y muda, por ejemplo, si un padre se encoge de hombros al tiempo que su rostro permanece tenso, el niño interpretará que su padre está desilusionado, aunque no diga palabra alguna. Los mensajes no verbales se deslizan, por ejemplo, entre lo que se dice y el tono que se emplea en decirlo. Es casi imposible ocultar un sentimiento, y los niños, que son observadores muy agudos, cazan al vuelo las expresiones sutiles que hay en las actitudes de sus padres.

Los niños acuden continuamente a los padres para obtener claves de comportamiento. Les influyen las reacciones emotivas de los padres, por mucho que éstos no las expresen.

Las pautas reflejan la habilidad del niño para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales.

Poseer pautas significa que el niño es capaz de otorgar un sentido a la vida. Todo aquello que tiene que ver con los valores personales, objetivos e ideales, refleja en el niño su concepto de pautas, como ocurre, con la capacidad de clarificar sus criterios y de vivir de acuerdo con ellos. En esta cuestión de las pautas, los niños son influenciados por las personas, las ideas, las creencias, y sus propias experiencias. Aquí necesita (Clemes, Bean y Clark, 1988):

1. Saber qué personas pueden servirle de modelo a su comportamiento.
2. Desarrollar su capacidad de distinguir lo bueno de lo malo.
3. Tener valores y creencias que le sirvan de guías prácticas para su comportamiento.
4. Tener un amplio campo de experiencias, de manera que no se intimide ante una nueva situación.
5. Desarrollar su capacidad de trabajo para conseguir sus objetivos y ser consciente de lo que esto significa.
6. Otorgarle un sentido a lo que le ocurre en la vida.
7. Saber que tanto en la escuela, como en su casa se aprecian positivamente los conceptos por los que él se rige.
8. Saber cómo aprender.
9. Tener un sentido del orden.

Los niños adoptan modelos de forma inconsciente y los que más les influyen son aquéllos que han adoptado en situaciones de gran contenido emocional. El niño suele retener aquello que ha experimentado asociado a una satisfacción, a una excitación o a un cariño intenso. De la misma manera, suelen retener durante mucho tiempo, aquellas otras cosas que asocian a experiencias de ansiedad, de infelicidad o de frustración.

Al ser inconsciente la adopción de modelos, los niños aprenden mucho más de lo que ven que de lo que se les dice. Esto es especialmente importante a la hora de transmitir valores, actitudes y formas de establecer relaciones personales. Más que entender y aceptar mensajes verbales de sus padres sobre asuntos complicados, los niños observan y tratan de darle un sentido a lo que ven. El niño suele aceptar aquellos valores y creencias de los padres, que asocia a sentimientos positivos fuertes.

Mejorar el sentido de los modelos de un niño requiere de mucha paciencia. El cambio de modelos y pautas en un niño requiere que los nuevos le produzcan más satisfacción y éxitos que los antiguos.

Por otro lado, la tarea de crear un clima familiar que refuerce el sentido de los modelos, depende de tres factores (Clemes, Bean y Clark, 1988):

- Comunicación. Sobre todo en lo que respecta a límites y normas, niveles de exigencia y expectativas de comportamiento de los miembros de la familia y su relación con los demás componentes.
- Organización. Incluye prometer cosas y cumplir lo que se ha prometido; marcar objetivos claros tanto a largo como a corto plazo, y conseguir que todos sepan cómo deben hacer las cosas.
- Mantenimiento del orden. Son importantes los entornos ordenados, el estímulo hacia las buenas costumbres, por medio de tareas habituales y la planificación de las tareas familiares, de modo que las cosas importantes no se queden sin hacer.

Comunicarse con claridad es todo un arte. Es importantísimo que las normas y los límites queden claros para todos los miembros de la familia: para los que van a regirse por ellas (todos los miembros de la familia, incluidos los padres), y para los que van a encargarse de aplicarlas o sea, los padres. Cualquiera puede decirle al niño lo que tiene que hacer pero los padres, además, tienen que escucharle para saber si él le ha escuchado o qué es lo que ha escuchado.

Organizar es un proceso continuo dentro de la familia, y quiere decir que todos los miembros de la familia, en la medida de lo posible, deben saber lo que va a ocurrir, cuándo, por qué y cómo se va a hacer. Una buena organización de los padres es algo que los niños observan y copian. En la medida en que los distintos miembros de la familia conozcan de antemano cuáles son los planes, resultará más sencillo para todos decidir acerca de sus respectivas actividades.

Mantener el orden en la familia supone mucho más que no dejar que los niños se peleen. Los niños aprenden hábitos de orden y desarrollan un elevado sentido de los modelos al realizar tareas con una exigencia irrazonable planteada por los padres. Y para que el orden externo se convierta en una característica personal es necesario que los niños participen en el mantenimiento del orden mediante tareas y obligaciones (Clemes, Bean y Clark, 1988).

c) *Disciplina*

Como ya se mencionó anteriormente, en el proceso de educación de los hijos, los padres ponen en juego ciertos estilos de interacción que determinan el tipo de relación padres-hijos (estilos de crianza). Estos están muy relacionados con aspectos como el afecto, la comunicación, la disciplina y el control que traen consecuencias sobre la conducta y la personalidad del niño.

Ya que muchos padres y maestros creen que la única alternativa para abandonar el control excesivo y el rigor es la permisividad, es importante definir el concepto de disciplina. Se trata de una palabra que con frecuencia es mal usada: mucha gente considera que disciplina y castigo son lo mismo, o por lo menos, que el castigo es el medio para lograr la disciplina (Chaverría, 1990).

Según Chaverría (1990) “la disciplina positiva” se origina en el respeto mutuo y en la cooperación; incorpora firmeza con dignidad y respeto como base para la enseñanza de las habilidades para la vida y un locus de control interno, que se refiere a la autodisciplina y responsabilidad.

La meta de la disciplina positiva es permitir a niños y adultos experimentar más armonía, cooperación, compartir responsabilidades, respeto mutuo y alegría en sus vidas y relaciones.

Cuando se utiliza el control excesivo, la responsabilidad del adulto está constantemente sujeta al comportamiento del niño. La forma más común del control excesivo utilizado por padres y maestros, es el sistema de premios y castigos. Por su parte, la permisividad también enseña irresponsabilidad, ya que tanto los adultos como los niños, se despojan de la responsabilidad.

Uno de los conceptos más importantes de la disciplina positiva es que los niños están más dispuestos a seguir las reglas que ellos mismos han ayudado a establecer. Si poseen un buen concepto de sí mismo, la habilidad en su toma de decisiones se vuelve más real, al saberse miembros activos de una familia y una sociedad.

Para la convivencia dentro de la familia y en la sociedad, es primordial que los niños sepan expresar a los demás sus emociones de modo aceptable, tanto las agradables como las desagradables. Es importante saber recibir y reaccionar adecuadamente cuando otras personas comunican sus emociones o sentimientos; esto hará que la otra persona se sienta escuchada, apoyada y comprendida, y en suma, se sienta a gusto en nuestra compañía, dando como resultado relaciones interpersonales positivas.

d) Comunicación Familiar

De acuerdo con Santrock (2002), la calidad de la comunicación en una familia, está relacionada con la capacidad de transmitir lo que se desea, así como la habilidad de escuchar a los demás, permitiendo la libre expresión de pensamientos y sentimientos.

Cuando en una familia se permite que todos sus miembros expresen sus ideas, intereses y puntos de vista, se abren canales de comunicación que permiten solucionar conflictos y establecer reglas familiares.

Una buena comunicación se logra si escuchamos con atención e interés, y si hablamos con claridad y franqueza. Para comunicarnos, necesitamos estar dispuestos a exponer honestamente nuestras opiniones, pero también aceptar puntos de vista diferentes a los nuestros.

En una adecuada comunicación, los padres se dan a respetar y respetan a los demás; eligen el momento oportuno para expresar lo que necesitan; exponen sus principios, ideas y sentimientos, pero también consideran las de sus hijos. Esto implica que comparten con ellos los asuntos que les afectan, les explican algún hecho que ha ocurrido o una decisión que han tomado. Es necesario que los niños sepan que la familia completa está invitada a participar en las discusiones de los asuntos importantes; que lo que cada miembro haga o piense, es parte de la vida de todos los demás.

La comunicación eficaz es específica, concreta y permite lograr lo que se desea. Se limita a expresar sentimientos, aclarar lo que se quiere que suceda y a explicar los motivos.

Es importante incluir cuatro aspectos en la comunicación de un mensaje dirigido a un niño:

1. Describir su conducta.
2. Expresar los sentimientos que se generan ante las consecuencias de esas conductas.
3. Establecer el efecto o la consecuencia de lo que hace.
4. Hacer la petición.

Cuando el niño entiende la razón de un comportamiento, puede encontrarle un sentido para llevarlo a cabo. Cuando el niño siente que interesa lo que siente, es posible que esté más dispuesto a escucharnos y ser sensible a las necesidades de los demás.

e) Tolerancia a la Frustración

De acuerdo con Clemes, Bean y Clark (1988) muchos de los aspectos que están relacionados con la sensación de sentirse capaz, tienen que ver con la manera de actuar ante los conflictos que surgen: si de estos salen ganadores y perdedores, lo normal es que se vuelva un conflicto a las primeras de cambio, porque a nadie le gusta perder. Para obtener el respeto de sus hijos, los padres no necesitan ganar en cualquier confrontación que se produzca: el respeto de sus hijos se relaciona más con la claridad, la racionalidad, el juego limpio, la coherencia y el interés demostrado por los padres que por su capacidad de usar la autoridad (lo cual no quiere decir que no hay que utilizar ésta de vez en cuando, aunque seguramente mucho menos de lo que a veces pensamos). Los hijos creen más en sus padres cuando éstos son capaces de admitir sus errores, disculparse y cambiar. Ello estimula sus sentimientos de seguridad, y acaba por incrementar su sensación de poder y desarrollar sus diferentes capacidades.

Los padres deben tratar de no cambiar las reglas y las normas sin discusión o previo aviso. Los componentes de la familia deben participar en las decisiones que les afectan. Resulta útil preguntarles qué reglas les parecen importantes, qué tareas domésticas prefieren; con la finalidad de demostrarles que sus opiniones se toman en cuenta. Que los hijos puedan influir en la toma de decisiones no quiere decir que todo debe de someterse a votación, que los padres tengan un voto por persona. El someter algún asunto a votación, sobre todo cuando los padres no tienen un interés excesivo en una u otra decisión, suele ser un buen ejercicio de democracia familiar, en donde se escucha y respeta la opinión de todos, aunque sean los padres los que se hagan cargo de la situación.

Si los padres son concientes de que deben estimular las capacidades o habilidades de sus hijos, también deben de estimularles para que acepten retos más complicados y mayores responsabilidades. Lo que puede conseguir que los niños caigan en cuenta de que tienen capacidades potenciales que no sospechaban, esto sin empujarles más allá del punto en el que se encuentren cómodos.

Hay que distribuir los recursos de la familia (dinero, tiempo, espacio, energía de los padres) entre sus distintos componentes de una manera equitativa. Este uso efectivo de los recursos, supone también que no deben derrocharse sin que el niño corresponda haciendo evidente su responsabilidad. La sensación de sentirse capaz aumenta cuando el niño sabe qué recursos puede conseguir y qué esfuerzos debe poner en juego para conseguir estos recursos: la sensación de sentirse capaz y el sentido de la responsabilidad están íntimamente ligados.

f) Relaciones Interpersonales

Para desarrollar las conductas emocionales y afectivas (emociones, sentimientos, afectos, estados de ánimo, estados emocionales) se toman en cuenta los siguientes puntos (Monjas, 1999):

➤ **Autoafirmaciones Positivas.** Son palabras positivas sobre uno mismo. Es decir, cosas agradables y bonitas que uno tiene, que uno ha logrado o cosas en las que se está esforzando. Pensar y hablar positivamente sobre uno mismo construye la confianza del niño y favorece su autoestima, lo cual, contribuye a una adecuada interacción social con los demás. El decirnos y afirmar cosas positivas es importante, ya que hace que nos sintamos bien con nosotros mismos y que los demás sepan cosas agradables y positivas nuestras.

➤ **Expresar emociones.** Significa comunicar a otras personas cómo nos sentimos, cuál es nuestro estado de ánimo y qué emociones tenemos; posibilitando que la otra persona reaccione adecuadamente. También supone comunicar a otras personas los sentimientos que nos provocan. Para expresar una emoción es preciso poner en juego muchas habilidades, lo que supone utilizar expresión verbal adecuada y un lenguaje corporal acorde (sonrisa, llanto, caricias, golpes, etc.). Dentro de estas habilidades encontramos:

1. **Recibir emociones.** Significa responder adecuadamente ante las emociones y los sentimientos que expresan las otras personas, así como responder a los sentimientos que uno mismo provoca en los demás.

Es decir, identificar las emociones y sentimientos en las otras personas y después responder adecuadamente, con expresión verbal y lenguaje corporal.

2. Defender los propios derechos. Significa comunicar a otras personas que no están respetando nuestros derechos, que nos están tratando injustamente o que están haciendo algo que nos molesta. Es decir, defenderse ante amenazas e intimidaciones, preguntar por qué, hacer y responder a quejas y reclamaciones, decir que no y rechazar peticiones.

3. Defender las propias opiniones. Significa manifestar a las otras personas su visión personal, su punto de vista, sus ideas y su postura respecto a determinados temas y situaciones, sin ser rígidos, sin imponer nuestra opinión ni atacar a los demás.

A través de estas habilidades se debe entender que ante una misma situación los otros pueden tener sentimientos distintos a los propios o con distinta intensidad; que existe un derecho a la privacidad de las emociones y que se tiene derecho a sentir lo que se quiera pero asumiendo la responsabilidad de los actos a los que llevan esos sentimientos, de aquí se generan las relaciones de amistad.

Monjas (1999) define la amistad como las relaciones marcadas por afecto positivo mutuo y compartido; implica satisfacción mutua, placer y contexto de apoyo altamente estimulante entre los implicados. La amistad es una experiencia personal muy satisfactoria que contribuye al adecuado desarrollo social y afectivo. Los niños que tienen amigos (aunque sean pocos, ya que es más importante la calidad de las relaciones que el número de ellas) y mantienen relaciones positivas con ellos, presentan una mayor adaptación personal y social. Un factor muy importante es la aceptación social, entendida como el grado en que un niño es querido y aceptado o rechazado en su grupo de iguales, esta es un buen predictor de la adaptación futura.

Existen conductas que son relevantes y efectivas para mantener relaciones positivas con los iguales, las cuales son:

- Reforzar a los otros. Significa decir o hacer algo agradable a otra persona.

Supone decirle que te gusta algo que esa persona tiene o algo que esa persona ha hecho o dicho (un cumplido, un comentario de elogio, una felicitación, decir un piropo, etc.), dentro de esta habilidad se incluye también el recibir alabanzas y cumplidos.

➤ Las iniciaciones sociales. Son un conjunto de conductas y habilidades necesarias para empezar a interactuar con otras personas. Iniciar significa encontrar a alguien y pedirle que juegue, hable, o realice alguna actividad con nosotros. Si un niño sabe cómo establecer contacto, cómo iniciar interacciones, no se aburre, puede jugar con los demás y puede aprender cosas de ellos.

➤ Unirse al juego con otros. Significa entrar en un juego o actividad que estén llevando a cabo otras personas. Generalmente supone entrar en un grupo de juego o trabajo ya formado.

➤ La ayuda. Prestar ayuda supone hacer algo a otra persona porque no puede hacerlo ella sola y pide directamente que lo ayuden, o se ve que necesita ayuda. Pedir y ofrecer ayuda son dos habilidades muy importantes para los niños, y en general para todas las personas.

➤ Cooperar y compartir. *Cooperar* supone que dos o más niños toman parte en una tarea o actividad común que implica un intercambio en el control de la relación (unas veces yo dirijo y otras, la otra persona) y facilitación de la tarea o actividad común (ofrecer y aceptar sugerencias para el juego, respetar los turnos de intervención, dar y recibir información, hacer las actividades asignadas y acordadas). *Compartir* implica, principalmente, ofrecer o dar un objeto a otra persona, utilizar conjunta y cordialmente un objeto, prestar lo propio a los otros y pedir prestado a otros.

g) Solución de problemas interpersonales

Los problemas interpersonales son conflictos entre los niños y sus iguales (amigos, compañeros, hermanos) y los adultos (padres y profesores). Al hablar de problemas nos referimos a los incidentes surgidos entre las personas en sus relaciones cotidianas. En la vida diaria se pueden tener problemas con los iguales (del mismo sexo y de otro sexo; con niños de la misma edad, más pequeños y mayores; con un niño individual, con un grupo) y con adultos (conocidos, desconocidos, con poder y autoridad) (Monjas, 1999).

Las habilidades de solución de problemas interpersonales no son una faceta de inteligencia: aparecen a distintas edades, dependiendo de la capacidad del individuo. Se aprenden a través de la experiencia con personas significativas para el niño, especialmente otros niños y son, no solamente un resultado del ajuste social, sino un antecedente del mismo.

Solucionar problemas interpersonales supone un proceso por el que el niño llega a resolver situaciones conflictivas con otras personas. Este proceso comprende (Monjas, 1999):

- 1. Identificar un problema interpersonal.** Significa reconocer que existe una situación conflictiva con otras personas y supone, además, delimitar, describir y especificar exactamente cuál es el problema.
- 2. Buscar soluciones.** Consiste en generar y producir muchas alternativas de solución posibles al problema interpersonal que se tiene. Los niños generalmente tienen pocas estrategias de solución ante los conflictos y los resuelven, fundamentalmente, de modo pasivo o agresivo. Por lo tanto, es necesario que se les estimule para que piensen en muchas soluciones al problema.
- 3. Anticipar consecuencias.** Consiste en prever las consecuencias de nuestros actos y de los actos de los demás, considerarlas y/o tenerlas en cuenta antes de actuar. Hay que acostumbrar al niño a que se ponga en el lugar del otro.
- 4. Elegir una solución.** Implica evaluar cada alternativa de solución prevista y determinar qué solución se pone en práctica. Para tomar esa decisión correctamente y elegir la solución más adecuada, es necesario hacer una buena evaluación de cada alternativa de solución y analizar “pros y contras”, teniendo en cuenta los siguientes criterios: las consecuencias anticipadas de cada alternativa, el efecto que cada alternativa va a tener en uno mismo y en los otros, las consecuencias para la relación con esas personas y la efectividad de la solución.
- 5. Probar la solución.** Implica planificar paso a paso cómo se va a ejecutar la solución, qué se va a hacer, qué medios se van a poner en juego, que

obstáculos pueden aparecer e interferir la consecución de la meta y cómo se puede salvar.

En cualquier núcleo familiar pueden practicarse algunas cosas sencillas que estimulen la sensación de poder de los niños, sin darles opciones que no se sepan manejar correctamente.

3.3. La Familia del Niño con Necesidades Educativas Especiales

De acuerdo con Benjamín (1988, citado en Fierro y Valdespino, 2002), la teoría que considera a la familia como un sistema ofrece algunas explicaciones muy útiles para comprender a la familia del niño con necesidades educativas especiales. Esta familia debe considerarse como un sistema que requiere reestructuración después de recibir la noticia de que alguno de sus miembros es considerado como especial, ya que como se mencionó anteriormente, los cambios o alteraciones en uno de sus elementos provocará transformaciones en toda la familia.

Los procesos de ajuste (asimilación y acomodación) dependen de las condiciones previas de su historia en cuanto a lazos afectivos, formas de comunicación, ciclo vital, regularidad de las relaciones de los diferentes subsistemas.

En el niño con necesidades especiales cobra especial importancia el saberse amado, y aceptado tal como es, en forma estable y duradera, para que alcance una seguridad en sí mismo que le permita ir superando gradualmente sus necesidades especiales.

La noticia de que uno de los hijos tiene necesidades educativas especiales, obliga a la familia, especialmente a los padres y a los hermanos a confrontar sus propios sueños y aspiraciones que abrigaban con respecto al niño.

La familia del niño con necesidades especiales generalmente atraviesa por una serie de cambios que no son lineales ni cíclicos necesariamente. Pero sí pueden aparecer recursivamente, los cuales se presentan a continuación (Benjamín, 1988):

| Padres | Hermanos |
|--|--|
| <p><i>Choque:</i> Sentimiento de indiferencia en el que los padres escuchan las palabras, saben lo que quieren decir, pero en realidad no sienten nada.</p> <p><i>Negación:</i> Negar que existe el problema, haciendo algunas manifestaciones de escape al no querer aceptar que su hijo no es perfecto, como ellos lo esperaban. Es conveniente que esta actitud no se prolongue, cuanto más se niegue el problema, el niño tardará más en recibir el cuidado y la atención necesaria.</p> <p><i>Culpabilidad:</i> Se sienten responsables del problema del niño, esto los agota emocionalmente y quita un tiempo valioso. El siguiente paso es transferir la culpa a alguien (cónyuge, médico, etc.). Cuando se hace a un lado la culpa, ambos padres están juntos, apoyándose y apoyando a su hijo.</p> <p><i>Enojo:</i> Estos sentimientos de ira tienen como finalidad generar energía para actuar. Pero si no se encausan positivamente, pueden retrasar el apoyo óptimo del niño.</p> <p><i>Rechazo:</i> Se manifiesta al hacer a un lado al niño especial, ocultando sus necesidades y no dejando que se comunique con otros.</p> <p><i>Sobreprotección:</i> Es la manera de aceptar que su hijo tiene una limitación y querer protegerlo de todo, disminuyendo la oportunidad de aprender, de independencia, y la libertad del niño.</p> <p><i>Temor hacia el futuro:</i> Inquietud por saber qué es lo que va a pasar cuando crezca o cuando ellos no estén cerca.</p> <p><i>Aceptación:</i> Es querer al niño tal y como es, ayudándolo a superar sus necesidades y estar con él en sus logros y satisfacciones.</p> | <p><i>Temor:</i> Hacia el contagio de la limitación; por el futuro de su hermano, de sus padres y de él mismo; de las reacciones de sus amigos y su futuro cónyuge; de tener hijos con limitaciones.</p> <p><i>Ira:</i> Cuando no se les presta atención, además sienten que no son importantes.</p> <p><i>Soledad:</i> Pueden sentirse aislados y rechazados por sus amigos; aislados de los demás miembros de la familia; diferentes, al sentir que ninguna otra familia vive una experiencia similar.</p> <p><i>Resentimiento:</i> Por la atención y tiempo excesivo dedicado a su hermano, por reducir sus actividades a causa de su hermano, por tener más exigencia por parte de sus padres.</p> <p><i>Vergüenza:</i> Por la conducta inapropiada de su hermano en público.</p> <p><i>Confusión:</i> Al sentirse como padre sustituto, al ver que las necesidades de su hermano son prioritarias a las suyas.</p> <p><i>Celos:</i> Por los cuidados que recibe su hermano, por la desigualdad en la tolerancia y en la atención recibida.</p> <p><i>Presión:</i> A causa de las altas expectativas de los padres, por cuidar a su hermano especial.</p> <p><i>Culpa:</i> Por tener sentimientos negativos.</p> <p><i>Frustración:</i> Ante la imposibilidad de establecer una relación con su hermano.</p> <p>También pueden desarrollar sentimientos positivos como:</p> <p><i>Satisfacción:</i> Ante los logros del n.n.e.e.</p> <p><i>Alegría:</i> Por sentir que pueden ayudar al n.n.e.e.</p> <p><i>Comprensión:</i> Ante las conductas y necesidades del n.n.e.e.</p> <p><i>Aceptación:</i> De las diferencias y capacidades del n.n.e.e.</p> <p><i>Altruismo:</i> Disposición para ayudar al n.n.e.e.</p> |

Según Fierro y Valdespino (2002), los cambios estructurales y funcionales de la familia del niño con necesidades especiales se presentan en adaptaciones mínimas de desarrollo cotidiano de vida de cada uno de los miembros (horarios de actividades, niveles de atención para cada uno de los hijos y pareja, establecimiento de normas, actividades de apoyo, etc.).

Es necesario y adecuado que dentro de estos cambios se contemple la división de las tareas y responsabilidades de manera adecuada, haciendo que participen todos los miembros de la familia en el proceso de integración del niño. Esto evitará que la responsabilidad recaiga sobre uno sólo de los miembros y que, por tanto, este decaiga o se desgaste más rápidamente (lo ideal es un justo equilibrio).

4. PERFIL DE NIÑOS (AS) CON TRASTORNOS EMOCIONALES Y CONDUCTUALES

4.1. Definición de los Trastornos Emocionales y de Conducta

Existe un sistema de clasificación utilizado para identificar a los niños con trastornos emocionales y conductuales: es el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-IV). Este incluye diecinueve categorías diagnósticas principales, e incluye una que es específica para bebés, niños y adolescentes. El manual describe a detalle cada síndrome diagnóstico y en este caso establece una categoría general denominada “Trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador”. Dentro de la cual podemos distinguir los siguientes: *Trastorno disocial*, *Trastorno negativista*, *Desafiante* y *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Otra gran categoría especifica los trastornos del estado de ánimo, dentro de los cuales se incluyen “*los episodios afectivos y los trastornos depresivos*”. El problema principal que presenta este sistema de clasificación por categorías es que no aclara los factores que desencadenan, y mantienen el trastorno en cuestión, por lo tanto no facilitan la orientación para el tratamiento (Arco y Fernández, 2004).

Shea y Bauer (2000) plantean que sólo hasta que los criterios de definición, clasificación y medición para niños identificados con trastornos emocionales y conductuales sean más objetivos y verificables, la evaluación de este tipo de trastornos continuará siendo muy subjetiva y abierta a múltiples fuentes de desviación.

Por su parte, Kauffman (1981, en Shea y Bauer, 2000) expone una dificultad que se enfrenta cuando se definen los trastornos emocionales/conductuales. Plantea que puede ocurrir que algún comportamiento se considere inapropiado en un escenario y en otro no, sólo con base en las diferentes expectativas en cada escenario: esto significa que las conductas pueden ser “perturbadas” o “perturbadoras”. Los comportamientos perturbadores son aquellos que ocurren en un determinado lugar y momento y en presencia de ciertos individuos. Las conductas perturbadas son aquellas que ocurren

en muchos escenarios y forman parte del patrón de comportamiento habitual del individuo.

El término trastorno de conducta denota que el niño causa problemas a otra u otras personas, o transgrede las normas o reglas de una conducta socialmente aceptable. Por otra parte, el término problema emocional se refiere a la manifestación conductual que tiene lugar ante estados emocionales aversivos como infelicidad, frustración o tristeza (Arco y Fernández, 2004).

La mayoría de las definiciones coinciden en que un niño (a) que presenta un trastorno emocional/conductual muestra comportamientos inapropiados para su edad, y esos comportamientos le producen conflictos con su entorno social, una alteración en su estado de ánimo o le conducen al fracaso escolar. Lo cierto es que todos los niños y niñas muestran comportamientos inapropiados para su edad en algún momento de su desarrollo, lo que indica que la definición de trastorno emocional/conductual incluye otras variables además de la propia conducta del niño (Arco y Fernández, 2004).

Para poder detectar dichas variables, Bower (1969, en Castanedo, 1997) propone un sistema para identificar a los niños con trastornos emocionales y de conducta constituida por cinco categorías:

- 1) Ausencia de conocimientos y de adquisición de destrezas en conductas académicas y sociales y que no son atribuidas a baja capacidad intelectual, trastornos auditivos y / o visuales, y trastornos de salud física.
- 2) Ausencia de relaciones interpersonales “sanas” o satisfactorias con adultos y compañeros (ejemplo, evitar a los otros, tratarlos con aspereza, con dureza, etc.).
- 3) Frecuentes conductas inadecuadas que son inesperadas en el contexto en que ocurren (ataques físicos y / o verbales injustificados a otras personas).
- 4) Periodos de disminución en la comunicación verbal y en la actividad motora (depresión e infelicidad).

- 5) Quejas frecuentes de naturaleza física (frecuentes dolores de estómago y de brazos, fatiga generalizada).

Además, Heward (1998) especifica que deben existir tres condiciones para considerar que el niño tiene un trastorno emocional y de conducta: *cronicidad* (durante un periodo extenso de tiempo), *gravedad* (en un grado elevado) y *dificultades escolares* (que afecte negativamente el rendimiento escolar).

Por otra parte, la Coalición Nacional de Salud Mental y Educación Especial (1990, en Shea y Bauer, 2000) en Estados Unidos propone una definición para los trastornos emocionales y de conducta que incluye los siguientes puntos:

1. Trastorno emocional o conductual se refiere a una condición en que las respuestas emocionales o conductuales de un individuo en la escuela son tan diferentes de las normas generalmente aceptadas para su edad, etnia o cultura, que dan como resultado un deterioro significativo en el cuidado de si mismo, las relaciones sociales, el progreso educativo, el comportamiento en el salón de clases o la adaptación al trabajo. Esta categoría puede incluir a niños o jóvenes con esquizofrenia, depresión, trastornos de ansiedad, trastornos por déficit de atención o con otras perturbaciones continuas de la conducta o la adaptación.

2. El trastorno emocional o conductual es más que una respuesta transitoria esperada a productores de tensión psicológica en el entorno del individuo y persiste a pesar de intervenciones individualizadas, como la retroalimentación al individuo, la consulta con los padres o familias y/o las modificaciones del ambiente educativo.

3. La decisión de elegibilidad debe basarse en múltiples fuentes de datos acerca de los comportamientos o función emocional del individuo. El trastorno emocional o conductual debe exhibirse en al menos dos escenarios diferentes, y al menos uno debe ser educativo.

4.2. Causas de los Trastornos Emocionales y Conductuales

Las causas de la conducta humana han sido siempre un enigma. Existen factores que se conocen desde hace mucho tiempo pero que nunca se ha llegado a comprender su

función por completo. En este caso, dichos factores dificultan la detección e intervención oportuna de los trastornos emocionales y conductuales. Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne (1991) dan ejemplos de éstos:

- El diablo lo obligo hacerlo. Se basa en la idea de que Dios y el demonio se disputan el control de la mente y el cuerpo como explicación de la conducta problemática, y para esto se buscan remedios místicos.

- Algo acaba de afectar su mente. En este caso se piensa que la persona padece algún problema biológico: se dice que su cerebro, sangre, nervios, etc. están dañados, enfermos o sufren una disfunción.

- Viene de familia. Se sabe que en el caso de cierto tipo de trastornos, mientras haya más parientes que tengan alguna alteración grave, y mientras más cercano sea el parentesco, mayores probabilidades existen de que se desarrolle dicho trastorno. Sin embargo, esta relación podría deberse no sólo a factores genéticos, sino también en la forma en la que se educa al menor.

- Su mente está enferma. Se considera que la mente de alguien está “enferma” a causa de experiencias tempranas en su vida que dan lugar a que ésta persona experimente ansiedad, y haga esfuerzos subsecuentes para defenderse de esta.

- Parece no poder encontrarse a si mismo. Sugiere que un individuo no conoce o no comprende sus propios sentimientos o percepciones, o que no ha desarrollado un autoconcepto adecuado. Supuestamente la conducta desviada aparece porque la persona no ha aprendido lo que es la introspección, la conciencia de si mismo, la sensibilidad, etc.

- Nunca aprendió a comportarse. Sugiere la idea de que los patrones de conducta desviada se aprenden, por lo que también es posible enseñar una conducta adecuada. Esto se aplica con trastornos leves, pero no puede decirse que dicha explicación sea válida en alteraciones más graves.

En la actualidad, independientemente del modelo conceptual que se aplique para explicar los trastornos emocionales/conductuales, la exploración de causas consiste en identificar aquellos factores que predisponen o precipitan el trastorno, Castanedo (1997) propone los siguientes:

- 1) Factores de predisposición: Son aquellas condiciones que pueden incrementar la probabilidad de tener alteraciones emocionales y de conducta.
- 2) Factores precipitantes: Son aquellos que disparan las conductas desadaptativas. Todos estos factores de predisposición y precipitantes actúan en cadena. Las alteraciones emocionales pueden tener su origen tanto en factores de predisposición biogénicos como en factores psicogénicos.
- 3) Factores biogénicos: Son todos aquellos factores que se relacionan con aspectos biológicos (pre, peri y postnatales) y hereditarios y que disminuyen las defensas individuales para enfrentarse con las exigencias ambientales.
- 4) Los factores psicogénicos: Explican la interrelación entre el niño y su ambiente en fases evolutivas, desde la primera infancia a la adolescencia.

Rodees (1972, en Castanedo, 1997) propone que los orígenes de las alteraciones emocionales y de conducta se explican por dos factores divergentes:

- 1) Enfoque intrapsíquico (tendencia psicoanalítica). Se centra en los conflictos internos del niño que vive en un medio familiar caótico.
- 2) Enfoque Interpsíquico (conductista). Explica las alteraciones emocionales por acontecimientos ambientales complejos (caóticos) que originan y mantienen la conducta desviada, produciendo estrés emocional.

Tomando en cuenta el enfoque Interpsíquico, Arco y Fernández (2004), desde una perspectiva funcional, sugieren que estos niños, muy probablemente, han crecido en una familia en la que el padre, la madre o ambos, han presentado un patrón de comportamiento agresivo y han usado la fuerza física como estrategia educativa más habitual; muestran pautas educativas muy inconsistentes, y a veces son muy permisivos ante comportamientos no deseables, y/o muy restrictivos ante comportamientos positivos. Es probable que estos niños hayan mostrado también comportamientos apropiados, pero no han recibido la aprobación de otras personas del entorno inmediato por comportarse así. Quizá hayan satisfecho algunas de sus necesidades sociales o físicas justo cuando han agredido, mentido o robado, pero no comportándose de otra manera socialmente más aceptada.

Es muy posible que en el contexto escolar hayan recibido abundantes castigos por sus comportamientos transgresores y que hayan sido rechazados por sus compañeros debido a su “torpeza” al relacionarse con ellos. Todas estas situaciones han ido produciendo sentimientos de frustración, fracaso y rechazo social.

4.3. Aprendizaje y Conducta

Kauffman (1981, en Castanedo, 1997) clasifica en cuatro categorías de patrones de conducta los estilos que utilizan los niños para enfrentarse al caos interno y externo:

- a) Dimensiones de respuesta indiferenciadas a los estímulos (distracción, hiperactividad y conductas impulsivas).
- b) Agresión dirigida hacia sí mismo y hacia otros.
- c) Aislamiento y regresión a conductas inmaduras (crisis de cólera y excesiva dependencia).
- d) Violación de códigos que prescriben las diferencias entre lo correcto y lo incorrecto.

Simplificando los estilos de conducta de los niños con alteraciones conductuales son de dos tipos: por exceso y por defecto. Los de tipo excesivo son los que desearían reducir o eliminar los padres, maestros y compañeros. Las conductas por defecto son aquellas que no exhiben los niños o que no tienen en su repertorio en un nivel que encuadre con las expectativas o capacidades.

Ambas conductas son formas de evitar circunstancias asociadas con el sufrimiento y el fracaso producido por el enfrentamiento con los problemas inter e intrapsíquico. Los patrones de conducta pueden convertirse en un aislamiento total o una hostilidad o agresión extrema.

a) Rendimiento académico

Whelan y Gallagher (1972 en Castanedo, 1997) identifican tres estilos actitudinales que adoptan los niños con alteraciones emocionales ante el rendimiento escolar:

- a) El alumno tiene capacidades, pero no hace ningún esfuerzo para completar las tareas: no se compromete.
- b) El alumno acepta las tareas asignadas, pero no las completa o comete muchos errores.
- c) El alumno que se retira, no tiene expectativas de lucha, ni siquiera lo intenta, se resigna. Este último alumno es el que tiene un pronóstico más pesimista. Los tres tipos requieren de una gran competencia de los maestros para modificar los patrones de fracaso o éxito académico.

b) Inadaptación social

La inadaptación social en los niños con trastornos emocionales y conductuales ha sido investigada por Kauffman (1977, 1981, 1985, en Castanedo, 1997), que ha establecido cuatro categorías de conductas sociales inadecuadas:

- 1) Un grupo de conductas inadecuadas frecuentemente observadas en los niños con trastornos emocionales/conductuales, y que incluye:
 - a) Episodios frecuentes de actividad motora improductiva (saltar sobre los pupitres, moverse nerviosamente, etc).
 - b) Dificultades para prestar atención (centrar la atención en cosas irrelevantes).
 - c) Tendencia a dar respuestas rápidas y sin planearlas (responder rápidamente a una prueba de elección múltiple, sin fijarse en las diferentes alternativas).
- 2) Conductas agresivas que producen daños emocionales o físicos a otras personas. Estas conductas agresivas pueden también conducir a la destrucción de la propiedad ajena. Son conductas de tipo excesivo, que ocurren con mucha frecuencia e intensidad.
- 3) Conductas de evitamiento (pocos acercamientos o pocas respuestas a encuentros sociales), y de inmadurez (indefensión, gritos, crisis de cólera). Aunque estos dos tipos de conductas pueden no ser observadas en el mismo niño.

Muchos niños que tienen dificultades para enfrentarse a su entorno, debido a que sus conductas son inadecuadas en relación con las exigencias, evitan situaciones en las que su incompetencia puede ser expuesta.

- 4) Conductas que son consideradas moralmente erróneas (injustas) a los ojos del grupo social de niños o de la justicia. Estas conductas, que violan los códigos morales y legales son difíciles de extinguir, dado que una gran cantidad de estímulos negativos pueden actuar como reforzadores para mantenerlas; lo que hace que la persona no se sienta culpable o no tenga ningún remordimiento por su conducta inmoral.

Cuando tratamos cualquier problema de comportamiento en niños, se hace necesaria la evaluación y la intervención con la familia para que la efectividad del tratamiento sea mayor. En este caso, la intervención se lleva a cabo directamente con los padres y otros miembros de la familia a través de procedimientos como: sesiones en grupo de entrenamiento para padres en donde se den estrategias para manejar las interacciones familiares, estableciendo pautas dentro de la familia, reglas de conductas entre sus miembros y compartir tiempos y tareas.

Patton y cols. (1991) mencionan que es importante que la familia de niños con trastornos emocionales/conductuales tenga presente los siguientes aspectos:

1. Los niños deben saber qué es lo que se espera de ellos. En particular éstos niños necesitan saber si actúan correctamente o no.
2. Al elaborar una regla o al dar una instrucción, se debe ser consecuente con ella. Antes de decirle al niño lo que tiene que realizar, se debe considerar si es conveniente e importante que lo lleve a cabo, si las consecuencias son razonables y deseables, y si es posible seguir adelante con las consecuencias.
3. No se debe esperar que el niño corresponda con amor y afecto. Si se desea ayudarlos, se debe estar dispuesto a brindarles amor, afecto y estructura. Es decir, reglas adecuadas, expectativas claras y consecuencias consistentes, sin esperar a cambio respeto, estimación o gratitud.

4. No se debe exigir perfección o progreso constante: las mejoras son graduales. El objetivo es ayudarles a que su conducta sea la más apropiada. Esta meta no se alcanza de inmediato ni de forma perfecta.

5. TRABAJO CON PADRES

5.1. Antecedentes del Trabajo con Padres

Desde las sociedades más primitivas en las que las creencias se trasmitían oralmente (pasando por las culturas griega y romana en las que Platón y Aristóteles hablaban a favor de la educación de los niños a cargo del estado), hasta la Edad Media y el siglo XVII, la educación de los niños la llevaban a cabo las familias de una manera particular, o se realizaban mediante relaciones maestro-aprendiz. Es hasta el siglo XVII cuando se edita el primer libro dirigido a los padres. En este libro se describía la enseñanza de las letras, el cumplimiento de las reglas y buenas costumbres (Cataldo, 1991).

Francia y Estados Unidos históricamente marcan el origen de lo que hoy se llama "Escuela para Padres". En Estados Unidos, en el año de 1815 se crea la Asociación de Madres de Familia; en 1932 se edita la primer revista dedicada a la educación familiar; durante 1897, en este mismo país se, celebra el Primer Congreso de Nacional de Padres y Maestros y, en 1923 la fundación Rockefeller apoya la creación de varios centros de investigación para formar especialistas en la educación de padres. En Francia, en el año de 1909 se funda en París la escuela para Madres; en 1928 la Sra. Vérme crea lo que se considera la primer Escuela para Padres en el mundo; y en 1939 se comienza a impartir de una manera regular los primeros cursos de educadores familiares (Negrete, 2002).

Hacia los años 30 ya existían programas establecidos para la formación de padres, que abordaban temas como: desarrollo del niño, relaciones familiares, comportamiento y personalidad del niño. Entre los métodos de enseñanza empleados se incluían conferencias, participación escolar y el empleo de aparatos especiales tales como la radio y el teléfono para establecer comunicación con los especialistas (Cataldo, 1991).

De esta breve revisión histórica resalta el hecho de que la escuela para padres se consolidó como el primer esfuerzo sistemático para brindar un apoyo constante continuo y permanente a los padres por parte de especialistas. Por lo anterior, se puede encontrar una de las respuestas al por qué los padres requieren más que educación, apoyo en la formación continua para asumir las responsabilidades que emergen de su rol. Una condición es que los padres no han sido formados para serlo y, por tanto, tienden a repetir los mismos patrones de la forma en que fueron educados, con la limitación de desconocimiento de algunas de estas formas de crianza y la dificultad para responder a los cambios de sus hijos (Cuadernos de pedagogía, 1991, en Fierro y Valdespino, 2002).

Atendiendo las necesidades e inquietudes de los padres de niños con necesidades educativas especiales, aparecieron los primeros programas dirigidos a esta población. Destacan los cursos de la John Tracy Clinic que, desde 1942 forma especialistas en el área de las discapacidades auditivas y actualmente posee una basta cobertura de información para padres, utilizando diversos recursos.

De acuerdo con Cataldo (1991), el interés más reciente por parte de los profesionales con relación al papel de los padres en la educación de los hijos, se vio promovida durante los años 60 y 70, desarrollando programas dirigidos a niños con desventajas económicas, como el Proyecto Head Start, y con incapacidades físicas o psíquicas, ofreciéndoles tratamientos educativos durante sus primeros años de vida ayudaba a las familias a comprender cómo debían contribuir al crecimiento y progreso de sus hijos.

Por otro lado, Carreras (2002) considera que a lo largo de la historia en México han aparecido ciertas constantes en las recomendaciones a los padres para educar a sus hijos, así como la educación propiamente para los padres. Sin embargo, plantea la necesidad de rescatar y sistematizar estas recomendaciones con el objeto de ofrecer a estos una educación más sólida y con mayor respaldo conceptual y metodológico, y proponiendo a los padres y madres una formación que incluya todos los aspectos educativos de la vida cotidiana.

5.2. Importancia del Trabajo con Padres.

Los padres son los primeros maestros del niño: las personas que están atendiéndole y enseñándole. Nadie conoce mejor a un niño que sus padres y nadie tiene más interés en él como ellos.

La formación personal es tarea de toda la vida, los padres tienen frente a si mismos y frente a sus hijos la grave responsabilidad de acrecentar su propia formación, para que, sobre esta base, sus esfuerzos de acción educativa tengan resonancia en la formación de sus hijos (Chaverría, 1990)

Por otro lado, cuando los padres y profesionistas trabajan juntos de manera activa y eficaz, forman un equipo muy efectivo. Su trabajo en común beneficia a todos: a los profesionales de la educación, a los padres y a los niños. Las relaciones entre los padres y los profesionales de la educación, proporcionan a los involucrados las siguientes ventajas (Heward, 1998):

Ventajas para los padres:

- Mayor comprensión de las necesidades del niño y de los objetivos del profesional.
- Información sobre sus derechos y responsabilidades como padres de un niño excepcional.
- Información específica sobre el programa educativo de sus hijos y sobre cómo participar en él.
- Maneras específicas de extender los efectos positivos del programa educativo al entorno familiar.
- Mayor capacidad para ayudar al niño a aprender conductas funcionales apropiadas para su hogar y su entorno.
- Acceso a importantes recursos educativos (actuales y futuros) para sus hijos.
- Mayor correspondencia entre sus dos entornos vitales más importantes (escuela y familia).
- Más oportunidades para aprender y desarrollarse.
- Acceso a más recursos y servicios.

Ventajas para los niños:

- Ganancias directas en desarrollo, inteligencia, logro y bienestar socio-emocional.
- Influye en su percepción, pensamiento, realización de tareas, independencia y concepto de sí mismo.
- Se promueve un entrono familiar estable en donde fluye la cooperación y comunicación.

Ventajas para las escuelas u organismos educativos:

- Menos repeticiones de cursos.
- Menos clases de apoyo emocional.
- Incrementan las relaciones escuela-hogar.
- Participación de la comunidad.

Giangreco, Clininger e Iverson (1993, en Heward, 1998) son los autores del COACH, un programa muy parecido para la planificación y la aplicación de programas educativos integradores para alumnos con discapacidades. Estos autores creen que la participación activa de la familia es “la piedra angular” para la planificación continua de la enseñanza, y presentan cinco argumentos que apoyan esta afirmación:

1. Las familias conocen mejor que nadie algunas características del niño. Aunque los profesores, por ejemplo, observan a los alumnos durante 5 o 6 horas de la jornada escolar, este período representa sólo una fracción del día de los niños. Durante los períodos extraescolares se pueden originar informaciones claves con grandes implicaciones educativas, como las clases de intereses de los niños, sus motivaciones, costumbres, temores, rutinas, presiones, necesidades y su salud. Al escuchar a los padres, los profesionales pueden llegar a comprender mejor la vida del niño.
2. Las familias son quienes tienen mayor interés en que sus hijos aprendan. En el deseo de ayudar en ocasiones se insinúa a las familias que el profesional puede hacer más que ellos por sus hijos. Naturalmente, pocas veces es así. Hacer suposiciones sobre las intenciones de los padres puede parecer peligroso.

3. Es muy probable que la familia sea el único grupo que va a intervenir en la educación del niño a lo largo de toda su educación. En el curso de su vida escolar los niños con necesidades educativas especiales entran en contacto con tantos profesionales, que a las familias les resulta difícil recordar sus nombres. Algunos de ellos trabajan varios años con el niño, otros, un año o menos y al final, incluso los profesionales más directamente interesados en el niño, le abandonarán porque sólo se les paga para ocuparse de él durante una parte de su vida. Cuando toda esta dotación de profesionales está bien coordinada, resulta positiva; pero si es desordenada o caótica hasta el punto de no ofrecer una orientación real, puede resultar perjudicial. Los profesionales deben centrar su visión del niño en la familia, más que remodelar todos los años del programa educativo del alumno.
4. Las familias pueden influir positivamente en la calidad de los servicios educativos que se ofrecen en la comunidad. Históricamente, las familias se han encargado de que sus hijos discapacitados gocen de las oportunidades educativas que ofrece la comunidad. Es indudable que seguirán desempeñando un papel clave en la mejora de los servicios educativos.
5. Las familias deberán vivir todos y cada uno de los días con los resultados de las decisiones que tomen los equipos educativos. Es raro que alguien acepte de buen grado las decisiones que afectan a su vida diaria si no ha intervenido en su adopción. Cuando las familias no hacen lo que los profesionales les indican, puede deberse a que no han sido adecuadamente involucradas en la toma de decisiones. Cuando los profesionales de la educación toman decisiones, deben recordar siempre que muy probablemente afectarán no sólo al niño, sino también a otras personas, además de que influirán en su entorno.

5.3. Modalidades de Trabajo con Padres: Curso-Taller

Los programas desarrollados para padres y madres de niños con deficiencias o discapacidad, actualmente se han abordado con diferentes corrientes teóricas (psicodinámicas, conductuales, cognitivas, humanistas, etc.) y bajo diversas modalidades como señalan Cunningham y Davis (1988):

- Conferencias o pláticas de especialistas
- Grupos de padres
- Talleres grupales para padres
- Apoyo individual
- Escuela para padres
- Programas de padres a padres
- Formación de padres coterapeutas
- Programas educativos de asistencia a domicilio

En este caso, se ha optado por los cursos-talleres para padres de niños con discapacidades específicas, partiendo del supuesto de que las necesidades de cada uno de los participantes difieren según las alteraciones de sus hijos. Esta modalidad de apoyo parte de enfoques psicoeducativos cognitivos que poseen las siguientes características:

- a. Es un espacio de participación grupal de los padres de los niños.
- b. Los padres de niños con n.e.e. participan de manera activa.
- c. Son estructurados previamente por un grupo de especialistas, con base en las necesidades detectadas en la población de padres, y tienen una temporalidad limitada en cuanto al número de sesiones.
- d. Los especialistas tienen la función de presentar información específica en cada sesión y se consideran como facilitadores o guías de la sesión.
- e. Los facilitadores, además de activar los conocimientos previos en los padres, guían la participación de los mismos en las actividades planificadas previamente.
- f. La información presentada tiene como objetivo informar y sensibilizar a los padres de los niños con n.e.e. acerca de las características del desarrollo de su hijo.
- g. Los facilitadores ofrecen asesoría y el apoyo necesarios para que los padres adecuen sus expectativas, conozcan las limitaciones y potencialidades de sus hijos, promoviendo la resignificación de los mismos.
- h. Los facilitadores promueven la participación de apoyo padres-padres.

- i. El facilitador aclara aquellos aspectos que no hayan sido comprendidos o explicados adecuadamente, de manera empática.
- j. El facilitador evalúa el desempeño de los padres de acuerdo a su nivel de participación y desempeño en las actividades.

Un curso-taller para padres no se concibe como un espacio terapéutico, sino como un espacio educativo y formativo. Este espacio debe estar claramente definido en cuanto a sus contenidos y no tratar de crear terapeutas de apoyo o coterapeutas, aunque sí considera que cada una de las actividades debe llevar a la participación activa del padre en el proceso de rehabilitación y de integración social del niño, en casa o en cualquier ámbito social. Por lo tanto, el curso-taller debe servir como un apoyo a la terapia específica que recibe el niño o a sus actividades escolares y de desarrollo en general, de tal manera que no sustituyen a las acciones de otros profesionales (Fierro y Valdespino, 2002).

Cunningham y Davis (1988) proponen tres modelos que el profesional debe conocer para interpretar y comprender su comportamiento, el de los padres, el del niño y las interacciones entre ellos:

1. El modelo del experto. En este, el profesional asume el control absoluto de la relación con los padres ya que él toma las decisiones. Los padres sólo se limitan a seguir instrucciones y no son implicados en este modelo. Con frecuencia el profesional no es empático y tiende a fomentar la dependencia en lugar de promover la sensación de competencia. Puede suceder que éste se localice únicamente en una de las áreas del niño, descuidando las demás y obstaculizando una visión integral de éste.
2. El modelo de transplante. Aquí los profesionales enseñan técnicas a los padres con el fin de lograr que intervengan con su hijo en casa. Los profesionales conservan el control en la toma de decisiones, pues seleccionan los objetivos, tratamientos, técnicas o métodos a seguir, percibiendo así a los padres como una mera extensión de sus responsabilidades como profesionales.

Puede suceder que en este modelo los profesionales consideren al grupo de padres como un todo homogéneo (ignorando la individualidad, características y valores de los padres). Es posible que los padres carezcan de los recursos para desarrollar las técnicas recomendadas.

3. El modelo de usuario. En este modelo los profesionales consideran que los padres tienen el derecho a decidir y seleccionar lo que crean apropiado para sus hijos. La eficacia del modelo radica en que se generan procesos de negociación, ya que el profesional escucha y comprende los puntos de vista, metas, expectativas, situación y recursos de los padres, con el objetivo de aportar alternativas que puedan ser evaluadas y que les ayuden a tomar decisiones realistas y eficaces. Existen menos posibilidades de que el profesional relegue a los padres o imponga soluciones a las necesidades de la familia. Por otro lado una limitación, es que por el rol que los padres esperan que cubra el profesional, pueden considerar a éste como un inexperto o incompetente e incluso, el mismo profesional puede percibir que pierde su estatus. Esto puede compensarse si el profesional reconoce su capacidad de negociar y ofrecer diversidad de técnicas, como un aspecto clave de su labor.

En la presente propuesta de trabajo con padres de niños con n.e.e se ha optado por trabajar preferentemente con el modelo del usuario. Sin embargo, no se dejan de lado algunas de las características del modelo transplante.

6. EVALUACIÓN DEL CURSO-TALLER

6.1. Evaluación auténtica

Actualmente se persigue como meta educativa que el aprendiz no únicamente demuestre dominio sobre el objeto de estudio sino que, igualmente, desarrollen habilidades y estrategias de aprendizaje para convertirse en aprendices autónomos, capaces de aprender a “aprender” y de utilizar eficazmente los procesos de pensamiento como análisis, síntesis, razonamiento, solución de problemas y pensamiento crítico. Para que el instructor pueda ayudar al aprendiz a lograr lo anterior, es primordial que pueda constatar los mecanismos empleados por el estudiante para hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje y cómo la responsabilidad de lo aprendido pasa del instructor al aprendiz. Por lo anterior, ahora se habla de que se debe buscar una *evaluación auténtica*, en la cual se unan las tareas, las actividades y los materiales educativos dentro de un contexto que involucre la participación conjunta del instructor y los aprendices, donde la principal meta es constatar el aprendiz adquiera los saberes, habilidades y actitudes culturalmente importantes y de alta valoración social (Carlos, 2003).

La evaluación auténtica está compuesta por tres elementos principales:

- a) Basada en ejecuciones. Para constatar que el aprendiz ya domina los contenidos establecidos como meta, se le puede pedir que haga o produzca algo. Por lo tanto, para evaluarle se le puede asignar una tarea o proyecto donde deba mostrar el manejo de las habilidades necesarias.
- b) Realista. Con esto se quiere destacar que las tareas o actividades empleadas para evaluar a los aprendices deben tener sentido y ser socialmente significativas y no artificiales.
- c) Vinculadas a la enseñanza. Para obtener una evaluación de esta clase es necesario contar con una amplia variedad de fuentes de información que reflejen el tipo de desarrollo seguido por el aprendiz para llegar al resultado a través de la recopilación de diferentes instrumentos.

La evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los sujetos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el instructor y su relación con dichos aprendizajes (Coll y Martín, 1996 en Díaz-Barriga y Hernández, 2002). En este caso, las acciones evaluativas se encaminarán a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso *desde dentro* del mismo (evaluación *para y en* el proceso enseñanza-aprendizaje).

6.2 Evaluación Formativa

La evaluación formativa es la evaluación que tiene lugar durante el curso de la instrucción, no después de que ésta se complete (Santrock, 2002). Lo que se trata de proponer en la evaluación formativa es que ya no sea sólo el instructor el único y exclusivo agente evaluador, sino que los aprendices participen activamente. Es una estrategia evaluativa que promueve:

- La autoevaluación: que es la evaluación del alumno acerca de sus propias producciones.
- La coevaluación: la evaluación de un producto del aprendiz realizada por él mismo en conjunción con el instructor.
- La evaluación mutua: que se refiere a las evaluaciones de un sujeto o un grupo que pueden hacerse sobre las producciones de otros.

Según Díaz-Barriga y Hernández (2002), en la evaluación formativa interesa cómo está ocurriendo el progreso de la construcción de las representaciones logradas por el sujeto. Además, importa conocer la naturaleza y las características de las representaciones y, en el sentido de la significatividad de los aprendizajes, la profundidad y complejidad de las mismas; es decir, la riqueza cualitativa de las relaciones logradas entre la información nueva a aprender y los conocimientos previos, así como el grado de compartición de significados que se está logrando por medio del discurso.

También importan los “errores” cometidos por los aprendices, que lejos de ser sancionados son valorados, porque ponen al descubierto la calidad de las representaciones y estrategias construidas por ellos.

Técnicas en evaluación formativa

Una de las dimensiones más relevantes de la evaluación educativa se refiere a todas aquellas técnicas, instrumentos y procedimientos que suelen utilizarse en las distintas prácticas educativas. Berliner (1987, en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) propone una clasificación en términos del grado de formalidad y estructuración con que se establecen las evaluaciones, mismas que pueden ser utilizadas en la evaluación formativa:

- a. Técnicas informales.
- b. Técnicas semiformales.
- c. Técnicas formales.

En la evaluación de este Curso-Taller se hará uso de las técnicas semiformales en una de sus variantes, la evaluación de portafolios o de carpeta.

6.3. Evaluación de Portafolio

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002), este tipo de evaluaciones consiste en hacer una colección de producciones, trabajos o tareas del aprendiz, realizados durante el curso para constatar la evolución y el progreso de su aprendizaje.

Un portafolio no incluye todo lo que el sujeto hace, sino lo más representativo de su proceso de aprendizaje. Este tipo de evaluación tiene las siguientes características (Carlos, 2003):

- Es un tipo de evaluación longitudinal que valora más que los productos, el proceso de desarrollo del aprendizaje.
- Recopila muestra de trabajos seleccionados.
- Emplea una gran variedad de criterios y es acumulativa.

En un portafolio se incorporan prácticamente todo lo que se utiliza como material educativo y de evaluación. En este sentido no hay límites, por eso la necesidad de seleccionar qué se incorpora en él. Un portafolio puede incluir ensayos, análisis de textos, composiciones escritas, dibujos, reflexiones personales, grabaciones, etc.

Por otro lado, Santrock (2002), menciona algunas de las ventajas y de las limitaciones de la evaluación de portafolios o de carpeta:

Ventajas. Su vasta naturaleza captura la complejidad e integridad del trabajo y los logros del que aprende. Proporciona oportunidades para animar la toma de decisiones y la autorreflexión. Motiva a las personas a pensar crítica y profundamente. Proporciona un excelente mecanismo para evaluar su progreso y mejora, es considerada una evaluación más auténtica y menos artificial.

Limitaciones. Toma tiempo considerable el coordinarlos y evaluarlos. Su complejidad y singularidad los hacen difíciles de evaluar, además de que su confiabilidad es a menudo mucho menor que el de las pruebas tradicionales. Su uso de evaluación a gran escala resulta costoso.

Para la evaluación de cada producto que integra el portafolio se pueden diseñar *ex profeso* (Díaz-Barriga y Hernández, 2002):

- Rúbricas.
- Listas de control o verificación.
- Escalas.

En la evaluación de los productos resultantes del presente trabajo se utilizaron únicamente rúbricas y listas de control, por lo que a continuación se hace una breve descripción de las mismas.

6.4. Rúbricas

Las rúbricas son guías o escalas en donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto a un proceso o producción determinada.

Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican progresivamente el tránsito de un desempeño novato hasta llegar al nivel del experto. Son escalas ordinales que enfatizan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas. Implican una evaluación progresiva y el ejercicio de la reflexión. Son instrumentos de evaluación auténticas, sobre todo, porque se emplean para medir el trabajo del aprendiz de acuerdo con criterios de la vida real (Díaz-Barriga, 2004).

Goodrich (1997, en Díaz-Barriga, 2004) menciona las razones por las cuales las rúbricas son herramientas poderosas para la enseñanza y la evaluación:

a. Permiten mejorar y monitorear el desempeño del alumno, estableciendo expectativas claras y criterios concisos de cómo logra dichas expectativas.

b. Ayudan a definir en qué consiste la calidad de los aprendizajes, lo que permite a los aprendices e instructores realizar juicios constructivos sobre su trabajo y el de los demás.

c. Ayudan a los instructores a incrementar la calidad de su enseñanza, pues les permite focalizar y enfatizar los aspectos particulares que desean modelar en sus alumnos, abarcando tanto procesos como productos del aprendizaje.

d. Dado que usualmente se presentan tres o cuatro niveles de desempeño, el instructor puede ajustar las rúbricas a las características de clases muy heterogéneas.

En relación a la elaboración de rúbricas, Díaz-Barriga (2004) sugiere los siguientes pasos, y toma en cuenta que dicha forma no es rígida y que la secuencia no tiene que ser lineal:

1. Determinar las capacidades o competencias que se buscan desarrollar en los aprendices. En relación con éstas, precisar los aprendizajes específicos buscados, los contenidos, indicar las tareas y prácticas educativas involucradas.
2. Seleccionar los criterios de evaluación. Tomar en cuenta el análisis de algún modelo para iniciar una lista de lo que define la calidad del desempeño en un trabajo determinado. Identificar la evidencia que debe producirse en relación con los procesos y/o productos que se buscan enseñar y evaluar.

3. Articular los distintos grados de calidad. Desarrollar una matriz o parrilla de verificación. Conectar en ella los criterios y los niveles de desempeño progresivos. Se puede empezar con los desempeños extremos: los niveles de calidad más altos y bajos y después llenar en el medio los desempeños intermedios.
4. Evaluar la producción final. Comparar el trabajo individual o por equipos de los aprendices, según sea el caso, con la rúbrica para determinar si ha logrado el dominio esperado del contenido.

El énfasis en la evaluación mediante rúbricas es eminentemente cualitativo, pero es posible cuantificar los diversos niveles de desempeño para generar una calificación. No obstante, esta no será nunca el fin último de este tipo de evaluaciones.

6.5. Listas de Control o Verificación

Díaz-Barriga y Hernández (2002) proponen que las listas de control aplicadas conjuntamente con las rúbricas pueden utilizarse para realizar observaciones en situaciones de aprendizaje de distinto tipo, e igualmente, como recursos para dirigir la atención a los aspectos relevantes.

Estos instrumentos pueden servirle al instructor para determinar el grado de adecuación con que las ejecuciones involucradas en las tareas o situaciones de prueba están siendo realizadas por los aprendices.

Las listas de control son instrumentos diseñados para estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución y/o en los productos realizados por el aprendiz.

Para construir una lista de control o verificación se necesitan realizar cuatro pasos básicos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002):

1. Elaborar un listado de las dimensiones relevantes de los procedimientos, habilidades, etc., y/o productos a observar.

2. Conviene añadir algunos errores típicos en la lista.
3. Establecer un orden lógico esperado con base en la aparición y secuencia de las actividades involucradas en la ejecución. El orden puede no ser tan estricto para el caso de la evaluación de productos.
4. Organizar y dar presentación a la lista de tal manera que se facilite su uso.
5. Se recomienda que la lista de control no sea muy extensa, que los ítems sean enunciados con claridad y se centre en aspectos relevantes.

Si bien, las listas de control permiten obtener información útil sobre la presencia o ausencia de determinados atributos de las ejecuciones o productos, no proporcionan información acerca de la naturaleza cualitativa sobre la forma en que han sido realizados.

c) EXPERIENCIAS SIMILARES

EXPERIENCIAS SIMILARES EN TRABAJO CON PADRES

A continuación se mencionan algunos programas educativos para padres que se han realizado a nivel internacional:

- *Entrenamiento Eficaz de Padres (PET)*. Es una técnica para mejorar el desarrollo de relaciones padres-hijos. Fue desarrollada por Gordon en 1975, partiendo del trabajo de Carl Rogers realizado en 1951. Las sesiones dirigidas a grupos de padres incluyen lecturas, *role playing*, y ejercicios para la casa. La enseñanza se enfoca en el aprendizaje de estrategias de relaciones humanas que incluyen el uso de la escucha activa, enviar mensajes y métodos de resolución de conflictos involucrando el proceso de negociación para una solución satisfactoria de padres e hijos (Negrete 2001).
- *Programa de Intervención Familiar P.E.C.E.S de Dinkmeyer y Mckay*. Este programa se aplicó y evaluó con una muestra de 29 padres de familia pertenecientes al Centro de Educación Permanente de Adultos de Durango (Vizcaya). Entre las conclusiones a las que se llegaron se tiene que el P.E.C.E.S es un instrumento válido para satisfacer la formación de los padres, ya que estimula el aprendizaje de procedimientos eficaces para mejorar la comprensión, comunicación y relaciones padres-hijos (Negrete 2001).
- *La creación de un modelo para la atención de la familia. El Programa: "Seamos mejores padres y madres"*. Este programa se ha ofrecido en la Universidad de Costa Rica. Tiene una duración de doce sesiones semanales, de dos horas cada día. De los resultados obtenidos se concluye que el programa ha permitido a los asistentes entender mejor a sus hijos, proporcionando la oportunidad de compartir y discutir con otros padres y madres y con un experto, lo que les preocupa de ejercer su papel, evaluar los errores, desarrollar nuevas habilidades y obtener retroalimentación de sus sentimientos ante las situaciones que se enfrentan en lo cotidiano (Castro y Cubero, 1996).

- *Intervención sistémica en familias con un niño con dificultades específicas de aprendizaje (DEA)*. Para evaluar este taller se elaboró una secuencia de cinco sesiones, tomando como marco de referencia el enfoque sistémico y los estudios previos acerca de la estructura familiar de este tipo de niños. La muestra fueron 10 familias de un colegio privado de Santiago de Chile, con un nivel socioeconómico medio-alto. De los resultados obtenidos se pudo decir que todos los padres consideraron que la experiencia fue útil y un 70% percibió cambios leves o importantes respecto a las áreas trabajadas: distancias interpersonales, comunicación, pareja y jerarquía (Negrete 2001).

- *Estrategias de Orientación Psicoeducativa para Familiares de Deficientes*. En el Centro de Estudios de Educación y Salud, vinculado a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Unesp, Campus Marília, se trabajó con treinta padres de familia de alumnos con deficiencias (21 auditivas y 9 físicas). Su objetivo fue orientar a los padres de familia sobre algunos aspectos relacionados al desarrollo global del individuo con n.e.e. Los resultados obtenidos muestran que esta orientación familiar no resulta efectiva si no se percibe de manera integral con la intervención de varias disciplinas (Pereira, Sartoreto de Oliveira y Ghedini, 2004).

Respecto a programas educativos para padres que se han realizado en nuestro país encontramos:

El Programa de intervención psicopedagógica en las áreas de aprendizaje y conducta en alumnos de secundaria. Realizado en Universidad Intercontinental. Los adolescentes participantes fueron remitidos al área de servicios educativos del Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos (CUSMSE) de la Universidad Intercontinental, debido a problemas de aprendizaje y de conducta. Esta intervención psicopedagógica consistió en 18 sesiones de hora y media con los adolescentes en forma grupal y 18 sesiones de media hora, también de forma grupal con los padres. En las sesiones dirigidas a los padres se abordaron orientaciones respecto al significado de la etapa de la adolescencia, de la autoridad paterna y de la comunicación padres-hijos.

Como consecuencia de las sesiones con los adolescentes y los padres, se observaron resultados positivos en el área de disciplina y límites familiares, lo que ha permitido a los adolescentes promover su autonomía personal (Ruiz e Girardi, 2003).

La Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER) ha propiciado la participación de padres en talleres que buscan la sensibilización hacia la diversidad en las escuelas donde asisten sus hijos, a partir de dinámicas de presentación o de integración que generan un ambiente de confianza y libertad; de lectura y de reflexión, de acuerdo con las experiencias vividas y favoreciendo así, la retroalimentación y participación activa y espontánea; ofreciendo alternativas de solución ante cualquier problema. Ha creado la modalidad de "Grupo Operativo" a partir de la demanda que los mismos padres han manifestado. En estos grupos, se busca la participación comprometida de los padres de familia o tutores en el proceso educativo. Un ejemplo de los Cursos-Talleres elaborados por colaboradores de USAER es el de *Orientación a padres: Perspectivas generales para la Atención a la Diversidad en la Educación Básica*, elaborado en 1998 (Cabrera, 2000).

Apartado 2. Programa de Intervención

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Propósitos fundamentales.

Es necesario identificar al individuo con alguna limitación como una persona con necesidades especiales, que tiene debilidades y capacidades como los demás niños, que posee sentimientos e inquietudes, que es capaz de realizar su propio plan de vida a través de una adecuada adaptación e interacción con su medio. Por lo tanto merece atención, respeto, afecto y autonomía.

En ocasiones, el tener un niño especial en la familia, provoca un ambiente de tensión por lo que es posible que el niño manifieste emociones inadecuadas. En este caso, es necesario brindar apoyo y asesoría a los padres de estos niños, por lo que la propuesta en este plan de trabajo es la implementación de un Curso-Taller.

Este Curso-Taller para padres no se concibe como un espacio terapéutico, sino como un espacio educativo y formativo, que sirvió como un apoyo a la terapia específica que recibe el niño en el Instituto de Comunicación Humana y a sus actividades escolares y de desarrollo en general. Por lo tanto, no sustituye las acciones de otros profesionales.

Se buscó crear un medio en el que los padres tuvieran una participación grupal activa, ya que es un espacio de trabajo en el que pudieron intercambiar experiencias, sentimientos, conocimientos, y adquirir habilidades. Todo esto con la finalidad de influir de manera positiva en el desarrollo socioafectivo de su hijo, para favorecer su desempeño social, familiar y educativo.

Población destinataria:

En el Curso-Taller se trabajó con 20 madres y 1 padre de familia, todos referidos por las terapistas que laboran en el Instituto de Comunicación Humana. Las edades de los participantes oscilaban entre 30 y 50 años de edad. Los datos de ocupación (tabla A) y escolaridad (tabla B) recuperados se muestran en las siguientes tablas:

Tabla A. Ocupaciones

| Ocupación | Número de personas |
|--------------------------------|--------------------|
| Hogar | 12 |
| Comerciantes | 4 |
| Empleadas | 3 |
| Enfermera | 1 |
| Profesora a nivel licenciatura | 1 |

Tabla B. Escolaridad.

| Escolaridad | Número de personas |
|-----------------|--------------------|
| Sin escolaridad | 1 |
| Primaria | 3 |
| Secundaria | 8 |
| Carrera técnica | 3 |
| Bachillerato | 4 |
| Licenciatura | 1 |
| Maestría | 1 |

Como se observa en las tablas la población participante en el Curso-Taller ha sido de todas las condiciones económicas y educativas, de diversas profesiones y oficios. Esto no generó ninguna dificultad en la participación y aprovechamiento del curso-taller, ya que la característica que compartían todos los participantes es el interés por ser mejores padres y madres.

Espacio de trabajo:

El Curso-Taller se llevó a cabo en el Centro Nacional de Rehabilitación/ Instituto de Comunicación Humana (Secretaría de Salud) ubicado en avenida México-Xochimilco numero 289. Colonia Arenal de Guadalupe. Delegación Tlalpan.

El Aula "1" del Instituto de Comunicación Humana fue el espacio de trabajo asignado para la realización del Curso-Taller (con una extensión aproximada de 14.5 m de largo x 7.5 m de ancho), cuenta con iluminación tanto natural como artificial, dos pizarrones, televisión, pantalla para proyectar acetatos, 42 pupitres, 9 sillas y un escritorio. El que el aula contara con pupitres fue de gran ayuda, puesto que la mayoría de las actividades programadas para las sesiones del Curso-Taller requerían que los participantes

tuvieran las facilidades para reunirse en equipos, y así elaborar materiales de tamaño considerable.

Fases del programa.

Fase 1: Reconocimiento de la institución.

Actividades:

-Identificación de la política y funciones sustantivas de la institución (normativa, espacios físicos y áreas de trabajo), así como de la población que asiste a la misma y de los servicios que, como alumnos de la Facultad de Psicología, brindaríamos.

Materiales: Bitácora.

Producto final: Bitácora en donde se hicieron la descripción y comentarios de las observaciones realizadas en la institución.

-Desarrollo de entrevistas con profesionales de la institución y de observaciones del trabajo de los mismos, para identificar las necesidades en cuanto a las actividades profesionales que puede desempeñar el psicólogo educativo.

Materiales: Bitácora

Producto final: Bitácora en donde se hizo el registro y comentarios de las observaciones realizadas acerca del trabajo de las licenciadas en Comunicación Humana y médicos del Servicio de Diagnostico, así como entrevistas informales con los mismos.

-Seminario de inducción.

Materiales: Cubículo, pizarrón, plumones, proyector de acetatos, pantalla, tarjetas de resumen, documentos de información.

Producto final:

- a) Resúmenes: análisis, críticas o síntesis, por escrito de la bibliografía revisada en el curso de inducción.
- b) Elaboración previa de un marco teórico con las investigaciones realizadas (monografía).
- c) Exposición: presentación oral de los temas revisados para el desarrollo del seminario.

Fase 2. Divulgación del programa y selección de la población.

Actividades:

-Divulgación del programa a través de trípticos repartidos entre las licenciadas de Comunicación Humana que laboran en la institución.

Materiales: Hojas de colores e información seleccionada para los trípticos.

Producto final: Trípticos con el objetivo del curso-taller, temáticas a abordar, población destinataria y fecha de inicio y término del mismo.

-Selección de la población. Los padres fueron referidos por las terapistas que laboran en la institución. El proceso de inscripción de padres y madres interesados fue realizado mediante el llenado de una ficha de identificación que sirvió para elaborar un perfil de la población que asistió al Curso-Taller.

Al inicio del Curso-Taller se inscribieron en promedio 30 personas. Esta población se mantuvo durante las primeras tres sesiones, posteriormente, la matrícula disminuyó a 21 personas con las que se trabajó durante todo el Curso-taller.

Materiales: Fichas de inscripción (Anexo1), lápices y hojas.

Producto final: Fichas de identificación de los participantes y lista de asistencia.

Fase 3: Diseño del Curso-Taller para padres.

Actividades:

-Selección y elaboración de un Curso-Taller para padres de niños con alteraciones en el área socioafectiva. Para tal efecto se delimitaron los contenidos, modalidades, objetivos, estrategias de intervención y cantidad de sesiones.

Materiales: Monografía y otras referencias (libros, revistas, páginas de internet, etc.).

Producto final: Programa de intervención (Anexo 2).

Se trata de un Curso-Taller para padres de niños con alteraciones emocionales y de conducta, el cual tiene como objetivo brindar a los padres estrategias que les permitan desarrollar habilidades que favorezcan el desarrollo socioafectivo de sus hijos.

Este Curso-Taller consta de 12 sesiones de 90 minutos cada una, cuyas temáticas son las siguientes:

| No. | Nombre de la actividad | Área que se trabaja |
|-----|--|--|
| 1 | “PRESENTACIÓN DEL CURSO-TALLER” | Sesión de integración y presentación del grupo. |
| 2 | “EMPIEZO A CONOCER A MI HIJO” | Perfil del niño con alteraciones en el área socioafectiva. |
| 3 | “FAMILIA” | Estructura, funciones, ciclo de vida e interacción de la familia con un miembro con n.e.e. |
| 4 | “HIJO DE TIGRE, PINTITO” | Pautas y modelos de comportamiento. |
| 5 | “QUÉ ES LA AUTOESTIMA Y POR QUÉ ES IMPORTANTE” | Autoconcepto y autoestima. |
| 6 | “RECONOCIENDO NUESTROS PUNTOS FUERTES” | Autoeficacia e individualidad. |
| 7 | “DISCIPLINA” 1ª Parte. | Respeto a normas y autorregulación. |
| 8 | “DISCIPLINA” 2º Parte. | Respeto a normas y autorregulación. |
| 9 | “COMUNICÁNDOME CON MI HIJO” | Comunicación familiar eficaz. |
| 10 | “AMISTAD” | Relaciones interpersonales y amistad. |
| 11 | “SOLUCIÓN DE PROBLEMAS” | Solución de problemas interpersonales. |
| 12 | “TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN” | Tolerancia a la frustración y sensación de sentirse capaz. |

Fase 4: Desarrollo del Curso-Taller.

Actividades:

-Elaboración del material necesario para la ejecución del programa. Organización y selección de la información para presentarla a los padres en la exposición (acetatos) y en los resúmenes que se les entregaron. Elaboración por escrito de la meta de cada sesión en hojas de papel rotafolio.

Materiales: Papel rotafolio, copias del resumen de la temática, acetatos con la información presentada por el facilitador, proyector de acetatos y los materiales requeridos para la actividad correspondiente a cada sesión.

Producto final: Materiales elaborados por los facilitadores para cada sesión.

-Aplicación del programa de intervención grupal con padres.

El Curso-Taller se impartió una vez por semana durante tres meses. Cada una de las sesiones del Curso-Taller se iniciaba con la presentación de la temática y meta a

Apartado 3. Resultados

alcanzar. Posteriormente, los facilitadores exponían la información correspondiente apoyándose en acetatos previamente elaborados, en esta parte se le pidió a los padres participaran activamente haciendo preguntas o comentarios sobre el tema. Concluida la exposición, los facilitadores organizaban al grupo en equipos o de forma individual para que éstos realizaran la actividad programada, especificando en qué consistía y el tiempo con el que contaban para realizarla. Los participantes discutían el problema hasta llegar a una conclusión, mientras los facilitadores se dirigían a cada equipo para apoyarlos en la realización de la actividad.

Concluida la actividad los padres presentaban al resto del grupo sus trabajos. Los facilitadores promovían la discusión entre los participantes sobre la actividad llevada a cabo realizando preguntas y resolviendo dudas acerca de la temática, con lo que se hacia el cierre de la sesión.

Producto final: materiales elaborados por los padres en cada sesión para su evaluación.

Fase 5. Evaluación del Curso- Taller.

Actividades:

-Evaluación final del Curso-Taller. El programa de intervención fue evaluado a través de una evaluación formativa haciendo uso de una de las variantes de las técnicas semiformales: evaluación de portafolios o de carpeta. Esta consistió en recolectar los trabajos que los padres realizaron en cada una de las sesiones, para posteriormente ser evaluados a través de rúbricas y listas de control.

Materiales: Rubricas, listas de control y productos elaborados por los padres en cada sesión.

Producto final: Resultados de la evaluación formativa de los padres.

Sesión 1. Presentación del Curso–Taller.

Objetivo. Los identificaron a sus compañeros a través de dos dinámicas de integración grupal y conocieron la manera en que se trabajó durante el Curso-Taller.

Antes de iniciar la sesión se pegaron las hojas rotafolio con los temas a tratar durante el Curso-Taller; y los letreros con el título de cada una de las reglas propuestas por los facilitadores.

Al iniciar la sesión se dio la bienvenida a los padres. Posteriormente los facilitadores dieron las indicaciones para la primera dinámica de presentación que se llevó a cabo. Esta consistió en una presentación por parejas, en donde cada uno de los participantes compartió con la otra información que resultó de interés para todos, por ejemplo: su nombre, interés y expectativas que tenía al asistir al Curso-Taller, ocupación, procedencia y algún dato personal. Ya que la pareja se presentó entre sí, cada miembro expuso en plenaria de forma general, sencilla y breve la información que le proporcionó su compañero.

Al concluir esta actividad, los participantes formaron un círculo y cada uno de ellos se colocó una tarjeta en el pecho con su nombre. Los facilitadores dieron un tiempo prudencial para que cada integrante tratara de memorizar el nombre de sus demás compañeros. Al terminarse el tiempo estipulado, todos los participantes se quitaron su tarjeta y las hicieron circular a la derecha durante unos minutos, cuando los facilitadores lo indicaron se detuvo el movimiento.

Como cada persona se quedó con una tarjeta que no es suya, debió buscar a su dueño y entregársela, en menos de diez segundos. El que se quedó con una tarjeta ajena, fue saliendo del juego. El ejercicio continuó hasta que los participantes se aprendieron la mayoría de los nombres de sus compañeros y de los facilitadores.

Concluida las dinámicas de presentación se les pidió a los padres que tomaran asiento y los facilitadores junto con los integrantes del grupo desarrollaron una serie de reglas que nos permitiría interactuar unos con otros, y llevar a cabo la actividad de cada sesión.

Ya establecidas las reglas los facilitadores dieron a conocer los temas a tratar durante el Curso-Taller. Durante la realización de cada una de las actividades los padres mostraron gran interés y se observó una adecuada integración grupal.

Para hacer el cierre de la sesión se realizaron preguntas al grupo para que expresaran su opinión, acerca de cómo se sintieron en la primera sesión, qué les pareció el grupo, qué les parecieron las reglas que se seguirán durante el Curso-Taller.

Sesión 2. Perfil del niño con alteraciones en el área socioafectiva.

Objetivo. Contrastación a partir de una situación hipotética dada entre una alteración emocional y una conductual, así como de sus posibles causas en equipos de 5 personas.

Tabla 1. Criterios de evaluación. Sesión 2.

| Tópico. | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|---|---|---|---|
| <p>Manifestaciones en la situación hipotética de la alteración emocional y conductual.</p> <p>-Emocional: no querer ir a la escuela, estar cansado, dolores de cabeza, bajo rendimiento escolar.</p> <p>-Conductual: integrarse al grupo más problemático de la escuela, participar en peleas, responder agresivamente, negarse a cumplir con sus tareas, relaciones interpersonales no satisfactorias.</p> | <p>Identifican las 4 manifestaciones de una alteración emocional y las 6 manifestaciones de la alteración conductual.</p> | <p>Identifican de 3 a 5 de las manifestaciones de la alteración conductual y de 2 a 3 manifestaciones de la alteración emocional.</p> | <p>Identifican de 1 a 2 de las manifestaciones de la alteración conductual y 1 de las manifestaciones de la alteración emocional.</p> |
| <p>Causas de la alteración emocional y conductual en la situación hipotética.</p> <p>-Muerte del padre.</p> <p>-Ausencia de la madre</p> <p>-Inadecuado manejo del profesor.</p> | <p>Identifican las tres causas de la alteración emocional y conductual.</p> | <p>Identifican sólo 2 de las causas de la alteración emocional y conductual.</p> | <p>Identifican sólo 1 de las causas de la alteración emocional y conductual.</p> |

Las tablas 2 y 3 muestran los resultados obtenidos en esta sesión.

Tabla 2. Resultados obtenidos por cada equipo en la sesión 2.

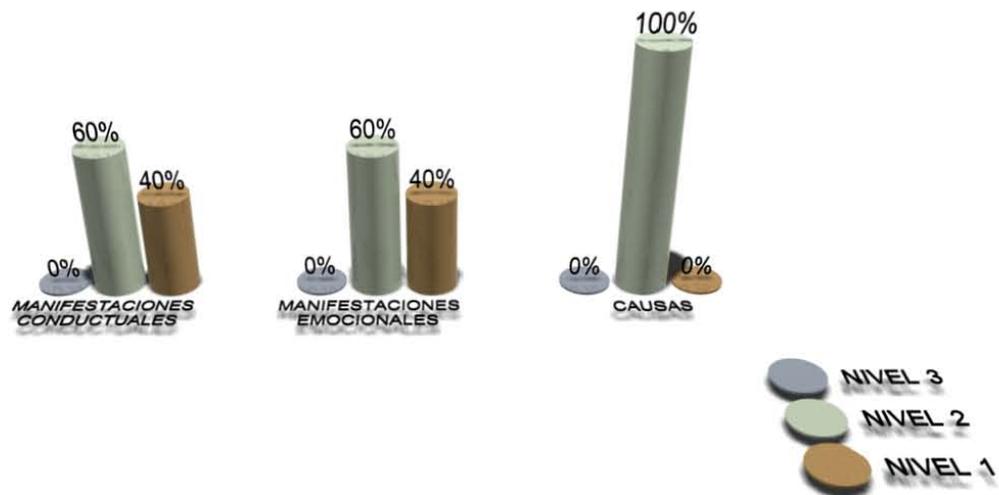
| | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|------------------------------|-----------------------------|----------------------------|---|
| Equipo 1 | | | |
| Manifestaciones Conductuales | | ✓ | |
| Manifestaciones Emocionales | | ✓ | |
| Causas | | ✓ | |
| Equipo2 | | | |
| Manifestaciones Conductuales | | | ✓ |
| Manifestaciones Emocionales | | ✓ | |
| Causas | | ✓ | |
| Equipo 3 | | | |
| Manifestaciones Conductuales | | ✓ | |
| Manifestaciones Emocionales | | ✓ | |
| Causas | | ✓ | |
| Equipo 4 | | | |
| Manifestaciones Conductuales | | ✓ | |
| Manifestaciones Emocionales | | | ✓ |
| Causas | | ✓ | |
| Equipo 5 | | | |
| Manifestaciones Conductuales | | | ✓ |
| Manifestaciones Emocionales | | | ✓ |
| Causas | | ✓ | |

Tabla 3. Resultados obtenidos de manera grupal en la sesión 2.

| | Nivel 3 Adecuado % de equipos. | Nivel 2 Regular % de equipos. | Nivel 1 Necesita mejorar % de equipos. |
|------------------------------|---|--|---|
| Manifestaciones Conductuales | 0% | 60% | 40% |
| Manifestaciones Emocionales | 0% | 60% | 40% |
| Causas | 0% | 100% | 0 % |

En la tabla 2 se observa que ningún equipo obtuvo un nivel adecuado en la comprensión de las manifestaciones de las alteraciones conductuales y emocionales presentadas en la situación hipotética. El 60% de los equipos presentaron un nivel regular en la comprensión de este tópico, identificando la mitad de las manifestaciones de la alteración conductual, con respuestas como: *“Contesta en forma agresiva a compañeros y maestros. Se une al grupo más problemático de la escuela, participando en varias peleas, y grita”*.

Grafica 1. Resultados obtenidos de manera grupal en la sesión 2.



Por otra parte, el 40% restante se ubicaron en el nivel. Identificando sólo 2 de las manifestaciones conductuales presentes en la situación hipotética del caso de *Emiliano*, dando respuestas como: *“Agresión con los maestros y todos se quejan de él”*.

En lo que se refiere a las manifestaciones de la alteración emocional de *Emiliano*, el 60% de los equipos reconocieron 2 de 4 que se presentaron en el caso, con respuestas como: *“No quiere ir a la escuela y constantemente se queja de dolores de cabeza”*. Mientras que el 40% de los equipos no pudieron reconocer ninguna de estas manifestaciones, y dieron respuestas como: *“tiene alteraciones emocionales y de conducta y está sólo”*.

Respecto a las 3 causas de la alteración emocional y conductual presentes en la situación hipotética, el 100% de los equipos lograron identificar 2, colocándolos en un nivel regular. Las dos causas identificadas fueron: *“La muerte del padre y la falta de atención por parte de la madre, debido al trabajo”*.

Los resultados obtenidos en esta sesión sugieren que el nivel de comprensión no resultó del todo adecuado, ya que ninguno de los equipos alcanzó el nivel más alto. Esto pudo deberse a que el grupo no estaba totalmente integrado por tratarse de la segunda sesión, por lo que los padres no sentían la suficiente confianza para externar sus dudas o comentarios ante su equipo de trabajo y al grupo en general.

Cabe mencionar que durante la revisión en grupo de la actividad, los facilitadores retroalimentaron y resolvieron las dudas de los participantes, llegando conjuntamente al cierre de la sesión.

Sesión 3. Familia

Objetivo: Representación de la estructura, función, interacción y ciclo de vida de su familia con un miembro con necesidades educativas especiales por equipo de 5 personas a través de un collage.

Tabla 4. Criterios de evaluación. Sesión 3.

| Tópico | Nivel 3. Adecuado | Nivel 2. Regular. | Nivel 1. Necesita mejorar. |
|--|---|--|---|
| Familia con un miembro con n.n.e.e como sistema que requiere reestructuración | Adecuado reconocimiento de su familia como un sistema que requiere reestructuración | Limitado reconocimiento de su familia como un sistema que requiere reestructuración. | Inadecuado reconocimiento de su familia como un sistema que requiere reestructuración |
| Estructura familiar (subsistemas familiares) | Adecuado reconocimiento de la estructura familiar. | Limitado reconocimiento de la estructura familiar. | Inadecuado reconocimiento de la estructura familiar. |
| Funciones de la familia. Ejemplos: -Es en sí misma un sistema de apoyo. -Trasmite el conocimiento de la cultura. -Enseña a sus nuevos miembros cómo son y para que sirven las cosas. -Aporta valores. -Enseña a sus miembros a tener comportamientos sociales adecuados. -La familia proporciona un grupo de referencia y control determinado. -Participa en la formación de la identidad de cada uno de sus miembros | Adecuado reconocimiento de las funciones de la familia. | Limitado reconocimiento de las funciones de la familia. | Inadecuado reconocimiento de las funciones de la familia. |
| Ciclo de vida de la familia (seis fases) | Adecuado reconocimiento del ciclo de vida de la familia. | Limitado reconocimiento del ciclo de vida de la familia. | Inadecuado reconocimiento del ciclo de vida de la familia. |

Continuación **tabla 4.** Criterios de evaluación. Sesión 3.

| Tópico | Nivel 3. Adecuado | Nivel 2. Regular. | Nivel 1. Necesita mejorar. |
|--|---|--|--|
| Interacción de la familia (reglas de cohesión, adaptabilidad y comunicación) | Adecuado reconocimiento de la interacción familiar | Limitado reconocimiento de la interacción familiar | Inadecuado reconocimiento de la interacción familiar |
| Representación gráfica de la información | Representación gráfica congruente con la información. | Uso limitado de las imágenes en la representación gráfica. | Dificultad con el uso de imágenes para representar a su familia. |
| Relación imágenes-discurso (registro en audio). | Congruencia de las imágenes con el discurso. | Limitada congruencia de las imágenes con el discurso. | No hay congruencia entre las imágenes y el discurso. |

Las tablas 5 y 6 muestran los resultados obtenidos en esta sesión por los participantes reunidos en equipos de 4 a 5 personas.

Tabla 5. Resultados obtenidos por cada equipo en la sesión 3.

| | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|---|-----------------------------|----------------------------|---|
| Equipo 1 | | | |
| Familia con un miembro con n.n.e.e como sistema que requiere reestructuración | | | ✓ |
| Estructura familiar | | ✓ | |
| Funciones de la familia | | | ✓ |
| Ciclo de vida de la familia | | | ✓ |
| Interacción de la familia | | | ✓ |
| Representación gráfica de la información | | | ✓ |
| Relación imágenes-discurso | | | ✓ |
| Equipo 2 | | | |
| Familia con un miembro con n.n.e.e como sistema que requiere reestructuración | ✓ | | |
| Estructura familiar | ✓ | | |
| Funciones de la familia | | ✓ | |
| Ciclo de vida de la familia | ✓ | | |
| Interacción de la familia | ✓ | | |
| Representación gráfica de la información | | ✓ | |
| Relación imágenes-discurso | ✓ | | |
| Equipo 3 | | | |
| Familia con un miembro con n.n.e.e como sistema que requiere reestructuración | ✓ | | |
| Estructura familiar | ✓ | | |
| Funciones de la familia | ✓ | | |
| Ciclo de vida de la familia | | ✓ | |
| Interacción de la familia | ✓ | | |
| Representación gráfica de la información | | ✓ | |
| Relación imágenes-discurso | ✓ | | |

Continuación **tabla 5**. Resultados obtenidos por cada equipo en la sesión 3.

| | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|---|-----------------------------|----------------------------|---|
| Equipo 4 | | | |
| Familia con un miembro con n.n.e.e como sistema que requiere reestructuración | | | ✓ |
| Estructura familiar | ✓ | | |
| Funciones de la familia | ✓ | | |
| Ciclo de vida de la familia | ✓ | | |
| Interacción de la familia | ✓ | | |
| Representación gráfica de la información | | ✓ | |
| Relación imágenes-discurso | ✓ | | |
| Equipo 5 | | | |
| Familia con un miembro con n.n.e.e como sistema que requiere reestructuración | | ✓ | |
| Estructura familiar | | | ✓ |
| Funciones de la familia | | ✓ | |
| Ciclo de vida de la familia | | ✓ | |
| Interacción de la familia | | ✓ | |
| Representación gráfica de la información | | | ✓ |
| Relación imágenes-discurso | | ✓ | |

Como se puede observar en la tabla 6, el 40% de los equipos reconocieron adecuadamente que su familia es un sistema que requiere reestructuración; un 20% reconoció de forma limitada este tópico y el 40% restante, lo hizo de manera inadecuada.

El 60% de los equipos reconocieron adecuadamente la estructura familiar, identificando todos los subsistemas que componen al sistema; el resto se ubica en el nivel 1 indicando la falta de reconocimiento de algunos subsistemas.

Respecto a las funciones del sistema familiar y el ciclo de vida del mismo, se observa un mejor desempeño por parte de los equipos. En ambos tópicos los resultados fueron iguales: en el primero, los equipos 3 y 4 se ubican en un nivel adecuado, el 2 y 5 en un nivel regular; mientras que en el ciclo de vida los equipos que se sitúan en el nivel 3 son

el 2 y 4, y en el nivel dos el 3 y 5. Únicamente el equipo 1 reconoció inadecuadamente las funciones y el ciclo de vida de la familia, colocándolo en el nivel más bajo.

Tabla 6. Resultados obtenidos por grupo en la sesión 3.

| | Nivel 3 Adecuado % de equipos. | Nivel 2 Regular % de equipos. | Nivel 1 Necesita mejorar % de equipos. |
|---|---|--|---|
| Familia con un miembro con n.n.e.e como sistema que requiere reestructuración | 40% | 20% | 40% |
| Estructura familiar | 60% | 0% | 40% |
| Funciones de la familia | 40% | 40% | 20% |
| Ciclo de vida de la familia | 40% | 40% | 20% |
| Interacción de la familia | 60% | 20% | 20% |
| Representación gráfica de la información | 0% | 60% | 40% |
| Relación imágenes-discurso | 60% | 20% | 20% |

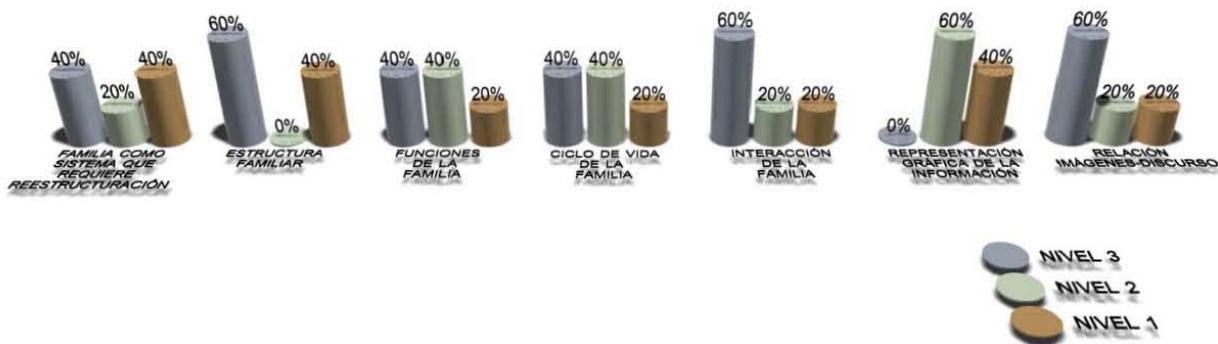
De acuerdo con los resultados, los padres mostraron una mejor comprensión del tópico de interacción familiar, ya que la mayoría de los equipos (60%) se sitúa en un nivel adecuado; mientras que el equipo cinco (20%) se ubica en el nivel dos (regular) y el 20% restante (equipo uno) en un nivel inadecuado.

En base a los datos de la tabla 6, la calidad de la representación gráfica de la información en los *collages* no resultó satisfactoria, puesto que ninguno de los equipos colocó imágenes que resultaran representativas o, en su defecto, fueron muy limitadas. A los equipos dos, tres y cuatro (tabla 5) se les asignó un nivel regular ya que las imágenes que utilizaron sólo representaban algunos de los tópicos requeridos; sin embargo, estos tres equipos se situaron en un nivel adecuado respecto a la relación imágenes-discurso al dar una explicación completa de estos, es decir, el discurso sirvió para complementar la información brindada por las imágenes. A continuación se muestra un fragmento de la exposición del collage del equipo 3.

“...Cuando se suscita la noticia del hijo, cambia nuestro ciclo de vida definitivamente; aunque nos encontramos felices, hay mucha preocupación en nosotros, hay estrés, la incertidumbre de no saber qué hacer en un principio y después actuar.”

Está el niño que tiene ciertas limitaciones y al que todos queremos ayudar, el papá apoya mucho, tanto con el niño como con los otros hijos. Los sentimientos negativos nos han impulsado a tener una buena comunicación con nuestras parejas, a mejorar y a integrarnos más como familia: hay una buena relación entre hermanos, hay ayuda mutua, el niño especial también colabora con sus hermanitos, hay comunicación y ayuda entre los papás, la familia está integrada...”

Grafica 2. Resultados obtenidos por grupo en la sesión 3.



Retomando la representación gráfica, a los equipos uno y cinco les fue asignado el nivel 1, lo que nos indica que las imágenes utilizadas no fueron las más idóneas o representativas para los tópicos en el *collage*. Por su parte, el equipo cinco tuvo un mejor desempeño al momento de realizar la presentación, puesto que al relacionar las imágenes con el discurso, presentan congruencia entre éstas.

El equipo uno mostró incongruencia entre las imágenes y su discurso: las imágenes utilizadas resultaron escasas y poco representativas. A continuación se presenta un fragmento del discurso de uno de los integrantes del equipo:

“Los cuatro pasos son: las estructura familiar; los componentes; la interacción, cómo interactúa cada uno de los miembros; la función es la combinación de ambos, donde ya se ve cómo se realiza cada uno plenamente, incluso a nivel social, y el ciclo de la vida ya cuando vuelven a quedar solos otra vez. Eso es todo, es lo más representativo que encontramos...”

Se esperaba que los resultados en cuanto a la representación gráfica en el collage fueran más satisfactorios, ya que a los participantes se les proporciono gran cantidad de material con el que podían hacerlo mejor. Se atribuye que los resultados no fueron tan alentadores por lo anterior, debido a que en el discurso las respuestas brindadas por los participantes tuvieron una mayor calidad, lo cual demuestra que los tópicos fueron comprendidos en su mayoría.

Sesión 4. Pautas y modelos de comportamiento.

Objetivo. Representación a través de un mapa mental por equipos de 4 personas de la forma en que los padres influyen en el desarrollo socioafectivo de sus hijos.

Tabla 7. Criterios de evaluación. Sesión 4

| Tópico. | Presentación del tópico en el mapa mental. | Organización lógica del tópico en el mapa mental. | Representación gráfica del tópico en el mapa mental. |
|--|--|---|--|
| Los padres son el principal modelo de comportamiento para sus hijos. | | | |
| <p>Factores que influyen en el niño en la adopción de un modelo de comportamiento. Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Saber que personas pueden servirle de modelo a su comportamiento. -Desarrollar su capacidad de distinguir lo bueno de lo malo. -Tener valores y creencias que le sirvan de guías prácticas para su comportamiento. -Tener un amplio campo de experiencias, de manera que no se achique ante una nueva situación. -Desarrollar su capacidad de trabajo para conseguir sus objetivos y ser consiente de lo que esto significa. -Otorgarle un sentido a lo que le ocurre en la vida. -Saber que tanto en la escuela como en su casa se aprecian positivamente los conceptos por los que el se rige. -Tener un sentido del orden. | | | |

Continuación **tabla 7**. Criterios de evaluación. Sesión 4

| Tópico. | Presentación del tópico en el mapa mental. | Organización lógica del tópico en el mapa mental. | Representación gráfica del tópico en el mapa mental. |
|--|---|--|---|
| <p>Influencia de los padres para orientar un modelo de comportamiento en sus hijos. Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ayude al niño a entender en qué cree. -Comparta con el niño lo que usted cree. -Ayude al niño a establecer objetivos razonables ya alcanzables. -Ayude al niño a comprender las consecuencias de su comportamiento. -Que el niño sepa lo que usted espera de él dejando claro qué grado de perfección le exige. | | | |
| <p>Influencia del clima familiar en la adopción de modelos de comportamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comunicación. -Organización. -Mantenimiento del orden. | | | |

Las tablas 8 y 9 muestran los resultados obtenidos en la sesión 4.

Tabla 8. Resultados obtenidos por equipo en la sesión 4.

| Equipo | Tópico | Presentación del tópico en el mapa mental. | Organización lógica del tópico en el mapa mental. | Representación gráfica del tópico en el mapa mental. |
|---------------|--|---|--|---|
| 1. | Los padres son el principal modelo de comportamiento para sus hijos. | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Factores que influyen en el niño en la adopción de un modelo de comportamiento. | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Influencia de los padres para orientar un modelo de comportamiento en sus hijos. | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Influencia del clima familiar en la adopción de modelos de comportamiento. | ✓ | ✓ | ✓ |
| 2. | Los padres son el principal modelo de comportamiento para sus hijos. | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Factores que influyen en el niño en la adopción de un modelo de comportamiento. | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Influencia de los padres para orientar un modelo de comportamiento en sus hijos. | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Influencia del clima familiar en la adopción de modelos de comportamiento. | ✓ | ✓ | ✓ |

Continuación **tabla 8**. Resultados obtenidos por equipo en la sesión 4.

| Equipo | Tópico | Presentación del tópico en el mapa mental. | Organización lógica del tópico en el mapa mental. | Representación gráfica del tópico en el mapa mental. |
|---------------|--|---|--|---|
| 3. | Los padres son el principal modelo de comportamiento para sus hijos. | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Factores que influyen en el niño en la adopción de un modelo de comportamiento. | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Influencia de los padres para orientar un modelo de comportamiento en sus hijos. | x | x | x |
| | Influencia del clima familiar en la adopción de modelos de comportamiento. | x | x | x |
| 4. | Los padres son el principal modelo de comportamiento para sus hijos. | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Factores que influyen en el niño en la adopción de un modelo de comportamiento. | x | x | x |
| | Influencia de los padres para orientar un modelo de comportamiento en sus hijos. | x | x | x |
| | Influencia del clima familiar en la adopción de modelos de comportamiento. | ✓ | ✓ | ✓ |

Continuación **tabla 8**. Resultados obtenidos por equipo en la sesión 4.

| Equipo | Tópico | Presentación del tópico en el mapa mental. | Organización lógica del tópico en el mapa mental. | Representación gráfica del tópico en el mapa mental. |
|---------------|--|---|--|---|
| 5. | Los padres son el principal modelo de comportamiento para sus hijos. | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Factores que influyen en el niño en la adopción de un modelo de comportamiento. | ✓ | ✓ | x |
| | Influencia de los padres para orientar un modelo de comportamiento en sus hijos. | ✓ | ✓ | x |
| | Influencia del clima familiar en la adopción de modelos de comportamiento. | ✓ | ✓ | x |
| 6. | Los padres son el principal modelo de comportamiento para sus hijos. | ✓ | x | x |
| | Factores que influyen en el niño en la adopción de un modelo de comportamiento. | ✓ | ✓ | x |
| | Influencia de los padres para orientar un modelo de comportamiento en sus hijos. | ✓ | ✓ | x |
| | Influencia del clima familiar en la adopción de modelos de comportamiento. | ✓ | ✓ | x |

Basándonos en los resultados que se presentan en la tabla 8, se observa que los equipos 1, 2, 5 y 6 presentan de manera organizada y clara la mayoría de los tópicos requeridos para la elaboración del mapa mental. Sin embargo, únicamente los equipos 1 y 2 los representan de manera gráfica. Por su parte, los equipos 3 y 4 cubren sólo algunos de los tópicos presentados durante la sesión de pautas y modelos de comportamiento.

Todos los padres reconocen que son el principal modelo de comportamiento para sus hijos, ya que todos los mapas mentales presentan este tópico. Sin embargo, uno de los equipos no lo organiza de manera lógica ni lo representa gráficamente. Quienes lo representaron gráficamente realizaron un dibujo en donde se observan figuras paternas (mamá y/o papá) y la de su hijo, ubicándolos en el centro del mapa mental.

Tabla 9. Resultados obtenidos por grupo en la sesión 4.

| Tópico | % de equipos que presentan el tópico en el mapa mental. | % de equipos que organizan de manera lógica el tópico en el mapa mental. | % de equipos que representan gráficamente el tópico en el mapa mental. |
|--|---|--|--|
| Los padres son el principal modelo de comportamiento para sus hijos. | 100% | 83% | 83% |
| Factores que influyen en el niño en la adopción de un modelo de comportamiento. | 83% | 83% | 50% |
| Influencia de los padres para orientar un modelo de comportamiento en sus hijos. | 66% | 66% | 33% |
| Influencia del clima familiar en la adopción de modelos de comportamiento. | 83% | 83% | 50% |

En lo que se refiere a los factores que intervienen en la adopción de un modelo de comportamiento, la mayoría de los equipos los identificaron presentándolos y organizándolos de manera lógica en el mapa, y el 50% de los equipos (1, 2, 3 -tabla 9-) lo representaron gráficamente a través de dibujos relacionados con valores y creencias, capacidad del niño de distinguir lo bueno de lo malo, tener un sentido del orden y la aceptación de los conceptos por los cuales se rige el niño.

Respecto a la influencia de los padres para orientar un modelo de comportamiento en sus hijos, cuatro equipos (66%) presentan el tópico dentro de su mapa mental (1, 2, 5 y 6 -tabla 9-), quienes lo organizan de manera lógica dentro del mismo. En cuanto a la representación gráfica, solamente los equipos 1 y 2 (33%) lo llevan a cabo, a través de figuras vinculadas con el establecer objetivos razonables y alcanzables, ayudar al niño a comprender las consecuencias de su comportamiento y con ayudar al niño a ampliar su campo de experiencias sociales, emocionales y afectivas.

Por último, la presentación del tópico en el mapa mental de la influencia del clima familiar en la adopción de modelos de comportamiento, fue hecha por el 83% de los equipos, mismos que lo organizaron lógicamente y el 50% de los equipos lo representaron gráficamente con imágenes que hacían alusión a la comunicación, organización y mantenimiento del orden dentro de la familia.

Sesión 5. Qué es la autoestima y por qué es importante.

Objetivo. Reconocer las características de una persona con adecuada y baja autoestima a través de la elaboración de un cuento por equipo de 5 personas.

Tabla 10. Criterios de evaluación. Sesión 5.

| Tópico | Nivel 3. Adecuado. | Nivel 2. Regular. | Nivel 1. Necesita mejorar. |
|---|--|---|--|
| Concepto de autoestima. Conjunto de pensamientos positivos sobre uno mismo que dan lugar a actos que refuerzan a los propios sentimientos. | Identifican adecuadamente el concepto de autoestima. | Identifican de forma limitada el concepto de autoestima. | Identifican inadecuadamente el concepto de autoestima. |
| Características de una persona con adecuada e inadecuada autoestima. Ejemplos de características de una persona con autoestima adecuada: -Estará orgulloso de sus logros. -Actuara con independencia. -Asumirá responsabilidades con facilidad. Sabrá aceptar las frustraciones. -Afrontara nuevos retos con entusiasmo. -Se sentirá capaz de influir sobre otros. Mostrará amplitud de emociones y sentimientos. | Identifican y diferencian adecuadamente las características de una persona con adecuada e inadecuada autoestima (no mezclan características, mencionan sólo las correspondientes). | Identifican y diferencian limitadamente las características de una persona con adecuada e inadecuada autoestima (mezclan algunas características) | Identifican y diferencian inadecuadamente las características de una persona con adecuada e inadecuada autoestima (mezclan características, no mencionan sólo las correspondientes). |

Continuación **tabla 10**. Criterios de evaluación. Sesión 5.

| Tópico | Nivel 3. Adecuado. | Nivel 2. Regular. | Nivel 1. Necesita mejorar. |
|---|---|---|--|
| <p>-Ejemplos de características de una persona con autoestima inadecuada.</p> <p>-Evitará las situaciones que le provoquen la ansiedad.</p> <p>Despreciará sus dotes naturales.</p> <p>-Sentirá que los demás no le valoran.</p> <p>-Echará la culpa de su propia debilidad a los demás.</p> <p>-Se dejara influir por otros con facilidad.</p> <p>-Se pondrá a la defensiva y se frustrará fácilmente.</p> <p>-Se sentirá impotente.</p> <p>-Tendrá estrechez de emociones y sentimientos.</p> | | | |
| <p>Estructura de la información: coherencia global y local; acorde con la temática y verídica.</p> | <p>Adecuada estructuración de la información, presentando coherencia global y local, es acorde con la temática y es verídica.</p> | <p>Limitada estructuración de la información, presentan limitada coherencia global, local, relación con la temática y es poco verídica.</p> | <p>Estructura inadecuada de la información, no presentan coherencia global y local, no está relacionada con la temática y es fantasiosa.</p> |

Como indican los resultados en la tabla 11, todos los equipos identifican adecuadamente el concepto de autoestima por lo que se sitúan en el nivel 3. Este aspecto se confirma con el manejo de sentimientos positivos o negativos que un personaje en particular experimenta dentro del cuento elaborado por los padres.

Los equipos 1 y 2 a quienes se les asignó elaborar un relato en donde identificaran y diferenciaron las características de una persona con inadecuada autoestima, lo realizaron de manera satisfactoria ya que no mezclaron características y mencionaron sólo las correspondientes relacionadas con evitar situaciones que le provoquen ansiedad, sentir que los demás no lo valoran, estrechez de emociones y sentimientos, y echar la culpa de su propia debilidad a los demás.

A los equipos 3 y 4 a quienes se les pidió elaborar un cuento en donde identificaran y diferenciaron las características de una persona con adecuada autoestima, ambos equipos se sitúan en un nivel adecuado, ya que los personajes de sus cuentos presentan características como las siguientes: está orgulloso de sus propios logros, actúa con independencia, acepta frustraciones y asume responsabilidades con facilidad.

Tabla 11. Resultados obtenidos por equipo en la sesión 5.

| | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|--|-----------------------------|----------------------------|---|
| Equipo 1 | | | |
| Concepto de autoestima. | ✓ | | |
| Características de una persona con adecuada e inadecuada autoestima. | ✓ | | |
| Estructura de la información: coherencia global y local. | ✓ | | |
| Equipo2 | | | |
| Concepto de autoestima. | ✓ | | |
| Características de una persona con adecuada e inadecuada autoestima. | ✓ | | |
| Estructura de la información: coherencia global y local. | ✓ | | |

Continuación **Tabla 11.** Resultados obtenidos por equipo en la sesión 5.

| | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|--|-----------------------------|----------------------------|---|
| Equipo 3 | | | |
| Concepto de autoestima. | ✓ | | |
| Características de una persona con adecuada e inadecuada autoestima. | ✓ | | |
| Estructura de la información: coherencia global y local. | ✓ | | |
| Equipo 4 | | | |
| Concepto de autoestima. | ✓ | | |
| Características de una persona con adecuada e inadecuada autoestima. | ✓ | | |
| Estructura de la información: coherencia global y local. | ✓ | | |

Por último, tres de los equipos presentan una adecuada estructuración de la información, pues sus cuentos muestran coherencia global y local, están acordes con la temática y son verídicos. El equipo dos tuvo algunas dificultades en la estructuración de la información, ya que su coherencia global y local no son tan claras: esto se puede atribuir a cuestiones relacionadas con la redacción, sin embargo, tiene relación con la temática y es verídica.

Tabla 12. Resultados obtenidos por grupo en la sesión 5.

| | Nivel 3 Adecuado % de equipos. | Nivel 2 Regular % de equipos. | Nivel 1 Necesita mejorar % de equipos. |
|--|---|--|---|
| Concepto de autoestima. | 100% | 0% | 0% |
| Características de una persona con adecuada e inadecuada autoestima. | 100% | 0% | 0% |
| Estructura de la información. | 100% | 0% | 0% |

Sesión 6. Reconociendo nuestros puntos fuertes.

Objetivos:

–Identificación de habilidades, aptitudes y cualidades en sí mismos y en sus hijos por escrito y de manera individual.

-Reconocimiento por escrito e individualmente de una situación en donde se promovieron y otra en donde se desfavorecieron lo puntos fuertes de sus hijos.

Tabla 13. Criterios de evaluación. Sesión 6

| Tópico | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|--|---|--|---|
| Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | Evaluación de 5 puntos fuertes es sí mismos. | Evaluación de 3 a 4 puntos fuertes es sí mismos. | Evaluación de 0 a 2 puntos fuertes es sí mismos. |
| Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | Evaluación de 5 puntos fuertes de sus hijos. | Evaluación de 3 a 4 puntos fuertes de sus hijos. | Evaluación de 0 a 2 puntos fuertes de sus hijos. |
| Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos (identificar el punto fuerte, mencionar la alternativa para favorecerlo y es congruente con la tarea solicitada). | Reconocimiento de alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | Limitado reconocimiento de alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | Dificultad para reconocer alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. |
| Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos (identifica el punto fuerte, menciona la forma en que desfavorece y es congruente con la tarea solicitada). | Reconocimiento de formas en las que desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos. | Limitado reconocimiento de formas en las que desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos. | Dificultad para reconocer las formas en las que desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos. |

Las tablas 14 y 15 muestran los resultados obtenidos de manera individual y por grupo en la sesión 6.

Tabla 14. Resultados obtenidos por sujeto en la sesión 6.

| Sujeto | | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar. |
|---------------|---|-----------------------------|----------------------------|--|
| 1. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | ✓ | | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | ✓ | | |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | | ✓ | |
| 2. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | ✓ | | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | ✓ | | |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | ✓ | | |
| 3. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | ✓ | | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | | | ✓ |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | | | ✓ |
| 4. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | | ✓ | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | ✓ | | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | ✓ | | |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | | | ✓ |
| 5. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | ✓ | | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | ✓ | | |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | | | ✓ |

Continuación **tabla 14**. Resultados obtenidos por sujeto en la sesión 6.

| Sujeto | | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar. |
|---------------|---|-----------------------------|----------------------------|--|
| 6. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | | ✓ | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | ✓ | | |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | ✓ | | |
| 7. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | ✓ | | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | ✓ | | |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | ✓ | | |
| 8. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | ✓ | | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | ✓ | | |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | ✓ | | |
| 9. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | | ✓ | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | ✓ | | |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | ✓ | | |
| 10. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | ✓ | | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | ✓ | | |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | ✓ | | |
| 11. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | ✓ | | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | ✓ | | |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | ✓ | | |

Continuación **tabla 14**. Resultados obtenidos por sujeto en la sesión 6.

| Sujeto | | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|---------------|---|-----------------------------|----------------------------|---|
| 12. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | ✓ | | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | ✓ | | |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | ✓ | | |
| 13. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | | | ✓ |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | ✓ | | |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | ✓ | | |
| 14. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | ✓ | | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | ✓ | | |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | | | ✓ |
| 15. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | | ✓ | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | ✓ | | |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | ✓ | | |
| 16. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | ✓ | | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | | | ✓ |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | | | ✓ |
| 17. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | | ✓ | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | | | ✓ |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos | | | ✓ |

Continuación **tabla 14**. Resultados obtenidos por sujeto en la sesión 6.

| Sujeto | | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|---------------|---|-----------------------------|----------------------------|---|
| 18. | Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | ✓ | | |
| | Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | ✓ | | |
| | Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | | | ✓ |
| | Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos. | | | ✓ |

La comprensión de los conceptos de habilidad, aptitud y cualidad por parte de los padres, resulto satisfactoria. Ya que en la ejemplificación en si mismos de estos, 94.5% de los participantes obtuvieron un nivel adecuado y sólo el 5.5% se ubicó en un nivel regular. Algunas de las habilidades, aptitudes y cualidades que mencionaron son: soy responsable, me gusta hacer manualidades, dibujo bien, soy cariñosa, soy buena cocinando, soy buena para controlar la economía de mi casa.

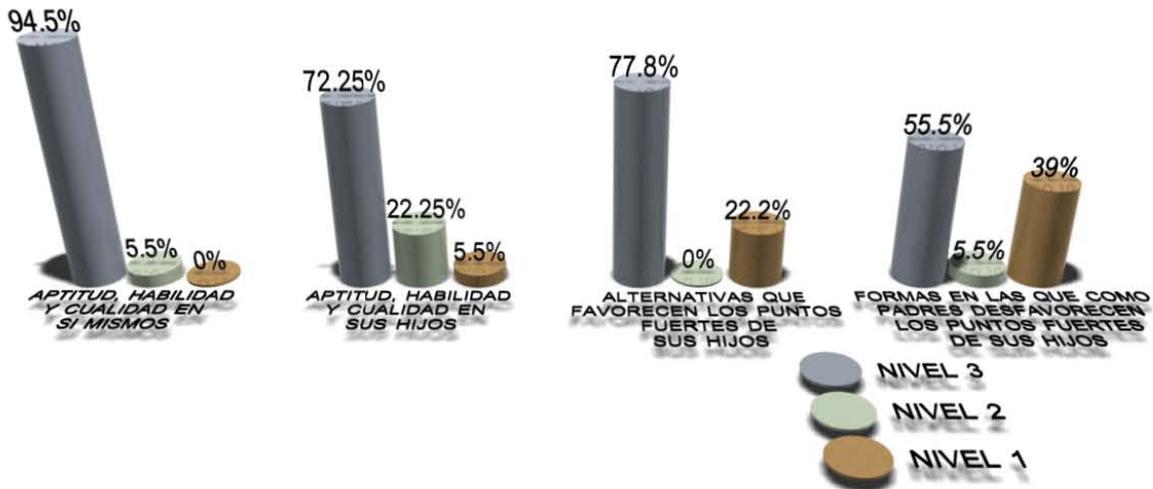
Tabla 15. Resultados obtenidos por grupo en la sesión 6.

| Tópico | Nivel 3 Adecuado % de sujetos. | Nivel 2 Regular % de sujetos. | Nivel 1 Necesita mejorar % de sujetos. |
|---|---|--|---|
| Ejemplificación del concepto de aptitud, habilidad y cualidad en sí mismos. | 94.5% | 5.5% | 0% |
| Ejemplificación de los conceptos de aptitud, habilidad y cualidad en sus hijos. | 72.25% | 22.25% | 5.5% |
| Alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos. | 77.8% | 0% | 22.2% |
| Formas en las que como padres desfavorecen los puntos fuertes de sus hijos. | 55.5% | 5.5% | 39% |

La ejemplificación de estos mismos, conceptos en sus hijos, muestra que el 72.25% de los participantes obtuvieron un nivel adecuado, identificando cinco puntos fuertes en sus hijos, mencionando habilidades como leer, dibujar, facilidad para la matemáticas; cualidades como el ser observador, amoroso, sociable, con ganas de salir adelante, y aptitudes como es tener la facilidad de armar rompecabezas, jugar fútbol o tocar la batería. Por otra parte 22.25% de los participantes, tuvieron dificultad para desarrollar este punto, puesto que sólo identificaron 4 de los puntos fuertes de sus hijos.

En el nivel uno se localiza a un sujeto (5.5%), el cual sólo señaló una aptitud y una cualidad de su hijo. Lo anterior muestra que existe cierta dificultad para reconocer los puntos fuertes de sus hijos, puesto que las puntuaciones del tópico anterior son más elevadas.

Grafica 3. Resultados obtenidos por grupo en la sesión 6.



En cuanto a las alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos, los resultados muestran que 14 de los padres (77.8%) identifican un punto fuerte y mencionan la alternativa para favorecerlo, dando respuestas como: *“Ahora en vacaciones yo pensé que mi hijo ya no iba a querer nadar, pero nos sorprendió a sus abuelos y a mí, porque sólo quería aventarse un clavado tras otro, yo trate de no angustiarme y al contrario, le echaba más porras”*. El 22.2% de los padres obtuvieron un nivel inadecuado en el punto anterior, puesto que tuvieron dificultad para reconocer las alternativas que favorecen los puntos fuertes de sus hijos, dando respuestas como: *“Que no hay tanto problema de que sea tan dependiente, por ejemplo, no hay gritos, golpes, etc.”*

Por último, en las formas que como padres desfavorecen los puntos fuertes en sus hijos, 10 de los participantes (55.5%) obtuvieron un nivel adecuado, mostrando respuestas como: *“Hacerle todo, hasta lo más sencillo y esto le ha afectado para ser ordenada en la escuela y poner atención”*. Por otro lado, uno de los participantes se ubica en un nivel regular y el 39% restante en un nivel inadecuado con respuestas como: *“Llora con facilidad porque en ocasiones es poco tolerable por ser tan noble”*.

Sesión 7 y 8. Disciplina.

Objetivo: Representación grupal de un juicio a través de un juego de roles sobre aspectos relacionados con las formas de interacción adulto-niño (disciplina).

Tabla 16. Criterios de evaluación. Sesión 7 y 8.

| | Si | No |
|--|----|----|
| I. Organización del equipo | | |
| 1. Discusión de los conceptos | | |
| <i>a) Estilos de interacción adulto-niño</i> | | |
| <i>b) Concepto de disciplina.</i> | | |
| <i>c) Estrategias para la autorregulación del niño</i> | | |
| 2. Interacción verbal | | |
| <i>a) Se observa ayuda mutua.</i> | | |
| <i>b) Tolerancia</i> | | |
| <i>c) Disposición al diálogo</i> | | |
| <i>d) Empatía</i> | | |
| <i>e) Intercambio de puntos de vista</i> | | |
| <i>f) Se respetan turnos para hablar</i> | | |
| II. Confrontación. | | |
| 1. Adopta el rol | | |
| <i>Testigos</i> | | |
| <i>Abogado</i> | | |
| <i>Fiscal</i> | | |
| <i>Jurado</i> | | |
| <i>Juez</i> | | |
| 2. Expone sus ideas | | |
| <i>Testigos</i> | | |
| <i>Abogado</i> | | |
| <i>Fiscal</i> | | |
| <i>Jurado</i> | | |
| <i>Juez</i> | | |
| 3. Manifiesta adecuadamente sus argumentos | | |
| <i>Testigos</i> | | |
| <i>Abogado</i> | | |
| <i>Fiscal</i> | | |
| <i>Juez</i> | | |
| 3. Respeta turnos para hablar. | | |
| <i>Testigos</i> | | |
| <i>Abogado</i> | | |
| <i>Fiscal</i> | | |
| <i>Juez</i> | | |

Continuación **tabla 16.** Criterios de evaluación. Sesión 7 y 8.

| | Si | No |
|--|----|----|
| III: Cierre | | |
| 1. Son capaces de resumir los planteamientos básicos de su postura | | |
| <i>Abogado</i> | | |
| <i>Fiscal</i> | | |
| <i>Jurado</i> | | |
| <i>Juez</i> | | |

Mientras el grupo se organizaba en la actividad, los facilitadores supervisaban la forma de trabajo de los participantes, haciéndoles observaciones y retroalimentándolos. Como se observa en la tabla 17, esta organización resultó adecuada respecto a la discusión de los conceptos relacionados con el tema de “disciplina”, ya que fueron abordados en su totalidad.

Respecto a la interacción verbal durante la organización, la mayoría de los participantes mostraron tolerancia, disposición al diálogo y empatía ante sus compañeros. Sin embargo, algunos de ellos acaparaban la palabra, no respetaron turnos para hablar, y otros participaban de forma pasiva al no exponer sus puntos de vista.

Tabla 17. Resultados obtenidos por el grupo en la sesión 7 y 8.

| | Si | No |
|--|----|----|
| I. Organización del grupo. | | |
| 1. Discusión de los conceptos. | | |
| a) <i>Estilos de interacción adulto-niño</i> | ✓ | |
| b) <i>Concepto de disciplina.</i> | ✓ | |
| c) <i>Estrategias para la autorregulación del niño</i> | ✓ | |
| 2. <i>Interacción verbal.</i> | | |
| a) <i>Se observa ayuda mutua.</i> | ✓ | |
| b) <i>Tolerancia</i> | ✓ | |
| c) <i>Disposición al diálogo</i> | ✓ | |
| d) <i>Empatía</i> | ✓ | |
| e) <i>Intercambio de puntos de vista</i> | | ✓ |
| f) <i>Se respetan turnos para hablar</i> | | ✓ |
| II. Confrontación. | | |
| 1. Adopta el rol. | | |
| <i>Testigos</i> | ✓ | |
| <i>Abogado</i> | ✓ | |
| <i>Fiscal</i> | ✓ | |
| <i>Jurado</i> | ✓ | |
| <i>Juez</i> | ✓ | |
| 2. Expone sus ideas. | | |
| <i>Testigos</i> | ✓ | |
| <i>Abogado</i> | ✓ | |
| <i>Fiscal</i> | ✓ | |
| <i>Jurado</i> | ✓ | |
| <i>Juez</i> | ✓ | |

Continuación **tabla 17**. Resultados obtenidos por el grupo en la sesión 7 y 8.

| | Si | No |
|---|----|----|
| 3. Manifiesta adecuadamente sus argumentos. | | |
| <i>Testigos</i> | ✓ | |
| <i>Abogado</i> | | ✓ |
| <i>Fiscal</i> | ✓ | |
| <i>Juez</i> | ✓ | |
| 3. Respeta turnos para hablar. | | |
| <i>Testigos</i> | ✓ | |
| <i>Abogado</i> | | ✓ |
| <i>Fiscal</i> | ✓ | |
| <i>Juez</i> | ✓ | |
| III: Cierre | | |
| 1. Son capaces de resumir los planteamientos básicos de su postura. | | |
| <i>Abogado</i> | ✓ | |
| <i>Fiscal</i> | ✓ | |
| <i>Jurado</i> | ✓ | |
| <i>Juez</i> | ✓ | |

Durante la confrontación, la mayoría de los participantes adoptaron su rol, exponiendo sus ideas con base al papel que desempeñaban dentro de la actividad, ofreciendo argumentos fundamentados y organizados, y respetando turnos asignados para hablar. Por otra parte, la mamá que representaba el papel del abogado, tuvo ciertas dificultades al manifestar sus argumentos y en ocasiones no respetaba turnos. Estos aspectos se atribuyen a cuestiones relacionadas con sus habilidades para expresarse en público, por lo que no fue un obstáculo para desarrollar la dinámica.

Por último, los participantes resumieron adecuadamente los planteamientos básicos que implicaba su rol, dando como resultado un cierre satisfactorio de la sesión.

Sesión 9. Comunicación familiar.

Objetivo. Representación a través de un mapa mental de las condiciones que favorecen y desfavorecen la comunicación en el ambiente familiar, en equipos de 4 a 5 personas.

Tabla 18. Criterios de evaluación. Sesión 9.

| Tópico | Presentación del tópico en el mapa mental | Organización del tópico dentro del mapa mental | Representación gráfica del tópico en el mapa mental |
|--|--|---|--|
| Barreras no verbales que influyen en la calidad de la comunicación familiar (lenguaje corporal: gestos, cruzar los brazos, encoger los hombros, etc.). | | | |
| Barreras verbales que influyen en la calidad de la comunicación familiar (críticas, apodos, amenazas, órdenes, etc.). | | | |
| Condiciones favorables para establecer una comunicación familiar eficaz (habilidades para escuchar, habilidades para expresar un mensaje, etc.) | | | |

Los resultados que se muestran en la tabla 19 indican que de los tres tópicos a evaluar, el que se refiere a las “barreras no verbales que influyen en la calidad de la comunicación familiar” es un aspecto no comprendido dentro del grupo, ya que ninguno de los equipos lo presenta, organiza y representa gráficamente dentro del mapa mental.

Tabla 19. Resultados obtenidos por equipo en la sesión 9.

| Equipo. | Tópico. | Presentación del tópico en el mapa mental. | Organización del tópico dentro del mapa mental. | Representación gráfica del tópico en el mapa mental. |
|----------------|-------------------------|---|--|---|
| 1. | Barreras no verbales. | X | X | X |
| | Barreras verbales. | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Condiciones favorables. | ✓ | ✓ | ✓ |
| 2. | Barreras no verbales. | X | X | X |
| | Barreras verbales. | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Condiciones favorables. | ✓ | ✓ | ✓ |
| 3. | Barreras no verbales. | X | X | X |
| | Barreras verbales. | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Condiciones favorables. | ✓ | ✓ | ✓ |
| 4. | Barreras no verbales. | X | X | X |
| | Barreras verbales. | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Condiciones favorables. | ✓ | ✓ | ✓ |

El tópico que se presenta en todos los mapas mentales y que tiene mejor organización lógica y representación gráfica es el que se refiere a las barreras verbales de comunicación. Los dibujos elaborados para representar este concepto se relacionan con críticas, apodos, señalizaciones, amenazas y órdenes. El equipo que elaboró su mapa con mayor calidad fue el número 3, ya que hace un adecuado manejo de la información, su organización es clara y presenta gráficos adecuados a la temática.

Como se observa en la tabla 20, el 100% de los equipos reconocen las condiciones que favorecen a la comunicación familiar para que ésta resulte eficaz, por lo tanto presentan, organizan y representan gráficamente dicho tópico, a través de imágenes vinculadas con las habilidades para escuchar y para expresar un mensaje.

Tabla 20. Resultados obtenidos por equipo en la sesión 9.

| Tópico. | % de equipos que presentan el tópico en el mapa mental. | % de equipos que Organizan el tópico dentro del mapa mental. | % de equipos que representan gráficamente el tópico en el mapa mental. |
|-------------------------|--|---|---|
| Barreras no verbales. | 0% | 0% | 0% |
| Barreras verbales. | 100% | 100% | 100% |
| Condiciones favorables. | 100% | 100% | 100% |

Sesión 10. Amistad.

Objetivo: Parafraseo del concepto de amistad y reconocimiento de conductas asertivas en sí mismos y en sus hijos para establecer relaciones interpersonales positivas de manera individual.

Tabla 21. Criterios de evaluación. Sesión 10.

| Tópico | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|--|--|---|--|
| <p>Concepto de amistad: Relaciones marcadas por afecto positivo mutuo y compartido, implica satisfacción mutua, placer y contexto de apoyo altamente estimulante entre los implicados. Es una experiencia personal satisfactoria que contribuye al adecuado desarrollo social y afectivo.</p> | Parafrasea el concepto de amistad. | Dificultad para parafrasear el concepto de amistad. | Inadecuado parafraseo el concepto de amistad. |
| <p>Conductas asertivas en sus amigos, por ejemplo: -Respetarse a si mismo. -Respetar a los demás. -Ser directo. -Ser honesto. -Ser oportuno -Control emocional. -Saber decir. -Saber escuchar.</p> | Reconoce adecuadamente las conductas asertivas que poseen sus amigos. | Dificultad para reconocer las conductas asertivas que poseen sus amigos. | Reconoce inadecuadamente las conductas asertivas que poseen sus amigos. |
| <p>Conductas asertivas de los amigos de sus hijos, por ejemplo: -Respetarse a si mismo. -Respetar a los demás. -Ser directo. -Ser honesto. -Ser oportuno -Control emocional. -Saber decir. -Saber escuchar.</p> | Reconoce adecuadamente las conductas asertivas que poseen los amigos de sus hijos. | Dificultad para reconocer las conductas asertivas que poseen los amigos de sus hijos. | Reconoce inadecuadamente las conductas asertivas que poseen los amigos de sus hijos. |

Continuación **tabla 21**. Criterios de evaluación. Sesión 10.

| Tópico | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|--|---|--|---|
| <p>Conductas asertivas propias utilizadas para mantener relaciones interpersonales positivas, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reforzar a los otros. -Iniciaciones sociales -Unirse al juego con otros. -Pedir y dar ayuda. -Cooperar. -Compartir. | <p>Reconoce adecuadamente las conductas asertivas que cada uno posee.</p> | <p>Dificultad para reconocer las conductas asertivas que cada uno posee.</p> | <p>Reconoce inadecuadamente las conductas asertivas que cada uno posee.</p> |
| <p>Conductas asertivas de sus hijos utilizadas para mantener relaciones positivas, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reforzar a los otros. -Iniciaciones sociales -Unirse al juego con otros. -Pedir y dar ayuda. -Cooperar. -Compartir. | <p>Reconoce adecuadamente las conductas asertivas que poseen sus hijos.</p> | <p>Dificultad para reconocer las conductas asertivas que poseen sus hijos.</p> | <p>Reconoce inadecuadamente las conductas asertivas que poseen sus hijos.</p> |

Las tablas 22 y 23 muestran los resultados obtenidos en la sesión 10.

Tabla 22. Resultados obtenidos por sujeto en la sesión 10.

| Sujeto | | Nivel 3. Adecuado | Nivel 2. Regular | Nivel 1. Necesita mejorar. |
|--------|---|----------------------|---------------------|----------------------------------|
| 1. | Concepto de amistad. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas propias. | ✓ | | |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | ✓ | | |
| 2. | Concepto de amistad. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas propias. | ✓ | | |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | ✓ | | |
| 3. | Concepto de amistad. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas propias. | ✓ | | |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | | ✓ | |
| 4. | Concepto de amistad. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas propias. | ✓ | | |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | | | ✓ |
| 5. | Concepto de amistad. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas propias. | ✓ | | |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | ✓ | | |

Continuación **tabla 22**. Resultados obtenidos por sujeto en la sesión 10.

| Sujeto | | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|---------------|---|-----------------------------|----------------------------|---|
| 6. | Concepto de amistad. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas propias. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | | | ✓ |
| 7. | Concepto de amistad. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas propias. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | | ✓ | |
| 8. | Concepto de amistad. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas propias. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | | ✓ | |
| 9. | Concepto de amistad. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas propias. | ✓ | | |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | | ✓ | |
| 10. | Concepto de amistad. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas propias. | ✓ | | |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | ✓ | | |

Continuación **tabla 22**. Resultados obtenidos por sujeto en la sesión 10.

| Sujeto | | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|---------------|---|-----------------------------|----------------------------|---|
| 11. | Concepto de amistad. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas propias. | ✓ | | |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | ✓ | | |
| 12. | Concepto de amistad. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas propias. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | | ✓ | |
| 13. | Concepto de amistad. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas propias. | ✓ | | |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | ✓ | | |
| 14. | Concepto de amistad. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas propias. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | | ✓ | |
| 15. | Concepto de amistad. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas propias. | ✓ | | |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | | | ✓ |

Continuación **tabla 22**. Resultados obtenidos por sujeto en la sesión 10.

| Sujeto | | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|--------|---|---------------------|--------------------|--------------------------------|
| 16. | Concepto de amistad. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas propias. | ✓ | | |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | ✓ | | |
| 17. | Concepto de amistad. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas propias. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | | | ✓ |
| 18. | Concepto de amistad. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas en sus amigos. | | ✓ | |
| | Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | | | ✓ |
| | Conductas asertivas propias. | ✓ | | |
| | Conductas asertivas de sus hijos. | ✓ | | |

Como se observa en la tabla 23, el 44.5% de los participantes tuvieron dificultad para parafrasear el concepto de amistad, lo que los ubica en un nivel regular, dando respuestas como: *“Es tener confianza en alguien especial. Tiene un valor incalculable, es algo sagrado que debemos cuidar, alimento constante para el alma, sinceridad incondicional”*. Dentro del mismo tópico, el 55.5% de los sujetos restantes hicieron un parafraseo inadecuado del concepto de amistad, mostrando respuestas como: *“Es la unión de dos personas, es un sentimiento muy bonito”*.

Once de los padres, los cuales representan el 61% de los integrantes, al identificar las conductas asertivas en sus amigos, se ubican en un nivel regular, ya que tuvieron dificultad para hacerlo, señalando algunas respuestas como: *“Alejandro es una persona sumamente alegre, segura de sí misma, que acepta cuando ha cometido un error. Es mal administrado y en ocasiones poco honesto, muy decidido”*.

Mientras que el 39% de los participantes reconocieron inadecuadamente las conductas asertivas en sus amigos, dando respuestas como: *“Mi amiga Ana es muy comprensiva y se interesa por mi bienestar”*.

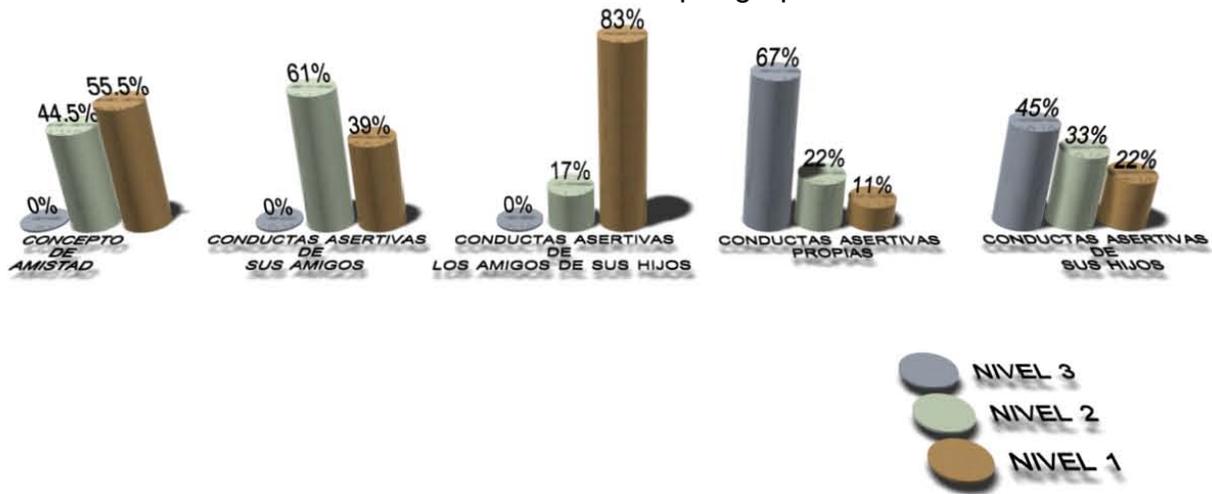
Respecto al reconocimiento de las conductas asertivas de los amigos de sus hijos, el desempeño en la tarea fue menor, ya que la mayoría de los padres (83%) se ubicaron en un nivel 1, expresando respuestas como la siguiente: *“Su amigo se llama Josué. Es un niño muy tranquilo, se llevan bien y por lo regular va los viernes a la casa”*. Sólo el 16% de los padres obtuvieron un nivel regular con respuestas como: *“Mi hijo Gustavo tiene pocas amistades, pero siempre demuestra mucho énfasis al platicar de ellos. A uno de ellos lo invita a jugar a la casa o el, Pablo, de vez en cuando lo invita a su casa. Le gusta compartir sus juguetes con ellos y pueden pasar bastante tiempo juntos”*.

Tabla 23. Resultados obtenidos por grupo en la sesión 10.

| Tópico | Nivel 3 Adecuado % de sujetos | Nivel 2 Regular % de sujetos | Nivel 1 Necesita mejorar % de sujetos |
|---|--|---|--|
| Concepto de amistad. | 0% | 44.5% | 55.5% |
| Conductas asertivas en sus amigos. | 0% | 61% | 39% |
| Conductas asertivas de los amigos de sus hijos. | 0% | 17% | 83% |
| Conductas asertivas propias. | 67% | 22% | 11% |
| Conductas asertivas de sus hijos. | 45% | 33% | 22% |

Al identificar las conductas propias que poseen para mantener relaciones interpersonales positivas, 12 de los padres (67%) se ubican en un nivel adecuado, mencionando conductas como: *“ayudar, cooperar, compartir, ser honesto y respetar a los demás”*. Mientras que el 22% de los participantes se colocan en un nivel dos, con respuestas como: *“A mi me gusta ser muy sociable, convivir, ser honesta, expresar mis sentimientos y escuchar. Me gusta que las personas sean sinceras, que me digan lo que nos les gusta de mí”*. En el nivel 1 dentro del mismo tópico, ubicamos al 11% restante, los cuales expresan respuestas como: *“Yo casi no hago amigos”* (tabla 23).

Grafica 4. Resultados obtenidos por grupo en la sesión 10.



Por último, al reconocer las conductas asertivas de sus hijos el 45% de los sujetos se encuentran en un nivel adecuado, indicando conductas como las siguientes: *“Reforzar a los otros, cooperar, compartir, ayudar, unirse al juego con otros”*. El 33% de los participantes tuvieron dificultad para reconocer en sus hijos estas conductas, lo que los coloca en un nivel regular, dando respuestas como: *“Comparte y ayuda a los demás, pero a veces es agresivo”*. Y el 22% restante tuvieron un nivel de desempeño menor, dando respuestas de este tipo: *“Mi hija hace amigos rápido y se le facilita compartir”* (tabla 23).

Sesión 11. Solución de problemas interpersonales.

Objetivo: Aplicación de una estrategia por parte de los padres para la solución de un problema interpersonal de sus hijos, en equipos de 3 personas.

Tabla 24. Criterios de evaluación. Sesión 11.

| Tópico | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|--|---|--|---|
| Delimitan, describen y especifican el problema interpersonal de uno de sus hijos. | Adecuada delimitación, descripción y especificación del problema interpersonal de uno de sus hijos. | Dificultad para delimitar, describir y especificar del problema interpersonal de uno de sus hijos. | Inadecuada delimitación, descripción y especificación del problema interpersonal de uno de sus hijos. |
| Presentan alternativas de solución al problema interpersonal de uno de sus hijos. | Presentación de alternativas adecuadas a la solución del problema interpersonal. | Dificultad para presentar de alternativas adecuadas a la solución del problema interpersonal. | Presentación de alternativas inadecuadas de la solución del problema interpersonal. |
| Evalúan cada alternativa de solución del problema interpersonal de unos de sus hijos (analizan pros y contras, toman en cuenta las consecuencias; el efecto en uno mismo, en el otro y en la relación; y la efectividad de la solución). | Adecuada evaluación de las alternativas de solución del problema interpersonal. | Dificultad para evaluar las alternativas de solución del problema interpersonal. | Inadecuada evaluación de las alternativas de solución del problema interpersonal. |
| Eligen una solución para el problema interpersonal expuesto de uno de sus hijos. | Adecuada elección de una alternativa de solución al problema interpersonal. | Dificultad para elegir una alternativa de solución al problema interpersonal. | Inadecuada elección de una alternativa de solución al problema interpersonal. |

El equipo 1 delimitó, describió y especificó adecuadamente el problema interpersonal de su hijo con necesidades educativas especiales, aunque presentó alternativas de solución que resultaron inadecuadas.

El equipo 2 se ubicó en el nivel tres en los aspectos relacionados con la delimitación del problema, la presentación de alternativas y la solución de estas, pero no eligieron una solución, por lo cual en este aspecto se ubican en el nivel 1 (tabla 25).

Tabla 25. Resultados obtenidos por equipo en la sesión 11.

| | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|---|-----------------------------|----------------------------|---|
| Equipo 1. | | | |
| Delimitan, describen y especifican el problema interpersonal de uno de sus hijos. | ✓ | | |
| Presentan alternativas de solución al problema interpersonal de uno de sus hijos. | | | ✓ |
| Evalúan cada alternativa de solución del problema interpersonal de unos de sus hijos. | | | ✓ |
| Eligen una solución para el problema interpersonal expuesto de uno de sus hijos. | | | ✓ |
| Equipo 2. | | | |
| Delimitan, describen y especifican el problema interpersonal de uno de sus hijos. | ✓ | | |
| Presentan alternativas de solución al problema interpersonal de uno de sus hijos. | ✓ | | |
| Evalúan cada alternativa de solución del problema interpersonal de unos de sus hijos. | ✓ | | |
| Eligen una solución para el problema interpersonal expuesto de uno de sus hijos. | | | ✓ |
| Equipo 3. | | | |
| Delimitan, describen y especifican el problema interpersonal de uno de sus hijos. | ✓ | | |
| Presentan alternativas de solución al problema interpersonal de uno de sus hijos. | ✓ | | |
| Evalúan cada alternativa de solución del problema interpersonal de unos de sus hijos. | ✓ | | |
| Eligen una solución para el problema interpersonal expuesto de uno de sus hijos. | ✓ | | |

Continuación **tabla 25**. Resultados obtenidos por equipo en la sesión 11.

| | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Regular | Nivel 1 Necesita mejorar |
|---|-----------------------------|----------------------------|---|
| Equipo 4. | | | |
| Delimitan, describen y especifican el problema interpersonal de uno de sus hijos. | ✓ | | |
| Presentan alternativas de solución al problema interpersonal de uno de sus hijos. | ✓ | | |
| Evalúan cada alternativa de solución del problema interpersonal de unos de sus hijos. | | | ✓ |
| Eligen una solución para el problema interpersonal expuesto de uno de sus hijos. | | | ✓ |
| Equipo 5. | | | |
| Delimitan, describen y especifican el problema interpersonal de uno de sus hijos. | | | ✓ |
| Presentan alternativas de solución al problema interpersonal de uno de sus hijos. | | | ✓ |
| Evalúan cada alternativa de solución del problema interpersonal de unos de sus hijos. | | | ✓ |
| Eligen una solución para el problema interpersonal expuesto de uno de sus hijos. | | | ✓ |

El equipo 3 fue el que tuvo el mejor desempeño en el grupo, pues delimitaron claramente el problema, presentaron alternativas de solución adecuadas, evaluaron cada alternativa y eligieron una solución como se muestra a continuación:

1. Delimitación del problema:

- *Nula integración del niño con personas desconocidas.*

| <i>2. Posibles soluciones</i> | <i>3. Anticipar consecuencias</i> |
|---|--|
| <i>- Preguntarle a que le gustaría que jugáramos con los demás niños</i> | <i>- Explicarle que se divertiría más y que haría nuevos amigos.</i> |
| <i>- Preguntarle si prefiere quedarse conmigo y con los demás adultos</i> | <i>- Explicarle que se podría aburrir y que no se divertiría como los demás niños.</i> |
| <i>- Preguntarle si le gustaría hacer otra cosa.</i> | <i>- Explicarle que estaría muy contento pero solo.</i> |

4. Elegir una solución.

- Proponerle que vayamos juntos a jugar con los demás niños, iniciar la platica con los demás niños y poco a poco irnos desplazando del juego hasta que se quede a jugar solo.

El equipo 4 sólo delimitó y presentó alternativas adecuadas, pero no especificó las posibles consecuencias, ni eligió una solución.

Por último, el equipo 5 fue el que obtuvo el nivel de desempeño menor, puesto que tuvo dificultades para delimitar el problema (nivel 1) y las posibles soluciones propuestas (nivel 1) no resultan viables como se observa:

1. Delimitación del problema.

- Un par de amigas se querían mucho, se tenían confianza, se apoyaban mutuamente, etc. A ellas llegó una tercer niña a convivir con ellas, pero en vez de integrarse a ellas, las separó y ya no se hablan en la actualidad. Se han empezado a insultar, se agraden entre ellas (y realmente no saben por qué, se dejaron de hablar).

2. Posibles soluciones.

- Ya platicamos las mamás del problema, se propuso que enfrentáramos a las dos amigas, Sharon y Liliana para que expongan sus diferencias.

a) Que si ya no se van a hablar se respeten y que no hablen mal una de la otra.

b) Para que más adelante no se cree un problema mayor.

c) La mamá de la tercera niña, Pamela, aceptó que a raíz de su amistad separó a las amigas.

d) Ella propone que las juntemos a las tres.

e) Las mamás de Sharon y Liliana prefieren que platicuen ellas dos solas para que noten primero el porqué no se hablan.

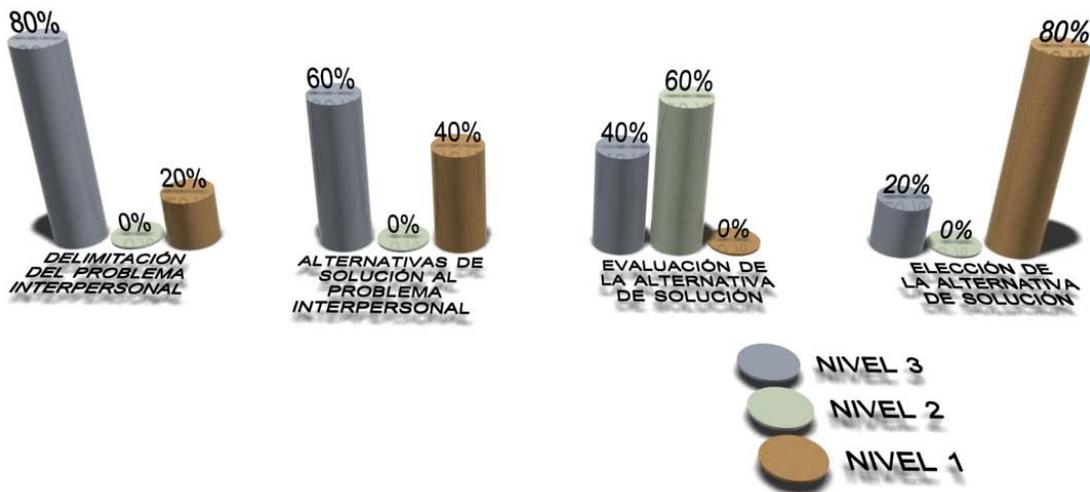
f) Que hablen las tres, pero no sabemos cual puede ser la reacción de ellas ante la influencia de Pamela ante Sharon.

Tabla 26. Resultados obtenidos por grupo en la sesión 11.

| | Nivel 3 Adecuado % de equipos | Nivel 2 Regular % de equipos | Nivel 1 Necesita mejorar % de equipos |
|---|--|---|--|
| Delimitan, describen y especifican el problema interpersonal de uno de sus hijos. | 80% | 0% | 20% |
| Presentan alternativas de solución al problema interpersonal de uno de sus hijos. | 60% | 0% | 40% |
| Evalúan cada alternativa de solución del problema interpersonal de unos de sus hijos. | 40% | 60% | 0% |
| Eligen una solución para el problema interpersonal expuesto de uno de sus hijos. | 20% | 0% | 80% |

Como se puede observar en la tabla 26, el 20% de los equipos eligieron una solución al problema interpersonal de sus hijos, sin embargo, en todos los equipos expusieron su caso ante el grupo, por lo que este los ayudó proponiéndoles diversas alternativas de solución y a elegir la alternativa más adecuada.

Grafica 5. Resultados obtenidos por grupo en la sesión 11.



Sesión 12. Tolerancia a la frustración.

Objetivo: Solución de un problema de tolerancia a la frustración en la que los padres ofrezcan alternativas a sus hijos a partir de brindar un ejemplo en equipos de 4 a 5 personas.

Tabla 27. Criterios de evaluación. Sesión 12.

| | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Limitado | Nivel 1 Inadecuado |
|---|---|---|--|
| <p>Conceptos básicos de frustración:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Frustración interna -Frustración externa -Frustración personal | <p>Parafrasea los 3 conceptos básicos de frustración a través de un ejemplo.</p> | <p>Parafrasea 2 de los conceptos básicos de frustración a través de un ejemplo.</p> | <p>Parafrasea 1 de los conceptos básicos de frustración a través de un ejemplo.</p> |
| <p>Alternativas de solución del problema dadas por los padres considerando recursos personales del niño. Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Crear que normalmente puede hacer lo que planea. -Saber que puede disponer de lo que precisa para hacer lo que tiene que hacer. -Sentir que tiene a su cargo algunas de las cosas importantes de su vida. -Sentirse a gusto cuando lleva a término algo que está bajo su responsabilidad. -Saber como tomar decisiones y resolver problemas. | <p>Ofrece una alternativa adecuada de solución al problema considerando los recursos personales con los que el niño cuenta.</p> | <p>Reconocimiento de algunos recursos personales con los que el niño cuenta en las alternativas</p> | <p>No reconoce ningún recurso personal con el que el niño cuente al dar una alternativa de solución al problema.</p> |

Continuación **tabla 27**. Criterios de evaluación. Sesión 12.

| Tópico | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Limitado | Nivel 1 Inadecuado |
|--|--|---|---|
| <p>Selección de la alternativa más adecuada (viable, fácil de transmitir al niño y relacionada con la problemática).</p> <p>-Asegurase de que el niño se enfrente con cuestiones de su exclusiva responsabilidad.</p> <p>-Déle distintas opciones cuando organice sus actividades, de manera que el pueda elegir.</p> <p>-Que el niño sepa que es responsable de sus sentimientos.</p> <p>-Enseñe al niño cómo puede influir en los demás de manera positiva.</p> <p>-Enseñe al niño mejores métodos de resolver los problemas.</p> <p>-Organice actividades de manera que el niño tenga más oportunidades de tener éxito.</p> <p>-Si un niño demuestra que es capaz de hacer algo bien deje que lo haga.</p> <p>-Ayude al niño a establecer límites para él y para los demás.</p> | <p>Selecciona una alternativa viable, de fácil transmisión y relacionada con la problemática del ejemplo y la formula por escrito.</p> | <p>Limitada selección de una alternativa; poco viable, pueden presentarse algunas dificultades para transmitirse y no está muy relacionada con la problemática planteada en el ejemplo.</p> | <p>Inadecuada selección de una alternativa; esta no es viable, ni de fácil transmisión y no está relacionada con la problemática del ejemplo.</p> |

El 100% de los equipos parafrasearon adecuadamente el concepto de frustración. Sin embargo, se les dificultó la diferenciación entre frustración interna y personal, otorgando sólo respuestas adecuadas en el caso del parafraseo de la frustración externa, por lo que se ubican en el nivel 1. Las respuestas brindadas por los equipos son como la siguiente: *“El maestro al calificarle la tarea, le pone un burro en lugar de ponerle otra cosa”*.

El equipo dos ofrece alternativas de solución reconociendo adecuadamente los recursos personales de los que el niño puede hacer uso, dando respuestas como: *“Saber cómo comportarse cuando está angustiado o agobiado de manera que no pierda el control de si mismo, usar las habilidades que ha ido aprendiendo y sentirse a gusto cuando lleva a termino algo que está bajo su responsabilidad”* (tabla 28).

Tabla 28. Resultados obtenidos por equipo en la sesión 12.

| | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Limitado | Nivel 1 Inadecuado |
|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Equipo 1. | | | |
| Conceptos básicos de frustración. | | | ✓ |
| Alternativas de solución al problema. | | ✓ | |
| Selección de la alternativa. | ✓ | | |
| Equipo 2. | | | |
| Conceptos básicos de frustración. | | | ✓ |
| Alternativas de solución al problema. | ✓ | | |
| Selección de la alternativa. | ✓ | | |
| Equipo 3. | | | |
| Conceptos básicos de frustración. | | | ✓ |
| Alternativas de solución al problema. | | ✓ | |
| Selección de la alternativa. | ✓ | | |

Continuación **tabla 28.** Resultados obtenidos por equipo en la sesión 12.

| | Nivel 3 Adecuado | Nivel 2 Limitado | Nivel 1 Inadecuado |
|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Equipo 4. | | | |
| Conceptos básicos de frustración. | | | ✓ |
| Alternativas de solución al problema. | | ✓ | |
| Selección de la alternativa. | ✓ | | |

El resto de los equipos 1,3 y 4, reconoce sólo algunos de los recursos personales con los que el niño puede contar al ofrecer sus alternativas (nivel 2), proporcionando respuestas como: *“Debe tratar de desarrollar la paciencia, organizar sus ideas y tomar su tiempo para expresarse. Debe aprender que el tiempo y el espacio son importantes para comunicarse y debe ignorar y no darle importancia a los comentarios malos”.*

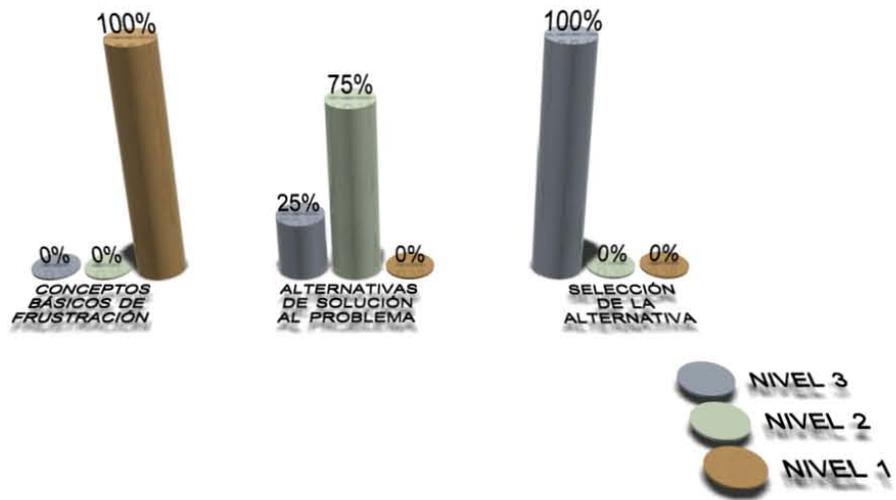
Tabla 29. Resultados obtenidos por grupo en la sesión 12.

| Tópico | Nivel 3. Adecuado % de equipos | Nivel 2. Limitado % de equipos | Nivel 1. Necesita mejorar % de equipos |
|---------------------------------------|---|---|---|
| Conceptos básicos de frustración. | 0% | 0% | 100% |
| Alternativas de solución al problema. | 25% | 75% | 0% |
| Selección de la alternativa. | 100% | 0% | 0% |

Por último, al seleccionar una alternativa para ayudar al niño a incrementar la sensación de sentirse capaz, el 100% de los equipos lo hicieron de manera adecuada, puesto que estas resultan viables, de fácil transmisión al niño y se relacionan con la problemática, por ejemplo: *“Enseñarle al niño mejores métodos de resolver problemas, darle distintas opciones cuando organiza sus actividades de tal manera que él pueda elegir y mostrarle al niño cómo puede influir en los demás de manera positiva”.*

A pesar de que todos los equipos tuvieron dificultades para diferenciar los tres conceptos básicos de frustración proporcionados durante la sesión, pudieron brindar alternativas adecuadas para incrementar en sus hijos la sensación de sentirse capaces (tabla 29).

Grafica 6. Resultados obtenidos por grupo en la sesión 12.



DISCUSIÓN

El Modelo Educativo que ha adoptado la Educación Especial en México para la integración de niños que presentan necesidades educativas especiales, contempla estrategias de atención a tres niveles: niños, padres y docentes. No obstante, en la práctica real y desde nuestra experiencia profesional, se percibe que el trabajo con padres no se ha abordado de manera sistemática y se continúa ubicando al niño como el centro de atención de los especialistas, practicando así un modelo concéntrico de atención, más que una visión familiar.

Una de las limitantes de dicho enfoque es que no se consideran otros contextos en los que se desarrolla el niño y que influyen en el proceso de integración (Shea y Bauer, 2002). En el presente informe se abordó a la familia como un contexto de desarrollo significativo en la integración del niño que presente necesidades educativas especiales. Los resultados obtenidos respaldan la importancia que estos autores mencionan acerca de integrar la teoría de los sistemas y el enfoque ecológico en los programas para padres. Esto permite que los padres perciban a la familia como un todo integrado, con capacidad para mantener un balance en sus niveles de cohesión, comunicación y adaptación a los cambios (Benjamín, 1988).

La familia del niño con necesidades especiales debe considerarse como un sistema que requiere reestructuración después de recibir la noticia de que alguno de sus miembros es considerado como especial, ya que los cambios, o alteraciones en uno de sus elementos, provocará transformaciones en toda la familia y obligará, tanto a los padres como a los hermanos, a confrontar sus propios sueños y aspiraciones que poseían respecto al niño (Fierro y Valdespino, 2002).

De la misma manera, Patton, y colaboradores (1991) mencionan que, cuando estamos tratando cualquier problema de comportamiento en niños, se hace necesaria la evaluación y la intervención con la familia para que la efectividad del tratamiento sea mayor. En el presente trabajo, la intervención se llevó a cabo directamente con los

padres a través de procedimientos como sesiones en grupo de formación para padres, en donde se brindaron estrategias para manejar las interacciones familiares estableciendo pautas dentro de la familia, reglas de conducta entre sus miembros, y compartir tiempos y tareas.

La implementación de este Curso-Taller permitió corroborar la necesidad que tienen los padres, de ser informados y sensibilizados con respecto a las características del desarrollo de sus hijos con necesidades educativas especiales; de que se les proporcionen espacios en donde ellos puedan expresarse libremente, y adquirir habilidades que les permitan tener mayor seguridad en su participación en el proceso de integración y desarrollo de su hijo.

La creación de este Curso-Taller estuvo encaminada a complementar los servicios ofrecidos en el Instituto de Comunicación Humana. Se observó una respuesta positiva por parte de los padres ante la invitación a este Curso-Taller, puesto que el número de participantes fue satisfactorio desde un inicio y hasta el final. Además de que éstos solicitaron una ampliación en la duración y número de sesiones, manifestando un interés por las temáticas abordadas.

La asistencia constante de los padres al Curso-Taller, indica que el ambiente que se generó entre éstos y los facilitadores, permitió el intercambio de información y experiencias, por lo tanto, se cumplió con el objetivo. Se generó una relación de apoyo entre facilitadores y asistentes, permitiéndonos, como guías, brindar la asesoría y apoyo necesarios para que los padres adecuarán sus expectativas, conocieran las limitaciones y potencialidades de sus hijos y adquirieran ciertas habilidades que apoyen su desarrollo socioafectivo.

Resulta importante recordar que estos niños que presentan un trastorno emocional/conductual muestran comportamientos inapropiados para su edad, y esos comportamientos les producen conflictos con su entorno social, una alteración en su estado de ánimo o les conduce al fracaso escolar. Lo cierto es que todos los niños y

niñas muestran comportamientos inapropiados para su edad en algún momento de su desarrollo, lo que indica que la definición de trastorno emocional/conducta, incluye otras variables, además de la propia conducta del niño (Arco y Fernández, 2004).

Además, Heward (1998) especifica que deben existir tres condiciones para considerar que el niño tiene un trastorno emocional y de conducta: *cronicidad* (durante un periodo extenso de tiempo), *gravedad* (en un grado elevado) y *dificultades escolares* (que afecte negativamente el rendimiento escolar).

Por su parte, Patton y colaboradores (1991) mencionan que es importante que la familia de niños con trastornos emocionales/conductuales tenga presente los siguientes aspectos:

1. Los niños deben saber qué es lo que se espera de ellos. En particular estos niños necesitan saber qué está bien o no.
2. Al elaborar una regla o al dar una instrucción, se debe ser consecuente con ella. Antes de decirle al niño lo que tiene que realizar, se debe considerar si es conveniente e importante que lo lleve a cabo, si las consecuencias son razonables y deseables, y si es posible seguir adelante con las consecuencias.
3. No se debe esperar que el niño corresponda con amor y afecto. Si se desea ayudarlos, se debe estar dispuesto a brindarles amor, afecto, y estructura; es decir, reglas adecuadas, expectativas claras, y consecuencias consistentes, sin esperar a cambio respeto, estimación o gratitud.
4. No se debe exigir perfección o progreso constante: las mejoras son graduales. El objetivo es ayudarles a que su conducta sea la más apropiada: esta meta no se alcanza de inmediato ni de forma perfecta.

Por tal motivo, las temáticas abordadas en este curso-taller se relacionaron con los componentes del desarrollo socioafectivo del niño: socialización, normas, tolerancia a la frustración y autoestima, resaltando el papel que juega la familia en éstos.

Los resultados obtenidos con la implementación de este plan de trabajo, mostraron un mayor desempeño por parte de los padres en las sesiones de familia, autoestima, reconocimiento de habilidades, cualidades y aptitudes, disciplina, pautas y modelos de comportamiento, y comunicación familiar. Por otro lado, las sesiones que representaron mayor dificultad para los padres, y en donde se obtuvieron resultados no tan satisfactorios, fueron: perfil del niño con trastornos emocionales y de conducta, amistad, solución de problemas interpersonales y tolerancia a la frustración.

Los padres mostraron cierta dificultad para comprender y distinguir las características de una alteración conductual de una emocional, ya que no identificaron las posibles variables que intervienen en estas, así como sus posibles causas. Esto puede relacionarse a lo que sugieren Arco y Fernández (2004): “los niños con trastornos emocionales y de conducta, probablemente han crecido en una familia en la que el padre, la madre o ambos, han presentado pautas educativas muy inconsistentes, siendo muy permisivos ante comportamientos no deseables, y/o muy restrictivos ante comportamientos positivos; la madre o el padre han presentado un patrón de comportamiento agresivo y han usado la fuerza física como estrategia educativa más habitual. Es probable que estos niños hayan mostrado también comportamientos apropiados, pero no han recibido la aprobación de otras personas del entorno inmediato por comportarse así. Quizá hayan satisfecho algunas de sus necesidades sociales o físicas justo cuando han agredido, mentido o robado, pero no comportándose de otra manera socialmente más aceptada”.

De acuerdo con Shea y Bauer (2000), desde una perspectiva integrada, los contextos ecológicos de Bronfenbrenner forman un marco conceptual para la consideración simultánea de: lo que ocurre dentro del hogar inmediato, los factores que están en juego en el sistema social más amplio dentro del cual funciona la familia, la interacción

de estos escenarios entre sí, las creencias y valores culturales esenciales de la sociedad, así como los factores personales para afrontar una necesidad educativa especial. En este curso–taller los padres reconocieron a su familia como un sistema social que requiere reestructuración en los procesos de interacción, funciones, ciclo de vida y estructura, al analizar estos cuatro elementos y la importancia de éstos en el desarrollo socioafectivo de sus hijos con alteraciones emocionales/conductuales.

Por lo tanto, la familia sigue siendo uno de los factores importantes para el desarrollo social y emocional del niño de edad escolar, ámbito del cual adquieren valores, expectativas, patrones de conducta, a relacionarse con otras personas y a controlar sus emociones, en la que los padres y hermanos sirven de modelos, como plantea en su teoría Albert Bandura y Vygotsky, desde su propia perspectiva.

Otro aspecto dentro del desarrollo socioafectivo es la autoestima, la cual tiene sus altibajos; si un niño tiene mucha o poca autoestima lo demuestra, por lo que, más que fijarse en una característica concreta, lo que hace falta es observar su comportamiento.

Markus y Nurius (1984 en Papalia, 2001) hacen hincapié en que a medida que los niños entran en la niñez intermedia, empiezan a desarrollar una verdadera comprensión del yo, a estar conscientes de sus características, de sus propios valores, normas y metas, a desarrollar para su propia conducta; empiezan a ser más específicos y realistas acerca de sí mismos y a darse cuenta de que en ocasiones tratan de engañarse ellos mismos. Por tal motivo, se consideró importante que los padres comprendieran la importancia de una adecuada autoestima, así como las características que la persona posee; lo que posiblemente les permitirá brindar experiencias a sus hijos con la finalidad de que éstos logren sentirse satisfechos y expresen este sentimiento mediante sus actos, favoreciendo así su desarrollo socioafectivo.

Para el desarrollo de la autoestima, los niños comparan sus yo verdaderos con sus yo ideales y se juzgan a sí mismos en la medida en que son capaces de alcanzar los

estándares y expectativas sociales que han tomado en cuenta para la formación de su autoconcepto.

Rice (1997) define el autoconcepto como la idea organizada o personal que tenemos de las características propias (rasgos físicos, el cuerpo, las tendencias conductuales, las disposiciones emocionales, las habilidades, los intereses y los objetivos de la persona). Los individuos pueden tener autoconceptos diferentes, que cambian de vez en cuando, dependiendo de las circunstancias y de las relaciones confrontadas por el individuo; y además pueden ser o no retratos precisos de ellos mismos.

Las habilidades del niño y su autoconcepto influyen recíprocamente; es decir, el niño que emprende una tarea y tiene éxito, mejora su autoconcepto. Por lo que en esta propuesta de trabajo fue importante que los padres reconocieran las habilidades, aptitudes y cualidades de sus hijos, para que comprendieran que cada uno de nosotros tiene características personales que nos hacen ser únicos, así como algunas alternativas para favorecer el desarrollo de la identidad del niño con alteraciones en el área socioafectiva.

Por su parte Bee (1982, en González y Rodríguez, 2004) sugiere que los factores que más influyen del sistema familiar hacia el desarrollo socioafectivo del niño en edad escolar, serán la forma de interacción que se establezca entre los miembros de la familia y el niño, la atmósfera familiar o clima emocional del hogar, y los métodos disciplinarios que empleen los padres. Tomando en cuenta este planteamiento, se elaboró la sesión con el tópico de Disciplina, en donde los padres mostraron gran interés al analizar las diferentes formas de interacción padres e hijos, las consecuencias que traen éstas a la conducta y personalidad del niño, el concepto de disciplina y algunas estrategias para desarrollar su autorregulación.

Con lo anterior se pretende que, como menciona Davidoff (1989, en González y Rodríguez, 2004) se incremente la posibilidad de que el niño desarrolle habilidades

sociales y emocionales, que le permitan establecer relaciones con los miembros de su grupo social.

Clames, Bean y Clark (1988) sugieren que al ser inconsciente la adopción de modelos, los niños aprenden mucho más de lo que ven que de lo que se les dice. Esto es especialmente importante a la hora de transmitir valores, actitudes y formas de establecer relaciones personales. Más que entender y aceptar mensajes verbales de sus padres sobre asuntos complicados, los niños observan y tratan de darle un sentido a lo que ven. El niño suele aceptar aquellos valores y creencias de los padres que asocia a sentimientos positivos fuertes.

En la sesión referente a la temática de relaciones interpersonales, los padres comprendieron de forma limitada que ellos y sus hijos experimentan distintas emociones en su vida diaria y que cuentan con conductas asertivas que influyen en sus relaciones sociales. Por los resultados obtenidos se sugiere poner mayor énfasis en este punto, ya que un factor muy importante en el desarrollo socioafectivo es la aceptación social, entendida como el grado en que un niño es querido y aceptado o rechazado en su grupo de iguales, y resulta un buen predictor de su adaptación futura.

Monjas (1999) menciona que los problemas interpersonales son conflictos entre los niños y sus iguales (amigos, compañeros, hermanos) y los adultos (padres y profesores). Al hablar de problemas nos referimos a los incidentes surgidos entre las personas en sus relaciones cotidianas.

En la vida diaria se pueden tener problemas con los iguales (del mismo sexo y de otro sexo; con niños de la misma edad, más pequeños y mayores; con un niño individual, con un grupo) y con adultos (conocidos, desconocidos, con poder y autoridad), por lo que se les pidió a los padres aplicaran una estrategia para la solución de un problema interpersonal de sus hijos, teniendo en cuenta lo que sugiere Monjas (1999) acerca de que las habilidades de solución de problemas interpersonales no son una faceta de inteligencia, aparecen a distintas edades dependiendo de la capacidad del individuo. Se

aprenden a través de la experiencia con personas significativas para el niño, especialmente otros niños y sus padres siendo un antecedente de, y no solamente un resultado del ajuste social.

Si los padres son conscientes de que deben estimular las capacidades o habilidades de sus hijos, también deben de estimularles para que acepten retos más complicados y mayores responsabilidades, lo que puede conseguir que los niños caigan en cuenta de que tienen capacidades potenciales que no sospechaban, esto sin empujarles mas allá del punto en el que se encuentren cómodos.

Buss (1978) menciona que es imposible evitar la frustración, pero se puede aprender la forma de enfrentarla. Dicho aprendizaje comienza en el nacimiento y continúa a través de la vida. La manera positiva de afrontarla depende de la capacidad de cada persona para desarrollar la tolerancia hacia la frustración, como sucede durante la infancia, en donde se tiene muy poca habilidad para tolerarla, lo cual origina que el niño responda a la más ligera frustración con violencia o ira, llanto o actitudes de derrota. No obstante, a medida que madura como adulto, difiere ampliamente en lo que respecta a su capacidad para tolerar la frustración.

Los padres presentaron dificultades para distinguir tres tipos de frustración que se les presentaron (externa, interna y personal) durante la sesión, sin embargo ofrecieron alternativas adecuadas para la solución de un problema de tolerancia a la frustración de sus hijos, lo cual indica que los padres aprendieron experiencias que favorecen la sensación de sentirse capaces en sus hijos; como lo plantean Clemes, Bean y Clark (1988) esta sensación aumenta cuando el niño sabe qué recursos puede conseguir y qué esfuerzos debe poner en juego para conseguir estos recursos, la sensación de sentirse capaz y el sentido de la responsabilidad están íntimamente ligados.

Es importante recordar, que la forma de evaluación, de este Curso-Taller, permitió resolver dudas y retroalimentar a los padres para realizar un cierre adecuado de cada sesión.

La aplicación por parte de los padres de lo aprendido en el Curso-Taller se puede considerar como favorable aunque con limitaciones en su sistematicidad. Esto se puede explicar por la intensidad del programa, y el tiempo insuficiente para poner en práctica lo aprendido, lo cual probablemente limitó la posibilidad de reconocer una transferencia y generalización de contenidos.

Nuestro objetivo personal consistió en desarrollar una intervención psicoeducativa eficaz y eficiente, para la población parental que asiste al Instituto de Comunicación Humana, con la finalidad de complementar los servicios ofrecidos en éste y promover el desarrollo integral de los niños, por medio de sesiones en grupo de formación para padres, en donde se promovieron estrategias relacionadas con la crianza de sus hijos, lo que les permitirá incentivar su rehabilitación.

Como parte de nuestra formación desarrollamos habilidades y conocimientos para la detección y análisis de necesidades dentro de una institución, evaluación de la población, planificación y diseño de cursos-talleres e intervención en el trabajo con padres. La experiencia de haber trabajado con padres nos dejó muy satisfechas, ya que la mayoría de ellos mostró mucho interés en aprender para mejorar la situación de sus familias con un miembro con necesidades educativas especiales.

Consideramos que los padres también son expertos en la problemática de sus hijos, la ayuda que como profesionales les tenemos que ofrecer debe empezar por comprender lo que creen, esperan y necesitan. Si los profesionales escuchamos a los padres confiando en su competencia y capacidad en lugar de dar sólo instrucciones continuamente, será de mayor utilidad. El haber trabajado con los padres de manera grupal en la modalidad de Curso-Taller, permitió que hubiera mayor apertura por parte de ellos al sentirse identificados y apoyados por el resto de sus compañeros al compartir sus experiencias, lo que facilitó la comprensión de la problemática de sus hijos con alteraciones en el área socioafectiva.

Confiamos en que los resultados de nuestra intervención contribuyan a la integración de sus hijos al contexto escolar normalizado, y a que su desarrollo afectivo, cognitivo y conductual sea cada vez mejor.

La respuesta brindada por los padres, nos comprometió aún más con ellos. Nos percatamos de que llevar los conocimientos teóricos a la práctica requiere de un esfuerzo, y más cuando las personas que los están recibiendo confían en nuestra capacidad como profesionales aún cuando continuábamos con nuestra formación, por lo que consideramos que desarrollamos habilidades para trabajar con ética y profesionalismo dentro de una Institución.

Cabe mencionar que durante el desarrollo de este trabajo, nos sentimos muy apoyadas por nuestro Director de Prácticas Integrales, quien nos brindó su apoyo en todo momento, dio pauta para la apertura de nuestras dudas e inquietudes y proporcionó retroalimentación para mejorar nuestro desempeño tomando en cuenta tanto nuestros aciertos como nuestros errores.

En cuanto a las limitaciones que se nos presentaron durante la implementación del Curso-Taller, sólo podemos mencionar las que están relacionadas con cuestiones de espacio y logística de la Institución en donde se llevó a cabo.

La experiencia de haber elaborado el curso-taller e implementarlo, nos permite brindar las siguientes sugerencias:

- Poner mayor énfasis en la activación de los conocimientos previos de los padres al inicio de cada sesión.

- Durante o después de la exposición del tema por parte de los facilitadores, pedirles a los padres que brinden ejemplos con la intención de corroborar la comprensión de la información. No usar tecnicismos.

- Llevar un registro más riguroso sobre las actividades realizadas en cada sesión, para posteriormente enriquecer el proceso de evaluación. Se sugiere grabar en audio las actividades que se consideren necesarias.

- Que los padres se autoevalúen de manera más formal, es decir, hacerlos conscientes de su proceso de aprendizaje.

- De ser posible realizar una intervención a la par con los niños, sobre las mismas temáticas que están siendo revisadas con los padres, con la finalidad que se adopten con mayor facilidad las habilidades necesarias para favorecer el desarrollo integral del menor.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. y Díaz-Barriga, F. (1992 Octubre). Diagnóstico psicopedagógico en la educación básica. En *Tecnología y Comunicación Educativas*. México. Año:7, No. 20.
- Arco, J.L., y Fernández, A. (2004). *Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales*. España: McGraw-Hill.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades educativas especiales. Málaga, España: Ed. Aljibe*.
- Benjamín, J. (1988). *Un niño especial en la familia. Guía para padres*. México. Trillas.
- Buss, A, (1978). *Psicología general*. México: Limusa.
- Cabrera, L. (2002 septiembre-octubre). Hacia la búsqueda de una posibilidad de trabajo colaborativo en la atención a la diversidad, el caso de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación regular. *Educación Especial*. México. Vol: 0, No: 2, Mes: Págs: 55-60.
- Carlos, J. (2003/1). *Manual para evaluar los aprendizajes escolares*. (disponible en la Facultad de Psicología de la UNAM, Av. Universidad 3000. Colonia Copilco, Coyoacán).
- Carreras, M. (2002) *Antecedentes históricos de la educación de padres en México*. Revista Panamericana de Pedagogía. México. No:3, Año 2002, págs: 59-71.
- Castanedo, C. (1997). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Evaluación e Intervención*. Madrid, CCS.

- Castro, A. y Cubero, C. (1996). La creación de un modelo para la atención de la familia: el programa seamos mejores padres y madres. *Educacion: Revista de la Universidad de Costa Rica*. Costa Rica. Vol: 20, No: 1, Págs: 79-88.
- Cataldo, Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres*. España: Visor.
- Clemens, H., Bean, R. y Clark, A. (1988) *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Madrid, Debate.
- Coll, C. (1990) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza.
- Craig, G. (1997). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice-Hall.
- Cunningham, C. y Davis, H. (1988). *Trabajo con padres*. México: Ministerio de Educación y Ciencia/Siglo XXI.
- Chaverría, O. (1990). *¿Qué significa ser padres?* México. Trillas.
- Diaz-Barriga, F. (1990). Diagnóstico Psicopedagógico. *DEMAFOCCEB*. México: ILIR.
- Diaz-Barriga, F. (2004, primer semestre). Las rúbricas: su potencial como estrategias para una enseñanza situada y una evaluación auténtica del aprendizaje. *Perpectiva Educacional*. (disponible en el Instituto de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). No. 43. pags. 51-62.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México. McGraw-Hill.

- Fierro, F. y Valdespino, L. (2002 Enero-Marzo) Trabajo con padres de niños y niñas con necesidades educativas especiales. *Caminos abiertos. Revista Pedagógica*. México:UPN. Num. 129-131, Año XI, pag. 3 -11.
- Fierro, F. y Valdespino, L. (2004 Julio-Agosto). Propuesta alternativa del proceso de evaluación desde el modelo curricular-social (PAPEM). *Caminos abiertos. Revista Pedagógica*. México:UPN Num. 155, Año XIII, pag. 18-27.
- Fundación Vamos México. (2004). *Guía de padres*. DF., México: Editorial Infantil y Educación.
- González, M. y Rodríguez, M. (2004). *Programa socioafectivo para niños con alteraciones funcionales en el lenguaje*. Tesis de Licenciatura. Facultad de psicología. UNAM.
- Heward, W. (1998) *Niños Excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid, Prentice Hall.
- Hurlock, E. (1967) *Desarrollo Psicológico del niño*. México: Mc-Graw Hill.
- Jurado, S. (1997). *Entrenamiento Asertivo*. (Disponible en la Facultad de Psicología UNAM, Av. Universidad 3000, Colonia Copilco. Coyoacán).
- León, M. (2001). De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En Lou, M. y López, N. *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Lou, M. y López, N. (2001). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

- Martínez, M. (1993). Contexto familiar y desarrollo psicológico. orientaciones para la evaluación e Intervención (en) Rosa, A.; Montero, I.; García M. (comps.). *El Niño con Parálisis Cerebral: Enculturación, Desarrollo e Intervención*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / CIDE.
- Molina, N. (1997 Marzo-Abril). Cronología de la educación especial en México. *Básica*. México. Año IV. No.16. pp. 59-61.
- Monjas, M. (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid, España. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Negrete, M. (2001). *Programa psicoeducativo para la promoción de actitudes favorables en padres en el proceso de rehabilitación de su hijo con Dislalia Funcional*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Nelson, J. (2001). *Disciplina Positiva*. México: Ed. Ruz.
- Ovejero, A. (1990). *El Aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz en la enseñanza tradicional*. Barcelona, España: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Papalia, D. (2001). *Desarrollo Psicológico*. México: McGraw-Hill.
- Patton, J. y cols. (1991). *Perturbación emocional y trastornos de la conducta. Casos de Educación especial*. México: Editorial Limusa.
- Pearlman, D. y Cozby, CH. (1992). *Psicología social*. México: Mc-Graw Hill.
- Pereira, L.; Sartoreto de Oliveira, S. y Ghedini, S. (2004 Julio - Diciembre). Estrategias de orientacoes psicoeducacionais para familiares de deficientes. *Educar em Revista*. Brasil. No: 24, págs: 269-279.

- Piaget, J. (1974). *El criterio moral del niño*. Barcelona, España: Fontaner.
- Powel, H. y Ahrenhold, O. (1991). *El niño especial y sus hermanos*. Colombia: Norma.
- Rice, P. (1997) *Desarrollo Humano. Estilo de ciclo vital*. México, Prentice Hall Hispanoamericana.
- Rodríguez, R. (2000 Anual). Historia de la educación especial en Extremadura. *Campo Abierto. Revista de educación. Facultad de educación*. España. No: 17, págs: 147-1169.
- Rojas, E. (1994). Tesina. *Análisis de los programas de educación para padres de familia en las Instituciones públicas del D.F. México*. Facultad de Psicología. UNAM.
- Ruiz, L. y Girardi, C. (2003). Intervencion Psicopedagogica en las Áreas de Aprendizaje y Conducta en Alumnos de Secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educacion*. México. Vol: 5, No: 2, Págs: 19-24.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México. McGraw-Hill.
- Vargas, L. (2001). *Técnicas participativas para la educación popular*. Madrid, España: Popular.

ANEXOS

ANEXO 1
FICHA DE IDENTIFICACION

Nombre del niño:

Edad:

Motivo por el cual el niño recibe terapia:

Nombre del padre o madre:

Escolaridad:

Ocupación:

Teléfono:

Particular

Oficina

Celular

Nombre de la Terapeuta.

Cubículo.

Día y hora de la terapia.

A que curso le interesa asistir.

Horario en que puede asistir al curso.

ANEXO 2. CURSO-TALLER

Sesión Uno “Presentación del Curso–Taller”.

Meta.

Que los papás identifiquen a sus compañeros y conozcan la manera en que se trabajará durante el Curso-Taller.

Objetivos: al finalizar la sesión, los padres:

- Conocerán la manera como se trabajará en el Curso-Taller.
- Identificarán a los facilitadores y a algunos de sus compañeros.
- Sabrán los nombres de la mayoría de los integrantes del grupo.
- Comprenderán que el grupo era un espacio en el que pudieron compartir pensamientos y sentimientos.

Materiales.

- Tarjetas tamaño gafete
- Diurex.
- Hojas rotafolio con los temas a tratar durante el Curso-Taller.
- Plumones

Desarrollo.

Antes de iniciar la sesión se deberán pegar las hojas rotafolio con los temas a tratar durante el curso taller; y los letreros con el título de cada una de las reglas propuestas por los facilitadores.

Al iniciar la sesión se dará la bienvenida a los padres. Posteriormente los facilitadores darán la siguiente indicación:

“Nos vamos a presentar por parejas, cada uno debe compartir con el otro información que es de interés para todos, por ejemplo: el nombre, el interés y expectativas que tiene sobre el Curso-Taller, ocupación, su procedencia y algún dato personal. Cada persona tiene 3 minutos para platicarle a su pareja los puntos que señalamos, cuando termine el primero, éste debe escuchar a su compañero quien tendrá el mismo tiempo para hablar”.

Ya que la pareja se presentó entre sí, cada miembro deberá exponer en plenaria de forma general, sencilla y breve la información que le proporcionó su compañero.

Al concluir esta actividad, los participantes formarán un círculo y cada uno de ellos se colocará una tarjeta en el pecho con su nombre. Los facilitadores deberán dar un tiempo prudencial para que cada quien trate de memorizar el nombre de los demás compañeros. Al terminarse el tiempo estipulado, todos los participantes se quitarán su tarjeta y las harán circular a la derecha durante unos minutos, y cuando los facilitadores lo indiquen se detendrá el movimiento.

Como cada persona se queda con una tarjeta que no es suya, debe buscar a su dueño y entregársela, en menos de diez segundos. El que se quede con una tarjeta ajena, va saliendo del juego. El ejercicio continúa hasta que los participantes se aprendieron la mayoría de los nombres de sus compañeros y de los facilitadores.

Concluida la dinámica de presentación se les pedirá a los padres que tomen asiento y los facilitadores explicarán lo siguiente:

“El grupo que está conformado hoy por todos nosotros, continuará reuniéndose de igual manera a lo largo de unos meses. Espero que durante este tiempo podamos hablar de cosas interesantes; conocernos mejor unos a otros, tener una plática y actividad que realizar cada día más agradable e interesante. Y para esto tenemos que desarrollar una serie de reglas que nos permitirán interactuar unos con otros, y llevar a cabo la actividad de la sesión”.

Los facilitadores pedirán a los padres que ayuden a establecer las reglas que mejorarán la dinámica grupal durante el Curso-Taller. Ya establecidas las reglas los facilitadores darán a conocer los temas que se tratarán durante el Curso-Taller y realizará las siguientes preguntas al grupo para que expresen su opinión.

Cierre.

Los facilitadores concluirá la sesión realizando las siguientes preguntas:

- ❑ ¿Cómo se sintieron en la sesión?
- ❑ ¿Qué les pareció el grupo?
- ❑ ¿Qué les parecieron las tres reglas que se seguirán durante el Curso-Taller?
- ❑ ¿Les gustó la manera en que se trabajó durante la sesión?
- ❑ ¿Qué les pareció la actividad?

Sesión Dos

“Empiezo a conocer a mi hijo”

(Perfil del niño con Trastornos Emocionales y de Conducta).

Meta.

Que los padres comprendan y distingan una alteración emocional de una alteración conductual, así como sus posibles causas.

Objetivos: Que al finalizar la sesión los padres comprendan:

- Las características de una alteración emocional y una alteración conductual.
- Las diferencias entre una alteración emocional y una alteración conductual siendo capaces de distinguirlas.
- El posible origen de estas alteraciones.
- Las formas en que estas alteraciones se manifiestan.
- Las consecuencias que estas alteraciones traen consigo.

Materiales.

- Tarjetas de 5 x 10 cm de tres diferentes colores.
- Lápices
- Gises y plumones
- Pizarrón
- Diurex
- Proyector de acetatos.
- Acetatos con la información y situación hipotética.
- Hoja rotafolio con la meta de la sesión.
- Fotocopias para cada uno de los padres del resumen de la sesión.

Desarrollo:

Al iniciar la sesión los facilitadores presentarán la temática y meta de la sesión. Posteriormente, apoyándose en acetatos expondrán de forma breve la información correspondiente al tema “Empiezo a conocer a mi hijo”, la cual se presenta a continuación* (tiempo aprox: 35 min).

Se ha propuesto una forma para identificar a los niños con alteraciones emocionales y de conducta conformada por cinco categorías.

* Tomado de: Castanedo, C. (1997). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Evaluación e Intervención*. Madrid, CCS.

Ausencia de conocimientos y de adquisición de destrezas académicas y sociales que no puedan ser atribuidas a una baja capacidad intelectual, problemas auditivos y/o visuales ó a algún problema de salud física. Todo esto detectado en un principio por el profesor del niño;

- 1) Ausencia de relaciones “sanas” o satisfactorias con adultos y compañeros (ejemplo, evitar a los otros, tratarlos con aspereza, con dureza, etc.) ;
- 2) Exhibición de conductas inadecuadas que resulten perturbadoras e inesperadas en el contexto que ocurren (ejemplo, ataques físicos y/o verbales injustificados a otras personas, golpes, provocaciones, gritos, destructividad que pueda presentar un niño en la escuela o en la casa);
- 3) Periodos de disminución en la comunicación verbal y en la actividad física (ejemplo, no querer jugar, no querer platicar sobre aspectos clave de su vida, falta de confianza);
- 4) Quejas frecuentes de naturaleza física (ejemplo, frecuentes dolores de estómago y de brazos, cansancio).

La explicación de causas consiste en identificar aquellos factores que pueden provocar o desencadenan las causas de las alteraciones emocionales o de conducta.

- 1) Factores de predisposición son aquellas condiciones que pueden incrementar la posibilidad de tener una alteración emocional o conductual.
- 2) Factores precipitantes son aquellos que los disparan.

Todos estos factores de predisposición y precipitantes actúan en cadena.

Los trastornos emocionales pueden tener su origen en:

1. Todos aquellos factores que se relacionan con aspectos biológicos (pre, peri y postnatales) y hereditarios y que disminuyen las defensas del niño para enfrentarse con las exigencias ambientales.
2. Factores que se presenten en el ambiente del niño durante su crecimiento (desde los 3 años a la adolescencia).

Se propone que los orígenes de las alteraciones emocionales y de conducta se explican por dos factores diferentes:

- 1) Un enfoque se centra en los conflictos internos del niño que vive en un medio familiar problemático.
- 2) El segundo enfoque explica que los acontecimientos ambientales originan y mantienen la conducta problema, produciendo estrés emocional.

Se clasifica en cuatro categorías los estilos que utilizan los niños para enfrentarse al caos interno y externo:

- a) Mostrar indiferencia (distracción, actuar antes de pensar);
- b) Agresión dirigida hacia sí mismo y hacia otros;
- c) Aislamiento y regresión a conductas inmaduras (crisis de cólera y excesiva dependencia);
- d) Violación de acuerdos que prescriben las diferencias entre lo correcto y lo incorrecto.

Simplificando el comportamiento de los niños con alteraciones emocionales es de dos tipos: por exceso y por defecto.

- Los tipos excesivo son los que desearían reducir o eliminar los padres, maestros y compañeros.
- Las conductas por defecto son aquellas que no exhiben los niños o que no tienen en su repertorio en un nivel que sea adecuado con las expectativas o capacidades.

Ambas conductas (por exceso y por defecto) son formas de evitar circunstancias asociadas con el sufrimiento y el fracaso producido por el enfrentamiento con los problemas internos y en el ambiente que se le presentan al niño.

Se identifican tres formas de comportamiento que adoptan los niños con alteraciones emocionales ante el rendimiento escolar:

- a) El alumno tiene capacidades pero no hace ningún esfuerzo para completar las tareas, no se compromete;
- b) El alumno que acepta las tareas asignadas, pero no las completa o hace muchos errores; y
- c) El alumno que se retira, no tiene expectativas de lucha, ni siquiera lo intenta, se resigna. Este último alumno es el que tiene un pronóstico más pesimista. Aunque los tres tipos requieren una gran competencia de los profesores y se los padres para modificar las ideas de fracaso o éxito académico.

Se han establecido cuatro categorías de conductas sociales inadecuadas.

- 1) Un grupo de conductas inadecuadas frecuentemente observadas en los niños con problemas emocionales, y que incluye:
 - a) episodios frecuentes de actividad motora improductiva o innecesaria (saltar sobre los pupitres, moverse nerviosamente, etc);
 - b) dificultades para prestar atención (ejemplo, centrar la atención en cosas irrelevantes);
 - c) tendencia a dar respuestas rápidas y sin planearlas (por ejemplo, responder rápidamente a una prueba de elección múltiple, sin fijarse en las diferentes alternativas).
- 2) Conductas agresivas que producen daños emocionales o físicos a otras personas. Estas conductas agresivas pueden también conducir a la destrucción de la propiedad ajena. Son conductas de tipo excesivo; que ocurren con mucha frecuencia e intensidad.
- 3) Conductas de evitamiento (pocos acercamientos o pocas respuestas a encuentros sociales), y de inmadurez (indefensión, gritos, crisis de cólera). Aunque estos dos tipos de conductas pueden no ser observadas en el mismo niño. No obstante, muchos niños que tienen dificultades para enfrentarse a su entorno, debido a que sus conductas son inadecuadas en relación con las exigencias, evitan situaciones en las que su incompetencia puede ser expuesta.
- 4) Conductas que son consideradas moralmente erróneas (injustas) a los ojos del grupo social de niños o de la justicia.

Como se ha visto, los niños con alteraciones emocionales y de conducta presentan un amplio rango de necesidades. Si bien estas necesidades pueden dificultarles el aprendizaje y el relacionarse con los demás, los niños pueden obtener muchos logros si cuentan con el apoyo apropiado.

Durante el curso-taller se presentará información reciente y confiable sobre algunas ideas para tratar tanto las alteraciones emocionales como conductuales de los niños, sin embargo, es

importante tener presente que un determinado tratamiento puede no funcionar para algunos de ellos.

Nota: Junto con el resumen de la sesión, les fueron proporcionadas a los participantes las tablas que se presentan a continuación, estas muestran de manera general el desarrollo socioafectivo del niño en edad escolar. Las tablas fueron revisadas de forma superficial por los padres y los facilitadores, estos resolvieron dudas surgidas a partir de la información proporcionada.

DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DEL NIÑO[†].

| |
|--|
| 6 a 7 años de edad (1er. grado de primaria). |
| <ul style="list-style-type: none">➤ Tiene una gran necesidad de afecto, cariño y aprobación social.➤ La relación con sus compañeros es más social y menos centrada en sí mismo.➤ Si se le insita, colabora con el orden, limpieza y mantenimiento de la escuela y el hogar.➤ Trata a sus animales y muñecos como verdaderas personas que le hacen compañía.➤ Acepta mal las críticas, progresa con elogios y aprobación.➤ Descarga sus tensiones emocionales por medio de berrinches, comerse las uñas, rascarse, rechinar los dientes, hurgarse la nariz, etc.➤ Muestra mucho interés por la conducta de sus amigos y por determinar si estos hacen las cosas bien o mal.➤ Se interesa por el matrimonio, el origen de los bebés, el embarazo, el papel de cada sexo, pero los hechos de la relación sexual escapan a su comprensión.➤ Es muy sensible a los estados de ánimo, emociones y tensiones de los padres, aunque estos crean ocultar sus sentimientos.➤ En juegos y pasatiempos continúa y amplía los intereses que ya tiene un año antes: dibujar, recortar, colorear, etc.➤ Le gustan los juegos donde ejercita conducta motriz e imaginación: carreras, escondidas, patinar, saltar, “la casita”, “la escuelita”; incluye juegos de guerra, vaqueros, héroes, policías.➤ Comienza a hacer colecciones de cosas, le interesa tener “mucho”.➤ Se interesa por reconocer palabras que le son familiares en libros y revistas.➤ Aplaza la satisfacción de algunos de sus deseos hasta que encuentra lugar y momento adecuado.➤ Considera las normas y valores sociales como absolutos y eternos. |
| 7 a 8 años de edad (2º grado de primaria). |
| <ul style="list-style-type: none">➤ Aún tiende a ver todo en relación consigo mismo, pero comienza a entender los sentimientos de los demás.➤ El grupo escolar adquiere mayor importancia.➤ Aunque las reglas siguen teniendo un carácter incuestionable, inmutable y rígido, las comprende como reglas de convivencia necesarias para su mejor incorporación al grupo.➤ Es un periodo de sentimientos ambiguos: considera necesaria la existencia de reglas de organización y convivencia en el juego, pero estima que con él se deben hacer excepciones.➤ Se relaciona afectivamente con otras personas además de los familiares cercanos, es menos impulsivo y egocéntrico en cuanto a sus sentimientos.➤ Se afirman los roles sexuales por identificación con los padres; posteriormente niños y niñas diferencian sus juegos y actividades.➤ Expresa claramente gustos y aversiones alimenticias, pero aprende a comer conscientemente alimentos nutritivos que le desagradan. |

[†] Tomado de: Aguilar, J. y Diaz-Barriga, F. (1992). Diagnóstico Psicopedagógico en la Educación Básica. En *Tecnología y Comunicación Educativas*. México. Año:7, No. 20, Octubre.

- Aunque puede tener pensamientos inquietantes antes de dormir, las pesadillas y miedos nocturnos ya no son tan frecuentes.
- Tienen mayor control de sus descargas tensionales, es más inhibido, más controlado y más consciente en sus relaciones con los demás.
- Le preocupan sus errores y le avergüenzan, no acepta de buen modo las correcciones e imposiciones.
- Está orgulloso de sus habilidades, sus posesiones y su familia.
- Sus temores se localizan en sí mismo y en sus actos.
- Disminuyen sus sueños sobre animales y pesadillas y aumentan los que se refieren a él mismo.
- Necesita supervisión al seleccionar programas de televisión, radio y cine.
- Tiene conciencia de su cuerpo y le afecta mostrarlo al sexo opuesto.
- Acepta con gusto algunas responsabilidades domésticas sencillas.
- Tienen intensos sentimientos de pertenencia familiar.

8 a 9 años de edad (3er. grado de primaria).

- Siente cada vez menos interés por actividades y juegos individuales, busca a niños de su misma edad, aun cuando su grupo no adquiere todavía solidez y consistencia.
- Es más objetivo al evaluar a las figuras de autoridad, empieza a dejar de idealizar a sus padres y maestros.
- Es capaz de identificar en sí mismo y en los demás emociones como la felicidad, la tristeza, la ira.
- Empieza a desarrollar un sentido elemental del deber y la justicia, imponiéndose a sí mismo cierto grado de disciplina, aceptando las normas del grupo y exigiendo sean respetadas.
- Le gusta participar en la organización de juegos y trabajos, proponiendo algunas reglas.
- Las pesadillas son menos frecuentes, si ocurren, por lo general se relacionan a algo que han leído, oído en la radio o visto en la televisión o cine.
- Quiere conocer gente, visitar lugares y hacer cosas.
- Se identifica con sus personajes favoritos de libros, películas o programas de televisión.
- Las amistades firmes cobran importancia, es el comienzo de la etapa de los “amigos del alma”.
- Comienza a preguntar cómo puso el padre en el cuerpo de la madre la “semilla” que dio origen al bebé.
- Toma conciencia de la importancia de los modales en sociedad.
- Prefiere los juegos colectivos, los de dramatización. Gusta de clasificar, arreglar y organizar; se interesa ahora por la calidad de sus colecciones, no sólo por la cantidad.
- Goza con los deportes al aire libre y los juegos de mesa en compañía de los demás.
- Le gusta leer historietas, clásicos infantiles, libros de viajes, de geografía, de épocas y lugares pasados y lejanos.
- Le gusta intercambiar correspondencia.
- Adquiere responsabilidad personal respecto a la puntualidad y cumplimiento de la tarea, pero aun necesita de los padres.

9 a 10 años de edad (4º grado de primaria).

- Los grupos de niños espontáneos van siendo más estables y homogéneos en cuanto a su edad, sexo e intereses. La selección de los miembros se realiza a partir de normas internas. Sus actividades implican códigos lingüísticos secretos, reuniones de equipo, distribución de roles, fidelidad y disciplina. La lealtad del grupo es común y acusar a un compañero es objeto de reprobación.
- Comienzan a aparecer conductas de cooperación, pero aún no son de compañerismo pleno.
- La organización de los juegos de los grupos son determinados en gran medida por un líder, que tiende a ser autoritario y no permite que se cuestionen sus decisiones.
- Comienza a establecer normas propias, y ya no acepta tan fácilmente las impuestas por los

adultos a no ser que se le den razones convenientes que las justifiquen.

- Es más objetivo al emitir juicios acerca de lo que está bien o mal hecho, y es capaz de pedir excusas ante los resultados de una acción y proponer soluciones.
- Sus nuevas experiencias sociales influyen en el marco familiar y escolar, y es capaz de llegar a renunciar a un gusto, definir su comportamiento, colaborar en lugar de dominar, es decir, de sentirse uno entre un grupo de niños de su edad.
- A partir de su propia experiencia se enfrenta en la vida real con problemas que no puede solucionar: el dolor, la enfermedad, la muerte. No se interrogará de estos problemas mientras que no los haya vivido de cerca y sus reacciones dependen de las de los adultos cercanos a él.
- Las emociones van siendo más duraderas y se van convirtiendo en sentimientos, por lo tanto se dirigen hacia las cosas de una manera más reflexiva. Empieza a valorarlas no sólo por la relación que puedan tener con él, sino por sí mismas.
- Existe una gran curiosidad sexual aunque no la expresa de forma abierta.
- Antes de los diez años es capaz de asimilar en qué consiste el acto sexual; le interesan sus propios órganos y funciones en contraste con los del sexo opuesto.
- Le gusta perfilar sus actividades incluso de un día entero.
- Hacen su aparición los prejuicios sociales.
- Sufre pocos temores pero le preocupan los errores que comete, sobre todo los fracasos escolares y sociales.
- Compete académicamente mejor como miembro de un grupo que como individuo; le gusta desempeñarse en un nivel óptimo.

10 a 11 años de edad (5º grado de primaria).

- Existe la necesidad de establecer una relación estrecha con un compañero del mismo sexo, “el mejor amigo”.
- Empieza a interesarse por el sexo opuesto.
- Deja de ser egocéntrico, dándole a los sentimientos y necesidades de otra persona tanta importancia como a las propias.
- Tiene un código moral muy fuerte, la justicia cobra gran importancia dentro de éste.
- Se presentan repentinos estados de ánimo desproporcionados a los estímulos que los provocan, propiciados por los cambios fisiológicos de la pubertad.
- Hay gran curiosidad y necesidad de información sobre sus cambios físicos y emocionales; le interesa conseguir información sobre cuestiones sexuales y nacimiento de los bebés.
- Tiene pocos sueños desagradables; toma conciencia de que son provocados por estados orgánicos o por influencia de lo que ha visto u oído.
- Algunos niños desarrollan aversión al aseo corporal.
- Tiene gustos muy definidos en cuanto a su ropa y atavío. Prefiere sus prendas cómodas, viejas y poco usuales.
- Generalmente se siente seguro y contento consigo mismo.
- Sus inclinaciones en relación a sus proyectos futuros, estudios, estilos de vida, formación de una familia, elección vocacional, están muy influidos por su familia y siguen sus valores y normas, se siente integrado y orgulloso de su familia, le gusta convivir en reuniones, paseos y actividades variadas.
- Juegos y actividades preferidas: juegos de mesa, colecciones, dramatización de obras, disfrazarse, coser y tejer para las muñecas, juegos de construcción, dibujos, maquetas, y planos de aviones, máquinas y cohetes; asistir a talleres relacionados con alguna manualidad.
- Usualmente le gusta la escuela, aunque el maestro ya no es el centro de interés como en años anteriores.
- No le gustan los maestros parciales, exige justicia y equidad.
- Le gusta el trabajo oral y la captación visual de material gráfico; es la edad ideal para trabajar con material audiovisual.

11 a 12 años de edad (6º grado de primaria).

- **Desarrolla mayor conciencia y sensibilidad hacia su ambiente.**
- **Se aísla del adulto al darse cuenta de que puede pensar y actuar independientemente de él.**
- **Discrimina las contradicciones entre la teoría y la práctica del mundo que lo rodea.**
- **Es la edad de la amistad y es consciente de que el grupo más poderoso que una persona aislada.**
- **Muestra sentimientos contradictorios hacia su propio desarrollo fisiológico.**
- **Destaca su capacidad de discernir que lo llevará a preferir entre unos valores y otros, la realización de los valores o la expresión y comunicación de éstos.**
- **Se identifica con las personas de referencia que le son más significativas; aunque la sociedad actual le presenta variadas alternativas, por lo que se le dificulta el proceso de valoración y elección de las mismas.**
- **La vida social se hace ahora más intensa, se encuentra perfectamente integrado a un grupo social y espera que él solucione sus problemas; identificado con sus compañeros, empieza a vivir el “nosotros”.**
- **Este periodo supone un momento decisivo en la formación de la voluntad, es capaz de realizar actos voluntarios ocasionalmente y en dependencia del grupo de compañeros.**
- **Los valores formados son más estables, pueden comprometerse con ellos y comprueba por la experiencia que existe una jerarquía de valores, que no son todos del mismo orden.**
- **Gran interés en cuestiones de su propio desarrollo sexual. Generalmente, a esta edad las niñas muestran más signos de madurez sexual y emocional que los varones.**
- **El concepto que el niño tenga de sí mismo y la imagen que proyecte a los demás son de crucial importancia. Niños con poca autoestima y un concepto negativo de sí mismo presentan alteraciones emocionales y físicas evidentes.**
- **Le desagrada que le fijen horarios y traten de dirigir completamente sus acciones.**
- **Toma conciencia estética del cuidado de su cuerpo.**
- **Los comportamientos agresivos en las niñas, si se presentan lo hacen bajo una forma de agresión verbal, mientras que en los niños prevalecen aún la agresión física.**

Concluida la exposición del tema por parte de los facilitadores, se pedirá a los padres que se reúnan en equipos de 4 a 5 personas y se les presentará la siguiente situación hipotética:

Emiliano es un niño de 9 años de edad con problemas emocionales y de conducta. Su padre murió el año pasado y su madre tiene dos trabajos que les permiten subsistir. Emiliano se ha unido al grupo más problemático de la escuela y ha participado en varias peleas. No quiere ir a la escuela porque dice estar muy cansado y frecuentemente se queja de dolores de cabeza. También se ha tomado la costumbre de responder a su profesor en forma agresiva, gritando cuando se le hace alguna observación y se niega a cumplir con sus tareas. El mal comportamiento de Emiliano ha llegado tan lejos que sus compañeros y maestro dieron la queja a su mamá, sus calificaciones bajaron y cada vez tiene menos amigos.

Los participantes deberán discutir el problema y llegar a una conclusión, para lo cual se les entregarán lápices y cuatro papeles de diferentes colores, en los cuales deberán escribir lo siguiente (tiempo aprox: 15 min):

Tarjeta 1. Problema (s) emocional de Emiliano.

Tarjeta 2. Problema (s) conductual de Emiliano.

Tarjeta 3. Posible (s) causa (s) del problema emocional y de conducta de Emiliano.

Mientras los padres llevan a cabo la actividad, los facilitadores deberá dibujar en el pizarrón lo siguiente:

| | Causa |
|---------------------|-------|
| Problema Emocional | |
| Problema Conductual | |

Cada equipo deberá nombrar dos representantes para que pasen al pizarrón a colocar sus tarjetas en el lugar correspondiente y a compartir su conclusión con el resto del grupo, quienes a su vez deberán decir si los ejemplos están en el lugar correcto, y así sucesivamente hasta que todas las tarjetas se hayan colocado (tiempo aprox: 25 min).

Cierre:

Los facilitadores deberán promover la discusión entre los padres sobre la actividad llevada a cabo, realizando preguntas y resolviendo dudas acerca de la temática (tiempo aprox.:15 min).

Sesión Tres "Familia".

Meta.

Que los padres analicen los cuatro elementos básicos que componen un sistema familiar (*interacción, funciones, ciclo de vida y estructura*) y la importancia de este en el desarrollo socioafectivo de sus hijos con Necesidades Educativas Especiales.

Objetivos: que al concluir la sesión, los padres analicen:

- Que la familia es un sistema social.
- Los cuatro elementos básicos que componen un sistema familiar: (*interacción, funciones, ciclo de vida y estructura familiar*).
- Que la familia de un n.n.e.e. debe considerarse como un sistema que requiere reestructuración.

Materiales:

- Acetatos
- Proyector de acetatos
- Grabadora y cassette de audio
- Cartulinas
- Plumones
- Pegamento
- Tijeras
- Revistas
- Diurex
- Hoja rotafolio con la meta de la sesión.
- Fotocopias para cada uno de los padres del resumen de la sesión.

Desarrollo:

Al iniciar la sesión los facilitadores presentarán la temática y meta de la sesión. Posteriormente, apoyándose en acetatos expondrán de forma breve la información correspondiente al tema "Familia", la cual se presenta a continuación[‡] (tiempo aprox: 35 min).

[‡] Tomado de:

-Fierro, F. y Valdespino, L. (2002) Trabajo con Padres de niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales. *Caminos abiertos. Revista Pedagógica*. México. Num. 129-131, Enero- Marzo, Año XI, pag. 3-11

-Martínez, M. (1993). Contexto Familiar y Desarrollo Psicológico. Orientaciones para la Evaluación e Intervención (en) Rosa, A.; Montero, I.; García M. (comps.). *El Niño con Parálisis Cerebral: Enculturación, Desarrollo e Intervención*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / CIDE.

La familia puede ser entendida como un conjunto de elementos que interactúan entre sí en forma dinámica y que están organizados para alcanzar una meta común o finalidad. La familia es considerada como totalidad por lo que sólo se puede comprender a sus integrantes y a las funciones que realizan con referencia al sistema total del cual forman parte.

A pesar de que se considera que todos los elementos de la familia son esenciales, existe una jerarquía en estos, por lo cual su nivel de importancia es diferencial. No obstante, cualquier cambio o alteración en alguno de los elementos provocará transformaciones. Otra característica de la familia es su tendencia al equilibrio, influido por el intercambio o no de información del entorno.

La familia ejerce su influencia sobre los niños en tres niveles:

- Físico. Satisfacción de todas sus necesidades (salud física).
- Psicológico. Capacidad de la familia para proporcionar a sus integrantes un conjunto de apoyos psicológicos básicos (afecto).
- Social. La función más importante de los grupos familiares en este nivel es ayudar al niño a que adquiere la cultura de su grupo, es decir, las formas de comportamiento, pensamiento, formas de expresión de sentimientos, etc., del segmento social al que pertenecen, para su desarrollo en el grupo o los grupos por los que va pasando a lo largo del ciclo vital.

Se describe al sistema familiar como una entidad compuesta por cuatro elementos básicos:

- *La interacción familiar.* Los miembros de la familia interactúan de conformidad con unas reglas de cohesión (grado de cercanía o distanciamiento entre los miembros de la familia), adaptabilidad (grado de estabilidad y reacción frente a los cambios) y comunicación (el grado de sinceridad y franqueza).
- *La función familiar* se refiere a los resultados o productos finales de la interacción y la estructura de la familia. Las funciones familiares están dirigidas a satisfacer las necesidades de cada uno de sus miembros y pertenecen a varias categorías muy particulares (por ejemplo: economía, educación, afecto, socialización).

Algunas de las funciones de la familia son:

- Es en sí misma un sistema de apoyo que ofrece a sus miembros información sobre el mundo.
 - Trasmite a los más pequeños el conocimiento de su cultura necesario para tener éxito en la vida cotidiana
 - Enseña a sus nuevos miembros cómo son y para que sirven las cosas.
 - La familia aporta valores, que han sido transmitidos de generación en generación y que tienen su expresión en la forma de comportarse y en lo que se espera de ellos.
 - Dentro de la familia se enseña a los miembros como deben comportarse en las diferentes situaciones y contextos sociales o, lo que es lo mismo a tener comportamientos sociales adecuados, siempre de acuerdo a un sistema de valores.
 - La familia ofrece ayuda y servicios concretos, cuida y mantiene a sus miembros hasta que ellos son capaces de vivir de forma independiente, ofreciendo un sistema de apoyo para emprender actividades.
 - La familia proporciona un grupo de referencia y control determinado. Les ayuda a resolver problemas y permite aceptar la identidad de cada uno de sus miembros.
- *El ciclo de la vida familiar* describe los cambios que la familia experimenta como parte de su desarrollo.

- Fase 1. abarca desde la elección de pareja hasta la llegada del primer hijo.
 - Fase 2. Comienza con el nacimiento del primer hijo y acaba cuando el último entra a la escuela.
 - Fase 3. Va desde la escolarización de los hijos a la adolescencia de los hijos.
 - Fase 4. se refiere al periodo de adolescencia de los hijos y supone el paso de la niñez a la juventud.
 - Fase 5. Periodo en que los hijos abandonan el hogar.
 - Fase 6. Va desde la jubilación a la muerte.
- **La estructura familiar** se refiere a las características descriptivas de la familia, como sus integrantes, su cultura y su ideología; estará relacionada con el lugar que ocupa cada miembro dentro del núcleo familiar, en él se pueden distinguir:
- **Subsistema conyugal:** se constituye cuando dos personas manifiestan su intención por formar una familia, exige complementariedad y acomodación mutua, es decir, el origen de la familia.
 - **Subsistema fraterno:** Formado por el conjunto de hijos-hermanos, es uno de los primeros laboratorios sociales en el que el niño experimenta relaciones con los iguales, existe apoyo, competencia y cooperación.
 - **Subsistema Parental:** Aparece con el nacimiento del primer hijo; este debe ir adaptándose sucesivamente a los cambios, aparece claramente el hecho de que la familia no es una sociedad de iguales.
 - **Subsistema Personal:** son las características personales de cada miembro.

Cada miembro de la familia tiene diferentes funciones dentro de cada uno de estos.

La familia del niño con necesidades especiales debe considerarse como un sistema que requiere reestructuración después de recibir la noticia de que alguno de sus miembros es considerado como especial, ya que como se mencionó anteriormente, los cambios o alteraciones en uno de sus elementos provocará transformaciones en toda la familia.

En el niño con necesidades especiales cobra especial importancia el saberse amado, y aceptado tal como es, en forma estable y duradera, para que alcance una seguridad en sí mismo que le permita ir superando gradualmente sus necesidades especiales.

La noticia de que uno de los hijos tiene necesidades educativas especiales, obliga a la familia, especialmente a los padres y a los hermanos a confrontar sus propios sueños y aspiraciones que abrigaban con respecto al niño.

La familia del niño con necesidades especiales generalmente atraviesa por una serie de cambios que no son lineales ni cíclicos necesariamente, pero si pueden aparecer recursivamente.

Sin embargo los sentimientos experimentados por la familia de un niño con necesidades especiales no solo pueden ser negativos, sino también se pueden desarrollar sentimientos positivos, tales como:

- **Satisfacción:** ante los logros del n.n.e.
- **Alegría:** por sentir que pueden ayudar al n.n.e.
- **Comprensión:** ante las conductas y necesidades del n.n.e.
- **Aceptación:** de las diferencias y capacidades del n.n.e.
- **Altruismo:** disposición para ayudar al n.n.e.

Los procesos de ajuste a los que se tiene que ver sometida la familia, dependen de las condiciones previas de su historia en cuanto a lazos afectivos, formas de comunicación, ciclo vital, regularidad de las relaciones de los diferentes subsistemas.

Los cambios estructurales y funcionales de la familia del niño con necesidades especiales se presentan en adaptaciones mínimas de desarrollo cotidiano de vida de cada uno de los miembros (horarios de actividades, niveles de atención para cada uno de los hijos y pareja, establecimiento de normas, actividades de apoyo, etc.).

Es necesario y adecuado que, dentro de estos cambios, se contemple la división de las tareas y responsabilidades de manera adecuada, haciendo que participen todos los miembros de la familia en el proceso de integración del niño. Esto evitará que la responsabilidad recaiga sobre uno sólo de los miembros y que, por tanto, este decaiga o se desgaste más rápidamente (lo ideal es un justo equilibrio).

| Padres | Hermanos |
|--|--|
| <p>Choque: sentimiento de indiferencia en el que los padres escuchan las palabras, saben lo que quieren decir pero en realidad no sienten nada.</p> <p>Negación. Negar que exista el problema, haciendo algunas manifestaciones de escape al no querer aceptar que su hijo no es perfecto, como ellos lo esperaban. Es conveniente que esta actitud no se prolongue, cuanto más se niegue el problema, el niño tardará más en recibir el cuidado y la atención necesaria.</p> <p>Culpabilidad. Se sienten responsables del problema del niño, esto los agota emocionalmente y quita un tiempo valioso. El siguiente paso es transferir la culpa a alguien (cónyuge, médico, etc.). Cuando se hace a un lado la culpa, ambos padres están juntos apoyándose y apoyando a su hijo.</p> <p>Enojo. Estos sentimientos de ira tienen como finalidad generar energía para actuar. Pero si no se encausan positivamente pueden retrasar el apoyo óptimo del niño.</p> <p>Rechazo. Se manifiesta al hacer a un lado al niño especial, ocultando sus necesidades y no dejando que se comunique con otros.</p> <p>Sobreprotección. Es la manera de aceptar que su hijo tiene una limitación y querer protegerlo de todo, disminuyendo la oportunidad de aprender, de independencia y la libertad del niño.</p> <p>Temor hacia el futuro. Inquietud por saber qué es lo que va a pasar cuando crezca o cuando ellos no estén cerca.</p> <p>Aceptación: Es querer al niño tal y como es, ayudándolo a superar sus necesidades y estar con él en sus logros y satisfacciones.</p> | <p>Temor: de contagiarse de la limitación; por el futuro de su hermano, de sus padres y de él mismo; de las reacciones de sus amigos y su futuro cónyuge; de tener hijos con limitaciones.</p> <p>Ira: cuando no se les presta atención, además sienten que no son importantes.</p> <p>Soledad: pueden sentirse aislados y rechazados por sus amigos; aislados de los demás miembros de la familia; diferentes, al sentir que ninguna otra familia vive una experiencia similar.</p> <p>Resentimiento: por la atención y tiempo excesivo dedicado a su hermano; por reducir sus actividades a causa de su hermano; por tener más exigencia por parte de sus padres.</p> <p>Vergüenza: por la conducta inapropiada de su hermano en público.</p> <p>Confusión: al sentirse como padre sustituto; al ver que las necesidades de su hermano son prioritarias a las suyas.</p> <p>Celos: por los cuidados que recibe su hermano; por la desigualdad en la tolerancia y en la atención recibida.</p> <p>Presión: por las altas expectativas de los padres; por cuidar a su hermano especial.</p> <p>Culpa: por tener sentimientos negativos.</p> <p>Frustración: ante la imposibilidad de establecer una relación con su hermano.</p> |

Concluida la exposición por parte de los facilitadores, se les pedirá a los padres que formen equipos de 4 a 5 personas. Formados los equipos se les entregarán: una cartulina, revistas, plumones, tijeras y pegamento con los que deberán elaborar un

“collage”, en donde representen la estructura, función, interacción y ciclo de vida de sus familias con un miembro con n.e.e (tiempo aprox.:20 min).

Una vez elaborado el “collage” cada equipo deberá presentarlo ante el resto del grupo, haciendo una descripción de cada uno de los elementos que lo componen (tiempo aprox.:20 min). Se recomienda que esta explicación ser grabada en audio por los facilitadores para la evaluación posterior.

Cierre:

Durante la exposición de los collages, los facilitadores promoverán la discusión entre el grupo, para posteriormente retroalimentar y resolver dudas acerca de la temática (tiempo aprox.: 15 min).

Sesión Cuatro
“Hijo de tigre, pintito”
(Pautas y modelos de comportamiento).

Meta.

Que los padres analicen que son el principal modelo de comportamiento para sus hijos.

Objetivos: Que al finalizar la sesión, los padres analicen que:

- Sus hijos adoptan modelos de comportamiento.
- Sus reacciones emotivas influyen en el comportamiento de sus hijos.
- El concepto de pautas de comportamiento.
- Existen algunas estrategias para mejorar el sentido de los modelos de comportamiento de sus hijos.
- Existen tres factores que refuerzan el sentido de los modelos de comportamiento en el clima familiar.

Materiales.

- Cartulinas
- Acetatos con la información correspondiente.
- Proyector de acetatos.
- Plumones.
- Diurex.
- Hoja rotafolio con la meta de la sesión.
- Fotocopias para cada uno de los padres del resumen de la sesión.

Desarrollo.

Al iniciar la sesión los facilitadores presentaran la temática y meta de la sesión. Posteriormente apoyándose en acetatos expondrán de forma breve la información correspondiente al tema “Hijo de tigre, pintito” (pautas y modelos de comportamiento), la cual se presenta a continuación[§] (tiempo aprox: 35 min).

Todo el mundo sabe que los padres son modelos para sus hijos. Pero con frecuencia los niños imitan también sentimientos y actitudes de sus padres, además de imitar su manera de hablar, sus tics, y las cosas que hacen. Para los niños, el interior de sus padres es un punto de referencia de igual valor que su exterior; por ejemplo: ver como actúa. Y los sentimientos y actitudes de los padres suelen expresarse de forma sutil y muda; por ejemplo, si un padre se encoge de hombros al tiempo que su rostro permanece tenso, el niño interpretará que su padre está desilusionado, aunque no diga ni palabra. Mensajes así, no verbales, se deslizan, por ejemplo entre lo que se dice y el tono que se emplea en decirlo. Es casi imposible ocultar un sentimiento y los niños son

[§] Tomado de: Clemes, H., Bean, R. y Clark, A. (1988) *Cómo Desarrollar la Autoestima en Niños y Adolescentes*. Madrid, Debate.

observadores muy agudos que cazan al vuelo las expresiones sutiles que hay en las actitudes de sus padres.

Los niños acuden continuamente a los padres para obtener formas de comportamiento. Y a los niños les influyen las reacciones emotivas de los padres, por mucho que estos no las expresen.

Entre los padres y sus hijos pueden establecerse ciertas vías de relación personal que produzcan angustias y que acaben por provocar problemas en los niños. Veamos:

- Algunos padres tienden a vivir prolongándose en sus hijos. Quieren que sus hijos consigan cosas que ellos no han conseguido y se desilusionan cuando eso no ocurre. Así, los niños se encuentran entre la espada de vivir conforme a las expectativas de sus padres y la pared de hacer lo que ellos quieren.
- Algunos padres se muestran ansiosos con frecuencia. Y la ansiedad distorsiona la comunicación.
- Algunos padres suelen sentirse amenazados por hijos con una adecuada autoestima, sobre todo si los niños quieren independencia y autonomía. Los padres interpretan ese comportamiento como un rechazo y los niños se quedan frustrados, confundidos y enfadados ante tal actitud.
- Algunos padres acaban por descubrir problemas en cualquier cosa que se plantee. Y el intento de resolver aquellos problemas que ni siquiera se han planteado todavía supone para los niños exigencias y expectativas que a duras penas pueden cumplir.
- Algunos padres no saben como elogiar con realismo y precisión; acaban por no elogiar nada o muy poco o, al contrario, por alabarlo todo. Así su elogio es global y genérico, en lugar de concreto y específico. A los niños les gustan las alabanzas, pero si son muy generales y no les proporcionan pistas sobre su comportamiento y les producen ambigüedad y confusión.
- Algunos padres suelen proporcionar a sus hijos mensajes contradictorios sobre el éxito: los empujan hacia él, pero al mismo tiempo dan por hecho que será efímero, pasajero (“¡Sigue intentándolo, pero no confíes en ganar!”). y si los padres se sienten verdaderamente amenazados por los éxitos de sus hijos, pueden llegar a boicotearlos, no ofreciendo medios, criticando o no cumpliendo sus promesas.

Los padres no pueden evitar algunos de estos dilemas que son solo suyos. Pero si deben plantearse sin exagerar, las cosas que podrían hacer para favorecer el desarrollo de sus hijos.

Las pautas reflejan la habilidad del niño para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales.

Poseer unas pautas significa, que el niño es capaz de otorgar un sentido a la vida, todo aquello que tiene que ver con sus valores personales, objetivos e ideales, refleja en el niño su concepto de pautas, como ocurre, así mismo con la capacidad de clarificar sus criterios y de vivir de acuerdo con ellos. En esta cuestión de las pautas influyen las personas, las ideas, las creencias, y las propias experiencias del niño. Este necesita:

- Saber que personas pueden servirle de modelo a su comportamiento.
- Desarrollar su capacidad de distinguir lo bueno de lo malo.
- Tener valores y creencias que le sirvan de guías prácticas para su comportamiento.
- Tener un amplio campo de experiencias, de manera que no se achique ante una nueva situación.
- Desarrollar su capacidad de trabajo para conseguir sus objetivos y ser consiente de lo que esto significa.
- Otorgarle un sentido a lo que le ocurre en la vida.
- Saber que tanto en la escuela como en su casa se aprecian positivamente los conceptos por los que el se rige.
- Saber cómo aprender.

- Tener un sentido del orden.

Los niños adoptan modelos de forma inconsciente y los que más les influyen son aquellos que han adoptado en situaciones de gran contenido emocional. El niño suele retener aquello que ha experimentado asociado a una satisfacción, a una excitación o a un cariño intenso. De la misma manera también suele retener durante mucho tiempo aquellas otras cosas que asocia a experiencias de ansiedad, de infelicidad o de frustración.

Al ser inconsciente la adopción de modelos, los niños aprenden mucho más de lo que ven que de lo que se les dice. Esto es especialmente importante a la hora de transmitir valores, actitudes y relaciones personales. Más que entender y aceptar mensajes verbales de sus padres sobre asuntos complicados, los niños observan y tratan de darle un sentido a lo que ven. El niño suele aceptar aquellos valores y creencias de los padres que asocia a sentimientos positivos fuertes.

Mejorar el sentido de los modelos de un niño requiere de mucha paciencia. El cambio de modelos y pautas en un niño requiere que los nuevos le produzcan más satisfacción y éxitos que los antiguos, para esto se proponen los siguientes puntos:

- Ayude al niño a entender en qué cree.
- Comparta con el niño lo que usted cree.
- Ayude al niño a establecer objetivos razonables ya alcanzables.
- Ayude al niño a comprender las consecuencias de su comportamiento.
- Que el niño sepa lo que usted espera de él dejando claro qué grado de perfección le exige.
- Sea un buen modelo para el niño. Ayude al niño a ampliar su campo de experiencias sociales, emocionales y afectivas, así como de comportamiento.

Por otro lado, la tarea de crear un clima familiar que refuerce el sentido de los modelos depende de tres factores:

- **Comunicación:** sobre todo en lo que respecta a límites y normas, niveles de exigencia y expectativas de comportamiento de los miembros de la familia y su relación con los demás componentes.
- **Organización:** que incluye prometer cosas y cumplir lo que se ha prometido, marcar objetivos claros tanto a largo como a corto plazo y conseguir que todos sepan cómo deben hacer las cosas.
- **Mantenimiento del orden:** son importantes los entornos ordenados, el estímulo hacia las buenas costumbres por medio de tareas habituales y la planificación de las tareas familiares, de modo que las cosas importantes no se queden sin hacer.

Comunicarse con claridad es todo un arte. Es importantísimo que las normas y los límites queden claros para todos los miembros de la familia: para los que van a regirse por ellas, o sea, todos, y para los que van a encargarse de aplicarlas, o sea, los padres. Cualquiera puede decirle al niño lo que tiene que hacer, pero usted, además tiene que escucharle para saber si él le ha escuchado o qué es lo que ha escuchado.

Organizar es un proceso continuo dentro de la familia, y quiere decir que todos los miembros de la familia, en la medida de lo posible, deben saber lo que va a ocurrir, cuándo, por qué y cómo se va a hacer. Una buena organización de los padres es algo que los niños observan y copian. En la medida en que los distintos miembros de la familia conozcan de antemano cuáles son los planes, resultará más sencillo para todos decidir acerca de sus respectivas actividades.

Mantener el orden en la familia supone mucho más que no dejar que los niños se pelen. Los niños aprenden hábitos de orden y desarrollan un elevado sentido de los modelos al realizar tareas con una exigencia irrazonable planteada por los padres. Y para que el orden externo se convierta en una característica personal es necesario que los niños participen en el mantenimiento del orden mediante tareas y obligaciones. Una forma importante de mantener el orden consiste en hacer un

plan de actividades familiares. Tener algunos horarios establecidos, es importante que sean los de las comidas o los de las horas de irse a la cama, por ejemplo, de manera que los miembros de la familia puedan ajustar sus actividades en torno a estos horarios y de modo que las excepciones puedan verse claramente como tales.

Concluida la exposición por parte de los facilitadores, se solicitará a los padres que se reúnan en equipos de 4 a 5 personas. Una vez conformados, los equipos se les pedirá que elaboren un mapa mental, en donde el tópico central sea la siguiente pregunta (tiempo aprox: 20 min.):

¿Cómo influyen los padres en el desarrollo socioafectivo del niño?

Nota. De ser necesario, es recomendable proporcionar una breve explicación a los padres acerca de la estructura del mapa mental.

Posteriormente, cada equipo nombrará a un representante quien le explicará al resto del grupo su mapa mental (tiempo aprox.:15 min.).

Cierre:

Durante la exposición de los mapas mentales, los facilitadores promoverán la discusión entre el grupo, para posteriormente retroalimentar y resolver dudas acerca de la temática (tiempo aprox.: 15 min).

Sesión Cinco

“Qué es la Autoestima y por qué es importante”.

Meta.

Que los padres comprendan la importancia de una adecuada autoestima y su relación con el autoconcepto, así como las características que tiene una persona con adecuada y baja autoestima.

Objetivos: Que al finalizar la sesión los padres comprendan:

- El concepto de autoestima.
- El concepto de autoconcepto.
- Las características de una persona con adecuada y baja autoestima y las ejemplificaran.
- La importancia de una autoestima adecuada.

Materiales:

- Acetatos con la información.
- Proyector de acetatos.
- Papel rotafolio con la meta correspondiente.
- Hojas blancas.
- Lápices.
- Gomas.
- Fotocopias para cada uno de los padres del resumen de la sesión.

Desarrollo:

Al iniciar la sesión los facilitadores presentarán la temática y meta de la sesión. Posteriormente, apoyándose en acetatos expondrán de forma breve la información correspondiente al tema “Autoestima”, la cual se presenta a continuación ** (tiempo aprox: 35 min).

¿Recuerda cuantas veces se ha sentido a gusto consigo mismo? Pues es muy probable que en todas esas ocasiones se dieran todos o algunos de los siguientes pensamientos:

- **Se sabía importante para alguien que a su vez le importaba a usted, y que valorara lo que es.**
- **Se sentía especial aunque no pudiera decir por qué.**
- **Se sentía, por encima de todo, sabiendo como hacer lo que debía y, al tiempo, sabiendo que podría comerse el mundo si hiciera falta.**

** Tomado de:

-Clemes, H., Bean, R. y Clark, A. (1988) *Cómo Desarrollar la Autoestima en Niños y Adolescentes*. Madrid, Debate.

-Rice, P. (1997) *Desarrollo Humano. Estilo de ciclo vital*. México, Prentice Hall Hispanoamericana.

- Se sentía repleto de proyectos, avanzando hacia objetivos importantes para usted que además reflejaban sus creencias y sus valores.

A este conjunto de pensamientos le llamamos autoestima. Y, en ocasiones como las expuestas, se presentan como sentimientos positivos dando lugar a actos que, a su vez, refuerzan nuestros sentimientos.

Es importante que recuerde que la autoestima es un sentimiento que se expresa siempre con hechos. En un niño puede detectarse su autoestima por lo que hace y por cómo lo hace.

La autoestima no es conocerse a uno mismo, aunque con frecuencia se confundan estos conceptos. El Autoconcepto es la forma de representarnos a nosotros mismos cómo si nos viéramos en un espejo; es lo que el niño cree de sí mismo, aunque lo que cree no se corresponda con su comportamiento. El niño tiene una idea sobre cómo se ve el haciendo cosas que se le dan bien o mal, sobre sus preferencias, sobre lo que le gusta y lo que no, sobre el papel que desempeña en sus relaciones con los demás y sobre las exigencias que el mismo se marca. Puede creer de si mismo que es una persona amigable, pero no tener amigos. Pueden gustarles los deportes pero rechazar formar parte de los equipos de la escuela.

El autoconcepto y la autoestima están relacionados porque la satisfacción que consigue el niño aumenta cuando:

- Ha aplicado en la práctica, y con éxito, el conocimiento que tiene de si mismo; por ejemplo, un niño que se ve como un buen deportista y marca el gol de la victoria para su equipo.
- Cumple con las exigencias que el mismo se ha marcado; por ejemplo, un niño que valora los resultados académicos y saca la nota más alta en un examen de matemáticas.
- Otros confirman la idea que de si mismo tienen; por ejemplo un niño que cree que dibuja bien y al que le alaban un dibujo.

A continuación les presentamos las características de los niños que tienen mucha y poca autoestima, para comprobar las diferencias:

| Un niño con mucha autoestima... | Un niño con poca autoestima... |
|---|---|
| ...estará orgulloso de sus logros. "¡mira, me gusta mucho esto que dibujé!" | ...evitara las situaciones que le provoquen la ansiedad. "hoy no voy al escuela, van a poner un examen de matemáticas muy difícil" |
| ...actuara con independencia. "yo me sirvo el desayuno" | ...despreciara sus dotes naturales. "nunca dibujo nada bonito" |
| ...asumirá responsabilidades con facilidad. "yo riego las plantas" | ...sentirá que los demás no le valoran. "nunca quieren jugar conmigo" |
| ...sabrán aceptar las frustraciones. "es difícil hacer una maqueta, pero sé que puedo hacerlo" | ...echara la culpa de su propia debilidad a los demás. "como no me dijiste dónde estaba la escoba no pude barrer" |
| ...afrentara nuevos retos con entusiasmo. "¡El maestro dijo que mañana empezamos con divisiones mas largas" | ...se dejara influir por otros con facilidad. "ya se que no tenia que haberlo hecho, pero me dijeron que no me atrevería" |
| ...se sentirá capaz de influir sobre otros. "déjame que te enseñe como se juega a esto que aprendí" | ...se pondrá a la defensiva y se frustrara fácilmente. "si el avión no vuela, yo no tengo la culpa, lo voy a romper" |
| ...mostrará amplitud de emociones y sentimientos. "Me gusta mucho que mi papá este en la casa y me da tristeza cuando se va" | ...se sentirá impotente. "no se dónde están las tijeras: ¿Dónde esta el pegamento? Este no es el libro que necesito. A este paso no voy a terminar nunca el trabajo" |
| | ...tendrá estrechez de emociones y sentimientos. "no me importa; me da igual lo que haga" |

La autoestima tiene sus altibajos. Si un niño tiene mucha o poca autoestima muestra, por lo general, alguna de las características citadas, pero todos los niños se expresan así alguna vez. Mas que fijarse en una característica concreta, lo que hace falta es observar su comportamiento.

Como la autoestima (lo que un niño siente por sí mismo) está relacionada con el conocimiento propio (lo que un niño piensa de sí mismo), el niño se siente obligado a actuar de manera que pueda expresar las dos facetas. En concreto hay tres motores que determinan el comportamiento y que proceden de los que se piensa y de lo que se siente por uno mismo.

El niño actúa para obtener una mayor satisfacción y creerse mejor. Por ejemplo: buscando las alabanzas y la aprobación haciendo cosas que le gustan y que sabe hacer, evitar tareas en las que podría fallar, agradando a los demás.

El niño actúa para confirmar la imagen (la idea) que los demás, y él mismo, tienen de él. Si un niño está convencido de ser “buen chico” tenderá a comportarse bien; por el contrario, si piensa que es malo, buscará (inconscientemente) la reprimenda y el castigo. Si una niña cree ser buena deportista, querrá jugar a la menor oportunidad. Si un niño cree que no es bueno en matemáticas, sacará malas calificaciones en esa materia y adjudicará a la suerte cualquier mejoría que experimente.

El niño actúa para ser coherente con la imagen que tiene de sí, por mucho que cambien las circunstancias “¡Es que yo soy así!”, “¡Siempre he sido así!”. Para el niño es tan difícil como para el adulto, por lo menos, cambiar algo de sí mismo que afecte alguna de sus ideas básicas aunque tal cambio pudiera posibilitar un comportamiento diferente. Por ejemplo, el niño que es capaz de razonar problemas de matemáticas pero que reprueba los exámenes porque espera hacerlos mal. Puede haber niños que tengan de sí mismos un concepto “negativo”. Lo cual significa que, según a que aspectos de su vida se refieran, se tienen por malos, tontos, retrasados, indignos de amor e incompetentes. Si estos conceptos están firmemente arraigados, el niño tenderá a expresarlos como si fueran positivos, pretendiendo así que los demás los confirmen y comportándose de forma coherente con tales ideas. Por ejemplo, el niño que cree no estar a la altura de sus compañeros de clase en alguna materia rechazará muy probablemente cualquier evidencia de éxito, despreciando este como producto de la suerte o de algún error.

Los niños que tienen poca autoestima lo reflejan en su comportamiento. Y conforme se van desarrollando las características de esa falta de autoestima, van convirtiéndose en costumbres y, como tales, tan difíciles de erradicar como cualquier otro.

Concluida la exposición por parte de los facilitadores, se les pedirá a los padres que formen equipos de 4 a 5 personas. Formados los equipos, se les entregarán hojas blancas y lápices, con los que deberán elaborar un “cuento” en donde representen las características de un niño con adecuada autoestima (dos equipos) y otro niño con baja autoestima (dos equipos), así como los factores que contribuyen a esto (tiempo aprox.:20 min.).

Una vez elaborado el “cuento” cada equipo nombrará un representante quien lo presentará ante el grupo (tiempo aprox.: 10 min)

Cierre.

Concluida cada presentación, los facilitadores deberán promover la discusión entre el grupo en base la actividad, retroalimentarán y responderán las dudas generadas acerca de la temática.

Sesión Seis

“Reconociendo nuestros puntos fuertes”

(Habilidades, aptitudes y cualidades).

Meta.

Que los padres comprendan que cada uno de nosotros tiene características personales que nos hacen ser únicos y el por qué se nos dificulta reconocer nuestros puntos fuertes y débiles.

Objetivos: Que al finalizar la sesión los padres comprendan:

- Que existen características personales que nos hacen únicos.
- La singularidad de sus hijos.
- Que ellos y sus hijos poseen características fuertes (habilidades, aptitudes y cualidades).
- Algunas estrategias para fomentar la singularidad de sus hijos.

Materiales.

- Acetatos con la información.
- Proyector de acetatos.
- Papel rotafolio con la meta de la sesión.
- Hojas blancas
- Diurex
- Lápices
- Goma.
- Fotocopias para cada uno de los padres del resumen de la sesión.

Desarrollo.

Al iniciar la sesión los facilitadores presentarán la temática y meta de la sesión. Posteriormente, apoyándose en acetatos expondrán de forma breve la información correspondiente al tema “Reconociendo nuestros puntos fuertes”, la cual se presenta a continuación^{††} (tiempo aprox: 35 min).

Todos los individuos poseemos puntos personales fuertes, y no siempre resulta fácil estimular la sensación de ser únicos. Esta sensación parte de la idea que tenemos de las características que conocemos de cada persona a partir de una evaluación personal y detallada que realizamos de esta. En su totalidad, incluye los rasgos físicos, el cuerpo, la conducta, sentimientos e intereses,

^{††} Tomado de:

-Clemes, H., Bean, R. y Clark, A. (1988) *Cómo Desarrollar la Autoestima en Niños y Adolescentes*. Madrid, Debate.

-González, M. y Rodríguez, M. (2004). *Programa Socioafectivo para niños con Alteraciones Funcionales en el Lenguaje*. Tesis de Licenciatura. Facultad de psicología. UNAM. México.

su función es guiarnos para decir lo que seremos y haremos en el futuro, pero también nos ayuda a poder controlar o regular nuestra conducta.

En consecuencia suelen presentarse bastantes angustias relacionadas, precisamente, con el hecho de sentirse “diferente o especial”. Para los niños esa búsqueda de su singularidad puede ser una motivación natural, pero no siempre se la facilitamos.

Para referirnos a esta singularidad utilizaremos los siguientes términos:

Habilidades. Es la capacidad para realizar alguna actividad. Por ejemplo “mi hijo es bueno en matemáticas”.

Aptitudes. Habilidad desarrollada para realizar alguna actividad. Por ejemplo “mi hijo sabe dibujar”.

Cualidades. Características que hacen que una persona sea lo que es. Por ejemplo “mi hijo tiene bonito cabello, tiene buen sentido del humor”.

Para que el niño posea, firmemente arraigada la sensación de que es un ser único necesita acumular experiencias que le permitan expresar sus diferencias. Los niños con autoestima reciben apoyo y aprobación por ser diferentes o especiales y expresan su singularidad de muchas maneras. Se debe tener en cuenta:

- **Respetarse.** Debe valorar sus actuaciones y aprender a fiarse de sus sensaciones. Y los niños aprenden a respetarse y a valorarse cuando los adultos que les importan les respetan y les toman en serio.
- **Saber que él es alguien especial,** aunque se parezca a los demás en muchas cosas. Y sentirse especial es una consecuencia del trato que recibe de los demás.
- **Sentir que sabe y puede hacer cosas que los demás no saben y pueden.** Seguramente, la característica más especial del niño es cómo afronta las cosas y cómo las hace, con qué estilo.
- **Saber que los demás le creen especial.** Y esto lo aprende por lo que la gente dice de él y por cómo le tratan. Tratarle como si fuera especial es la base de su individualidad.
- **Ser capaz de expresarse a su manera.** El mejor modo de llevar al niño a ser inflexible y conformista es exigirle que sus actos se ajusten a un esquema rígido, sin permitirle que explore otras maneras de comportarse.
- **Usar la imaginación y dar rienda suelta a su potencial creativo.** Los niños son todos creativos por naturaleza y la manera de expresarlo es jugar creativamente. Si se desprecian estas expresiones fantásticas raras y singulares acabarán por desaparecer, desencadenando un deterioro en el desarrollo del niño.
- **Disfrutar el hecho de ser diferente, aprendiendo al tiempo a no incomodar a los demás.** Los niños pequeños disfrutan de sí mismo si ven que sus padres disfrutan con ellos. El niño cuyos padres no disfrutan de su singularidad tampoco pueden disfrutar de sí mismos.

Lo que ocurre cuando se ayuda al niño a sentirse singular es que se le proporcionan muchas oportunidades para expresarse (verbal, artística, física y en el juego, además de cumplir con sus obligaciones). Hay que apoyar al niño positivamente y hacerle comprender que los adultos disfrutan viendo esas expresiones de su personalidad. Y al mismo tiempo hay que ayudarle a identificar cuáles son sus singularidades.

El niño puede experimentar esta sensación de singularidad en numerosas facetas de la vida; lo normal es que aquello que él considera singular se base en alguna ocasión, en la que, al expresar una cualidad o una habilidad determinada, haya recibido la aprobación de los demás.

Los niños pueden sentirse singulares por:

- Lo que pueden hacer con su cuerpo (deportes, danzas, etc.).
- Las habilidades que tengan (hacer construcciones, organizar cosas, etc.).
- Los dones especiales que posean (artísticos, musicales, académicos, etc.).
- Su aspecto (altos, gordos, guapos, feos, etc.).
- Su origen (raza, cultura, lugar de nacimiento, etc.).
- Sus aficiones o intereses (colecciones, excursiones, trenes, etc.).
- Lo que saben (sobre animales, historia, cosas curiosas, etc.).
- Lo que hacen (dar lecciones de karate, gritar muy fuerte, correr muy de prisa, etc.).
- Lo que piensan (fantasías, imaginación, humor, etc.).
- Lo que creen (creencias religiosas, ideas radicales, lo que se niegan a creer, etc.).

Concluida la exposición, los facilitadores repartirán a cada miembro del grupo dos hojas blancas y un lápiz, en donde se les pedirá lo siguiente:

1. Reconozca y escriba cinco de sus puntos fuertes.
2. Reconozca y escriba cinco puntos fuertes de su hijo.
3. Piense y describa una situación en donde hayan fomentado la individualidad de su hijo, ayudándolo a desarrollar uno de sus puntos fuertes.
4. Piense y describa una situación en donde hayan desfavorecido la individualidad de su hijo no ayudándolo a desarrollar uno de sus puntos fuertes.

(Tiempo aprox.: 20 min.)

Concluida la actividad se les pedirá a cinco padres que de manera voluntaria compartan su experiencia con el grupo. (Tiempo aprox.: 10 min).

Cierre.

Para finalizar la sesión, los facilitadores con base a la actividad, deberán promover la discusión entre el grupo retroalimentando y solucionando sus dudas sobre el tema (Tiempo aprox.: 15 min.).

Sesión Siete y Ocho. Disciplina.

Meta.

Que los padres analicen diferentes formas de interacción entre padres e hijos.

Objetivos: Que al finalizar la sesión, los padres analicen:

- Las diferencias entre algunas formas de interacción adulto-niño.
- Las consecuencias que las formas de interacción traen sobre la conducta y personalidad de sus hijos.
- El concepto de disciplina.
- La importancia de la disciplina en el proceso de socialización de sus hijos.
- Algunas estrategias para desarrollar la autorregulación en sus hijos.

Materiales.

- Acetatos con la información.
- Proyector de acetatos.
- Hoja rotafolio con la meta de la sesión.
- Hojas blancas.
- Lápices.
- Gomas.
- Cámara de video.
- Cassette.
- Fotocopias para cada uno de los padres del resumen de la sesión.

Desarrollo.

Primera sesión.

Al iniciar la sesión los facilitadores presentarán la temática y meta de la sesión. Posteriormente, apoyándose en acetatos expondrán de forma breve la información correspondiente al tema "Disciplina", la cual se presenta a continuación* (tiempo aprox.: 50 min.).

* Tomado de:

-Fundación Vamos México. (2004). *Guía de Padres*. DF., México: Editorial Infantil y Educación, S. A. de C.V.

-Nelson, J. (2001). *Disciplina Positiva*. México: Ed. Ruz.

-Papalia, D. (2001). *Psicología del desarrollo*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.

-Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.

Un aspecto importante que permite al niño explicar y proyectar su conducta es la autorregulación, que se define como el control independiente de su propia conducta para ajustarse a las expectativas sociales comprensibles. Esta habilidad se desarrolla a medida que el niño:

- Cumple o no con las peticiones de los adultos.
- Absorbe gran cantidad de información sobre los tipos de conductas que son socialmente aprobadas.
- Procesa, almacena y actúa sobre esta información.
- Ocurre un cambio gradual de un control externo a un control interno.

A medida que los niños toman responsabilidad de sus propias acciones, deben estar convencidos de que pueden seguir patrones de conducta; tanto sociales como personales, y deben desarrollar la habilidad para hacerlo. Los niños no serán responsables si los padres y maestros son demasiado estrictos, controladores o permisivos. En cambio, si lo serán cuando aprendan en una atmósfera cordial, firme, digna y respetuosa.

Esto no significa que eliminar el castigo sea permitirles realizar cualquier cosa que ellos deseen; debemos proporcionarles oportunidades para que experimenten la responsabilidad en relación directa con los privilegios de que goza. De no hacerlo, sentirán que la única manera de lograr pertenencia y significado es la manipulación; convirtiéndose en receptores dependientes. Cuando toda su fuerza e inteligencia se orienta hacia la manipulación, rebeldía y anulación, los niños despliegan su potencial para convertirse en personas equilibradas. Para esto se identifican siete percepciones y habilidades significativas necesarias para un desarrollo idóneo:

1. Fuertes percepciones de las capacidades personales (“soy capaz”).
2. Fuertes percepciones de la importancia de las relaciones primarias (“contribuyo de manera significativa y soy genuinamente necesario”).
3. Fuertes percepciones de poder o influencia sobre la vida (“puedo intervenir en lo que me suceda”).
4. Fuertes habilidades intrapersonales (comprender las emociones personales para alcanzar autodisciplina y autocontrol).
5. Fuertes habilidades interpersonales (trabajar con otros y desarrollar la amistad a través de la comunicación, cooperación, negociación, empatía, ser compartido y saber escuchar).
6. Fuertes habilidades para responder a los límites y consecuencias de la vida diaria con responsabilidad, adaptabilidad, flexibilidad e integridad.
7. Fuertes habilidades de juicio (utilizar la sabiduría y evaluar las situaciones de acuerdo a valores adecuados).

En el proceso de educación de sus hijos, los padres ponen en juego ciertos estilos de interacción que determinan el tipo de relación padres-hijos (estilos de crianza), estos están muy relacionados con aspectos como el afecto, la comunicación, la disciplina y el control, que traen consecuencias sobre la conducta y la personalidad del niño.

- *Estilo paternal autoritativos.* Se caracterizan por expresar abiertamente su afecto y un interés por las cosas del niño, además de que proponen reglas claras adaptadas a las posibilidades del niño, que se mantienen durante largo tiempo pero cuyo contenido y significado se razona siempre que es necesario, y cuyo cumplimiento se exige con firmeza (no absolutamente rígida) ante los problemas de conducta o los errores, sino se explican consecuencias y se aportan nuevas alternativas de conducta. Por ejemplo un padre autoritativo tal vez pondría su mano sobre el hombro del hijo de una forma cariñosa y diría “tu sabes que no debiste hacer eso. Hablemos de cómo podrías manejar la situación de forma diferente, la próxima vez”.

Los hijos de padres autoritativos destacan por establecer con facilidad relaciones sociales, por una adecuada autoestima, por su capacidad de resolver problemas por sí mismo, por su independencia y por su capacidad de posponer la satisfacción inmediata de sus necesidades o deseos.

- **Estilo paternal permisivo.** Como los anteriores expresan abiertamente su afecto e interés por las cosas de su hijo, pero son poco exigente y no supervisan continuamente el cumplimiento de las normas. Aquí, los padres se adaptan al niño, y centran sus esfuerzos en identificar sus necesidades y preferencias y en ayudarle a satisfacerlas.

Los niños con padres permisivos, son alegres, vitales y creativos, pero muestran dificultades en su control de impulsos para posponer gratificaciones y son poco persistentes a la hora de realizar una tarea, mostrándose muy sensibles a la presión por parte de sus compañeros.

- **Estilo paternal autoritario.** Se caracteriza por no expresar su afecto abiertamente y están menos inclinados que los anteriores a explorar los intereses del niño y sus necesidades a través del diálogo y la comunicación. Establecen normas muy claras cuya razón de ser está en aquéllos que saben qué es lo que le conviene al niño y las controlan apelando su autoridad y mayor conocimiento.

Los niños con padres autoritarios muestran una baja autoestima, dependen mucho del control externo hasta el punto de tener manifestaciones impulsivas o agresivas cuando este control no está presente, con lo que su conducta parece más controlada desde fuera que desde él mismo; además a menudo presenta dificultades para postergar las gratificaciones.

- **Estilo paternal indiferente.** La expresión de afecto en este caso es aún menor que la de los padres autoritarios, muestran escasa sensibilidad a las necesidades e intereses del niño (incluso en aspectos básicos) y pueden oscilar entre la ausencia de controles y normas, y las normas excesivas y la supervisión violenta.

Los niños con padres indiferentes tienen pobres valores, identidad y autoestima, dificultades para relacionarse y son más propensos a los conflictos personales y sociales.

El objetivo fundamental de la disciplina es el aprendizaje. En la familia, la disciplina es una forma de enseñar de los padres y una forma de aprender las condiciones más productivas y satisfactorias para el niño y para las personas con las que convive.

La meta de la disciplina positiva es permitir a niños y adultos experimentar más armonía, cooperación, compartir responsabilidades, respeto mutuo y alegría en sus vidas y relaciones.

Cuando se utiliza el control excesivo, la responsabilidad del adulto está constantemente sujeta al comportamiento del niño. La forma más común del control excesivo utilizado por padres y maestros es el sistema de premios y castigos. Con el, los adultos tienen que “atrapar” a los niños siendo “buenos” para poder darles premios y “atraparlos” siendo “malos” para castigarlos, ¿quién es el responsable entonces?, obviamente, el adulto. ¿Qué pasa cuando el adulto no está presente?, los niños no aprenden a ser responsables de su propio comportamiento.

Por su parte la permisividad, también enseña irresponsabilidad. Si dejamos que el niño haga lo que quiera ¿Cómo aprenderá a fijarse metas y cumplirlas? ¿Cómo sabrá relacionarse con otras personas?, si permitimos que el niño nos falte al respeto y nos haga sentir mal ¿en quién se va a apoyar para sentir seguridad y guía?

Mientras el niño no cuente con el criterio suficiente desarrollado, nos corresponde a los padres ejercer la autoridad y llevarlo de la mano hasta que llegue a ser su propio conductor.

Cierre de la primera sesión:

Para finalizar la primera sesión, solicitará a los padres que de manera individual lean y analicen la lista de estrategias que a continuación se presentan (tiempo aprox.: 15 min.).

- **Trate de definir los valores en los que se apoya la disciplina que usted decidió aplicar en su familia.**

- **Especifique claramente lo que se puede hacer y qué no dentro del ámbito familiar.**
- **Revise si las reglas que aplica en casa son justas y razonables.**
- **No renuncie en ningún momento a su autoridad y responsabilidad como padre.**
- **En ninguna situación utilice la violencia, pues el niño también la usará para resolver sus problemas.**
- **Trate a su hijo con cariño y respeto para que colabore con usted por amor y convencimiento, y no por miedo.**
- **Expresa sus sentimientos con energía pero sin agredir a su hijo.**
- **Cuando se enoje, dígallo con claridad y dése tiempo para tranquilizarse. Procure aplicar la disciplina cuando esté sereno.**
- **Acepte sus errores y pida disculpas cuando sea necesario. Su hijo se sentirá reconfortado si usted trata en verdad de no repetir conductas violentas.**
- **No le diga: “lo hice por tu bien”.**
- **Procure ser coherente con lo que usted hace y lo que le pide a su hijo que haga.**
- **Nunca imponga un castigo severo que haga sufrir al niño ni le prohíba las actividades que más le gustan, pues las necesita para crecer y desarrollarse.**
- **Evite ofender, humillar y mucho menos golpear a su hijo.**
- **Trate de imaginar los sentimientos y pensamientos de su hijo ante un castigo, un golpe o un insulto.**
- **No enseñe a su hijo con el ejemplo que la violencia y la fuerza son los recursos para resolver los problemas.**
- **Haga que el niño se sienta querido a pesar de sus fallas.**
- **Marque a su hijo límites claros y congruentes y defina las consecuencias lógicas en caso de no ser respetados.**
- **Antes de fijar una norma, piense si es razonable. Pero cuando la haya establecido manténgase firme en su cumplimiento.**
- **Al fijar una norma, describa exactamente que acción espera del niño y defina dónde cómo y cuándo debe cumplirse.**
- **Comente las reglas con el niño para que las entienda y comprenda el porqué de cada una.**
- **Asegúrese de que su hijo comprendió la regla. Pédale que él la explique con sus palabras.**
- **Ayude a su hijo a distinguir entre las reglas importantes que debe cumplir y las cuestiones en las que puede decidir.**
- **Negocie los límites y codifíquelos de acuerdo con la edad y madurez de su hijo.**
- **Escriba las normas junto con el niño y póngalas en un lugar visible.**
- **Ejerza la disciplina de manera constante y congruente. No se puede permitir un día un comportamiento y al día siguiente permitirlo.**
- **Juegue con el a: “¿Qué pasaría si...?” Inventen posibles efectos de ciertas acciones imaginarias.**
- **Aplique consecuencias que ayuden a su hijo a hacer algo útil para arreglar un problema.**
- **Establezca en casa un ambiente adecuado y agradable en el que haya estímulos interesantes y cosas divertidas que hacer.**
- **Mantenga con su hijo una relación cercana, respetuosa y cariñosa.**
- **Si compartimos la educación de nuestro hijo con nuestra pareja o con otra persona tenemos que llegar un acuerdo respecto a las normas establecidas.**
- **Hablar poco y claro. Los sermones o discursos hacen que el niño se “desconecte” y deje de escuchar.**
- **En las cuestiones que se puedan negociar, los padres hemos de dar orientación y permitir que nuestro hijo participe en la toma de decisiones, los niños están más dispuestos a seguir las reglas que ellos mismos han ayudado a establecer.**
- **Procurar que el niño aprenda de sus acciones.**

Posteriormente, los facilitadores pedirán que de manera voluntaria algunos participantes expresen su opinión y experiencia personal sobre el tema y las estrategias brindadas, para así promover la discusión entre el grupo, retroalimentar a los padres y resolver dudas (tiempo aprox.: 25 min.).

Segunda sesión.

En esta sesión se desarrollarán los mismos roles que un jurado tradicional[†], por lo que los facilitadores deberán preparar la siguiente “Acta de acusación” en un acetato para presentársela a los participantes, en donde se plantea qué y por qué se está enjuiciando al acusado, es decir, el problema que se va a tratar.

Acta de acusación.

Considerando que los padres son los responsables de impartir la disciplina, ellos son los culpables de una mala conducta. Los fundamentos de esta acusación son los siguientes hechos:

1. En la mayoría de los hogares los padres creen que son los encargados de establecer las reglas y manipularlas a su antojo.
2. Algunos padres creen que siempre tienen la razón.
3. Algunos padres permiten que sus hijos hagan lo que quieran.
4. Algunos padres creen que la mejor manera de disciplinar es el castigo.
5. Algunos padres supervisan continuamente el cumplimiento de las reglas, o lo hacen con mucho énfasis.
6. Algunos padres no permiten que sus hijos expresen sus intereses y necesidades.

Una vez presentada el acta de acusación se reparten a través de un sorteo los siguientes papeles entre los participantes: un juez, dos secretarios de actas (que deberán tomar notas para que conste cada participación) que estarán al servicio del juez y jurado, de cinco a siete jurados (que deberán dar un veredicto, en base a la acusación y a las notas de los secretarios). El resto de los participantes se dividirán en dos grupos, uno será el que defenderá al acusado y el otro será el que estará en su contra. El número de jurados, testigos, fiscales o defensa variará según el número de participantes.

Ya asignados los papeles y organizados los equipos los grupos deberán reunirse para discutir y preparar su participación en el jurado utilizando el material escrito que se les proporcionará dentro de la sesión, para preparar y tener elementos de análisis para la discusión.

Dentro del grupo que estará a favor deberán nombrar a una o dos personas que fungirán como defensa (abogado defensor), escoger pruebas y testigos estos deberán representar un papel que el grupo crea importante para sustentar su posición el papel que representen debe basarse en hechos reales (cinco testigos).

Por su parte el grupo que está en contra (el que acusa) deberá nombrar a una o dos personas que realizarán el papel de fiscal (abogado acusador), y de igual forma que en el otro grupo deben preparar a sus testigos y a sus pruebas, y los testigos igualmente deberán preparar el papel que jugarán (cinco testigos).

[†]Tomado de: Vargas, L. (2001). *Técnicas Participativas para la Educación Popular*. Madrid, España: Ed. Popular.

Una vez preparados los grupos se inicia el juicio el cual deberá basarse en el siguiente reglamento:

Reglamento.

1. Tanto el fiscal como la defensa tendrán cinco minutos para la primera exposición, y cinco minutos para la segunda, puede usar menos tiempo pero no más.
2. Primero hablará el fiscal, después la defensa.
3. El interrogatorio a los testigos se hará alternadamente. Dispondrán de tres minutos para interrogar a cada uno de sus propios testigos y tres minutos para interrogar a los testigos de la otra parte.
4. Luego que todos los testigos hayan sido interrogados se darán cinco minutos de receso para que cada una de las partes preparen su argumentación final y cinco para que la exponga.
5. Una vez expuestas las argumentaciones finales el jurado dispondrá de cinco minutos para deliberar y llegar a un veredicto (a encontrar culpable o inocente al acusado y en base a qué sustentan su posición).
6. El juez decidirá si acepta o no las protestas que ocasionalmente presenten el fiscal y el defensor.
7. El veredicto será leído por un miembro del jurado.
8. El juez dictará sentencia.

Cierre:

Se hará un resumen del juicio, de los elementos centrales, se retomará la decisión del jurado y en base a ella se realizará una discusión en grupo sobre lo debatido para relacionarlo con la realidad y precisar conclusiones.

Sesión Nueve “Comunicación familiar”.

Meta.

Que los padres analicen la importancia de mantener una buena comunicación familiar.

Objetivos: Que al finalizar la sesión los padres analicen:

- Las formas que los padres tienen de responder ante las opiniones y sentimientos de sus hijos.
- Algunas barreras de la comunicación (verbales y no verbales).
- Algunas habilidades para ser un buen comunicador.

Materiales:

- Papel Cartulina
- Plumones
- Acetatos con la información.
- Proyector de acetatos.
- Hoja rotafolio con la meta de la sesión.
- Fotocopias para cada uno de los padres del resumen de la sesión.

Desarrollo:

Al iniciar la sesión los facilitadores presentarán la temática y meta de la sesión. Posteriormente, apoyándose en acetatos expondrán de forma breve la información correspondiente al tema “Comunicación familiar”, la cual se presenta a continuación[‡] (tiempo aprox: 35 min):

La comunicación presenta dos modalidades que se conocen como comunicación verbal y no verbal. Para que un mensaje sea totalmente claro, los dos tipos de comunicación deben coincidir de manera que los sentimientos y las actitudes que transmitimos por medio de los gestos, la postura y la mirada, sean acordes con lo que decimos verbalmente.

En muchas ocasiones cuando los hijos intentan comunicarse con los padres y éstos están ocupados, envían mensajes no verbales que indican que no los están escuchando, ante este rechazo el niño comienza a perder la iniciativa y el interés por la comunicación, al sentir que no es importante, como por ejemplo:

- levantar la ceja con escepticismo.**
- cruzar los brazos para aislarse y protegerse.**
- encoger los hombros en señal de indiferencia.**

[‡] Tomado de:

-Fundación Vamos México. (2004). *Guía de Padres*. DF., México: Editorial Infantil y Educación, S. A. de C.V.

-Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México. McGraw-Hill.

Una forma de comunicación que se da en la familia, son los dobles mensajes, es decir, cuando expresamos una opinión o sentimientos verbalmente, pero nuestra actitud, movimientos o gestos demuestran la contrario.

Por otro lado, existen algunas barreras que impiden una comunicación verbal efectiva tales como:

- **Criticas.** Evaluaciones ásperas y negativas de una persona a otra.

Por ejemplo: “Es tu culpa haber reprobado el examen debiste haber estudiado”. En lugar de criticar pida a su hijo evaluar porque no le fue bien en la prueba y ayúdelo a llegar a una conclusión que identifique la falta de esfuerzo como la razón de su mala calificación.

- **Sobrenombres y etiquetas.** Éstas son maneras de hacer sentir mal a otra persona al hacer mofa de sus errores o defectos.

Por ejemplo: “Eres un perdedor” o “Eres un tonto”. Antes de realizar este tipo de aseveraciones trate de ponerse en el lugar de su hijo y considere sus sentimientos.

- **Consejos.** Se refiere a hacer sentir mal o otros mientras se cree que se le da solución al problema.

Por ejemplo: “Eso es muy fácil de resolver. No puedo entender por que...”

- **Ordenes.** Ordenar a otra persona que haga lo que nosotros queremos.

Por ejemplo: “Limpia eso ahora mismo”. Un tranquilo y firme recordatorio como “recuerda la regla de limpiar las cosa cuando hallamos terminado” funciona mejor y no crea resistencia.

- **Amenazas.** Las amenazas tratan de controlar a la otra persona a través de la ofensa verbal.

Por ejemplo: “Si no obedeces le voy a decir a tu papá para que te pegue”. Una estrategia mejor es acercarse al niño más serenamente y hablar con él sobre la importancia de hacer las cosas en lugar de dirigirse a él de mala manera.

- **Moralizar.** Esto significa predicar a la otra persona sobre lo que debe de hacer.

Por ejemplo: “Sabes que deberías haberte terminado la sopa, deberías sentirte mal por esto ya que hay muchos niños que no tienen que comer “. Moralizar aumenta la culpa y la ansiedad. Una estrategia mejor es no usar palabras como: deberías y hay que, sino hablar con el niño de manera menos condenatoria sobre su conducta.

La calidad de comunicación en una familia está relacionada con la capacidad de transmitir lo que desea, así como la habilidad de escuchar a los demás permitiendo la libre expresión de pensamientos y sentimientos.

Cuando en una familia se permite que todos sus miembros expresen sus ideas, intereses y puntos de vista, se abren canales de comunicación que permiten solucionar conflictos y establecer reglas familiares.

Una buena comunicación se logra si escuchamos con atención e interés, y si hablamos con claridad y franqueza. Para comunicarnos necesitamos estar dispuestos a exponer honestamente nuestras opiniones, pero también aceptar puntos de vista diferentes a los nuestros.

En una adecuada comunicación respetamos y nos damos a respetar. Elegimos el momento oportuno para expresar lo que necesitamos, exponemos nuestros principios, ideas y sentimientos, pero también consideramos las de nuestros hijos.

Esto implica también compartir con ellos los asuntos que les afectan, explicarles algún hecho que ha ocurrido o una decisión que hemos tomado. Conviene que los niños sepan que la familia completa está invitada a participar en las discusiones de los asuntos importantes; que lo que cada uno de nosotros haga o piense es parte de la vida de todos los demás.

Un aspecto clave de la comunicación familiar es escuchar. Escuchar significa poner todos los sentidos para comprender lo que el otro expresa. A continuación se mencionan algunas estrategias para desarrollar habilidades de escucha activa:

- Ponga atención cuidadosa a la persona que está hablando. Esto le muestra a la persona que usted está interesado en lo que dice, es importante mantener el contacto visual, las expresiones faciales, el contacto físico cuando se requiera, el espacio físico, el manejo de silencios. Un buen oyente:

- Observa al orador (gestos, postura física, etc.)
- Piensa en lo que el otro le está comunicando.
- Pregunta acerca de lo que el otro está sintiendo.
- Considera cual es la respuesta más adecuada antes de decir algo.
- Establece un dialogo no un monólogo.

- Parafrasee. Diga en sus propias palabras lo que la otra persona acaba de decir. Puede empezar su frase con palabras como: “déjame ver”, “lo que oigo que estas diciendo es...” o “quieres decir que”. Esto se relaciona con los mensajes “tu” y los mensajes “yo”.

-Mensajes “tu”. Se refiere a la interpretación que los padres hacen del mensaje que envía el niño. Los padres actúan como un espejo. “PARECIERA QUE...”

-Mensajes “yo”. Es la devolución o respuesta de la forma en cómo me siento yo como padre, o lo que yo pienso acerca de los mensajes que me envía el niño. “YO ME SIENTO...” o “ME HICISTE SENTIR...”

Los mensajes yo, reflejan los verdaderos sentimientos del orador a partir de la interpretación del mensaje del otro. Estos mensajes mueven a la conversación hacia una dirección más constructiva, ya que propician la búsqueda de alternativas.

- Sintetice temas o patrones. Un buen escucha reúne un resumen de los principales temas y sentimientos que el hablante ha expresado en una conversación bastante larga. Puede empezar su frase con palabras como: “regresemos a lo que se ha cubierto hasta ahora”.
- Retroalimente de una manera competente. La retroalimentación verbal y no verbal da una idea de cuanto progreso esta haciendo el hablante en comunicar un punto. Los buenos oyentes retroalimentan rápida, honesta, limpia e informativamente.

Así como es necesario aprender a escuchar, también tenemos que aprender a hablar con nuestro hijo.

El mensaje debe referirse a nuestros sentimientos y necesidades; debe expresar lo que nos está afectando. Por ejemplo: si estamos hablando por teléfono, lo que queremos es silencio para poder escuchar, no que el niño este quieto; si vamos a tener visitas, queremos que la casa esté ordenada y limpia, no que nuestro hijo deje de jugar. El objetivo de nuestro mensaje seria la comprensión y ayuda de nuestro hijo.

La comunicación eficaz es específica, concreta y nos permite lograr lo que deseamos. Se limita a expresar nuestros sentimientos, aclarar lo que queremos que suceda y a explicar nuestros motivos.

Es importante incluir cuatro aspectos en la comunicación de un mensaje:

1. Describir la conducta del niño: “Cuándo la ropa y los juguetes están regados en el suelo...”
2. Expresar nuestros sentimientos ante las consecuencias de esas conductas: “Me siento incomoda”

Establecer el efecto o la consecuencia de lo que hace: “Porque es importante para mí vivir en una casa limpia y ordenada...” La palabra “porque” es muy importante. Cuando el niño entiende la razón de un comportamiento puede encontrar una buena razón para llevarlo a cabo.

3. Haga su petición. Simplemente pida la que quiere o no quiere de una manera directa: “Quisiera que me ayudaras a levantar tus cosas”

Cuando el niño siente que lo queremos y nos interesa lo que siente, es posible que esté más dispuesto a escucharnos y ser sensible a nuestras necesidades.

Concluida la exposición del tema por parte de los facilitadores, se solicitará a los padres que formen equipos de 4 a 5 personas y se les entregará una hoja de papel rotafolio y plumones para que elaboraran un mapa mental donde el tópico central sea:

La comunicación en nuestra familia.

Los padres deberán tomar en cuenta las habilidades de un buen comunicador y las barreras de comunicación que se presentan en sus familias (tiempo aprox. 20 min.).

Posteriormente cada equipo nombrará a un representante para que pase a exponer su mapa mental al resto del grupo (tiempo aprox. 20 min.).

Cierre:

Durante la exposición de los mapas mentales los facilitadores promoverán la discusión en el grupo y retroalimentarán a cada uno de los equipos para llegar a una conclusión.

Sesión Diez "Amistad".

Meta:

Que los padres comprendan que sus hijos experimentan distintas emociones en su vida diaria y que cuentan con habilidades que influyen en sus relaciones de amistad.

Objetivos: Que al finalizar la sesión los padres comprendan:

- Que existen sentimientos positivos y negativos.
- Que existen habilidades para expresar emociones.
- El concepto de amistad.
- Conductas asertivas que son relevantes y efectivas para mantener relaciones de amistad positivas.

Materiales:

- Acetatos con la información
- Proyector de acetatos
- Hoja rotafolio con la meta de la sesión
- Hojas blancas tamaño carta.
- Lápices
- Gomas
- Fotocopias para cada uno de los padres del resumen de la sesión.

Desarrollo:

Al iniciar la sesión los facilitadores presentarán la temática y meta de la sesión. Posteriormente, apoyándose en acetatos expondrán de forma breve la información correspondiente al tema "Amistad", la cual se presenta a continuación[§] (tiempo aprox: 45 min).

Al llegar a la primaria el niño empieza a ser verdaderos amigos. A partir de los 6 o 7 años de edad el niño ya es capaz de percibir las necesidades de los demás, tomar en cuenta el punto de vista del otro e interesarse por la igualdad, la justicia y la reciprocidad. Los niños forman grupos con objetivos poco claros y están constituidos por miembros que cambian continuamente de grupo.

[§] Tomado de:

-Fundación Vamos México. (2004). *Guía de Padres*. DF., México: Editorial Infantil y Educación, S. A. de C.V.

-Jurado, S. (1997). *Entrenamiento Asertivo*. DF., México: Facultad de Psicología UNAM.

-Monjas, M. (1999) *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid, España: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

-Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México. McGraw-Hill.

En la preadolescencia (entre los 9 y 10 años de edad) los niños empiezan a tener mejores amigos. Los grupos son más estructurados y permanentes, están constituidos por miembros del mismo sexo, inventan requisitos y pruebas para pertenecer a él, empieza la experiencia del “nosotros” y al mismo tiempo adquieren una identidad con su grupo.

Los niños establecen “categorías” para clasificar a sus compañeros de acuerdo con sus habilidades sociales:

- Niños populares.
- Niños descuidados.
- Niños rechazados.
- Niños controversiales.

Existen conductas que resultan poco efectivas para mantener una relación positiva con los compañeros, tales como:

- Ser agresivo, irrespetuoso o desconsiderado, herir los sentimientos de los demás, esparcir rumores, chismorrear, avergonzar y criticar a los demás.
- Interesarse sólo por uno mismo, ser celoso, mal humorado y estar irritable la mayor parte del tiempo.
- Involucrarse en conductas antisociales como pelear, gritar a los demás, molestarlos, burlarse de ellos, ser poco honesto, romper las reglas establecidas en el contexto.

Por otro lado existen conductas que son relevantes y efectivas para mantener relaciones positivas con los demás, las cuales son:

- Reforzar a los otros. Significa decir o hacer algo agradable a otra persona. Dentro de esta habilidad se incluye también el recibir alabanzas y cumplidos.
- Las iniciaciones sociales. Son un conjunto de conductas y habilidades necesarias para empezar a interactuar con otras personas.
- Unirse al juego con otros. Significa entrar en un juego o actividad que estén llevando a cabo otras personas. Generalmente supone entrar en un grupo de juego o trabajo ya formado.
- La ayuda. Pedir ayuda significa solicitar a otra persona que haga algo por nosotros ya que solo no podemos hacerlo. Prestar ayuda supone hacer algo a otra persona porque no puede hacerlo ella sola y pide directamente que lo ayuden o se ve que necesita ayuda.
- Cooperar. Supone que dos o más niños toman parte en una tarea o actividad común que implica un intercambio en el control de la relación (unas veces dirijo yo y otras la otra persona) y facilitación de la tarea o actividad común (ofrecer, y aceptar sugerencias para el juego, respetar los turnos de intervención, dar y recibir información, hacer las actividades asignadas y acordadas).
- Compartir. Implica principalmente ofrecer o dar un objeto a otra persona, utilizar conjunta y cordialmente un objeto, prestar lo propio a los otros y pedir prestado a otros.

A pesar de sus esfuerzos por formar parte de un grupo, el niño puede ser rechazado si no tiene las habilidades necesarias para relacionarse adecuadamente: si es agresivo verbal o físicamente, si molesta a los demás, si desorganiza o interrumpe los juegos, o si por el contrario, se muestra demasiado débil o inseguro.

Las respuestas que los seres humanos ofrecemos durante nuestras relaciones interpersonales, determinan en mucho las respuestas de aquellos con los que interactuamos, de tal forma, que de ello puede depender decisiones importantes en nuestra vida. Las diferentes formas en que expresamos estas respuestas son aprendidas a lo largo de la vida dependiendo de nuestro entorno y de las características propias de las personas.

Existe diferentes formas de respuesta otorgadas por las personas, pero nos encontramos que la asertividad se sitúa en un punto intermedio entre dos estilos contrarios: la agresividad y la pasividad.

Las personas pasivas tienden a no defender sus límites personales, y permiten que las personas agresivas les influyeran hasta lo indebido e incluso les dañen; no se atreven a influenciar a nadie.

Por su parte las personas con respuestas de tipo agresivo tienden a no respetar los límites personales de otros, y en ocasiones dañan a los otros mientras tratan de influenciarlos.

Mientras que, una persona asertiva no teme decir lo que piensa sin tratar de influenciar a los otros, sino que lo hace de forma en que respeta los límites personales; la asertividad permite actuar, pensar y decir lo que uno cree que es lo más apropiado para uno mismo, defendiendo sus derechos, intereses o necesidades sin agredir a nadie, ni permitir ser agredido. En otras palabras, una persona asertiva suele ser tolerante, acepta sus errores, propone soluciones viables sin ira, se encuentra segura de sí misma y frena pacíficamente a las personas que le atacan verbalmente.

La asertividad es una actitud intermedia entre un comportamiento pasivo y uno agresivo, esto se ve reflejado tanto en el lenguaje verbal, como en el no verbal.

Componentes verbales:

- **Respetarse a uno mismo.** Darse un propio valor, lo que implica que no tiene por qué darle gusto a los demás en todo, esto se relaciona con la autoestima; por otro lado el pensar y hablar positivamente sobre uno mismo reafirma la autoconfianza, lo cual hace sentirnos bien con nosotros mismos y que los demás sepan cosas agradables y positivas nuestras.
- **Respetar a los demás.** Significa ver a la otra persona como poseedora de su propio mundo igualmente valioso que el nuestro, el cual merece ser tratado con respeto y dignidad. Involucra entender que los demás tienen derecho a creer, decir o hacer cosas diferentes e incluso opuestas a las que hacemos nosotros, tienen sus propios límites, sensibilidad, propósitos y expectativas.
- **Ser directo.** Es la habilidad que nos permite comunicar con claridad un mensaje, siendo precisos y teniendo una expresión sencilla pero completa.
- **Ser honesto.** Al no tratar de negar nuestros sentimientos o creencias y expresarlos abiertamente, si tomando en cuenta los sentimientos de los demás, pero no limitándonos por ellos.
- **Ser oportuno,** es decir, tomar en cuenta el contexto donde ocurre la interacción, tal contexto incluye el lugar donde se dicen las cosas, el momento, la firmeza del mensaje, el tipo de relación que se tenga con quien se esta interactuando y la frecuencia con la que se va a hablar, pues ésta no debe ser excesiva.
- **Control emocional.** Comunicar a otras personas cómo nos sentimos, cuál es nuestro estado de ánimo y que emociones tenemos, posibilitando que la otra persona reaccione de manera adecuada, también supone comunicar a otras personas los sentimientos que nos provocan, siendo objetivos. Existen tres elementos importantes que influyen en el control emocional: el ambiente, los pensamientos negativos y las respuestas físicas del organismo.
- **Saber decir.** Incluye la expresión de los deseos, los sentimientos negativos y positivos, para lo cual es importante que no se expresen en forma de demandas, sino como

peticiones respetuosas, dejando claro lo que se pide; evitar explosiones agresivas y no perder la objetividad.

- **Saber escuchar.** Sin interpretar lo que se dice, sino tratar de hallar el contenido real del mensaje y facilitando que sigan expresándose, mostrando interés genuino.

Componentes no verbales.

Éstos se refieren a todo lo que expresamos a través del cuerpo, el movimiento, las expresiones faciales, etc. y que es tomado en cuenta por los demás tanto o más que las comunicaciones verbales.

- **Contacto visual** (mirar de arriba abajo, desviar la mirada, fijar la mirada)
- **Expresión de la voz** (hablar rápido o despacio, tono suave o estridente). La voz cuenta con tres características las cuales son:
 - a. **Tono**, que debe ser uniforme y modulado.
 - b. **Inflexión**, cuando se acentúan algunas sílabas.
 - c. **Volumen**, tiene que estar en consonancia con el mensaje a transmitir.
- **Gestos** (estar rígido, señalar con un dedo, frotarse en exceso las manos, movimientos de manos y pies constantes, tensión en la quijada y en la cara).
- **Distancia y contacto físico** (sentarse lejos o cerca, tocarse, etc.)
- **Postura corporal** (posición erguida o encorvada, dirigir el cuerpo hacia quien escucha)

Todo lo mencionado anteriormente, son aspectos que influyen en las relaciones interpersonales, sobre todo en las de amistad.

La amistad se define como las relaciones marcadas por afecto positivo mutuo y compartido, implica satisfacción mutua, placer y contexto de apoyo altamente estimulante entre los implicados. La amistad es una experiencia personal muy satisfactoria que contribuye al adecuado desarrollo social y afectivo. Los niños que tienen amigos (aunque sean pocos, ya que es más importante la calidad de las relaciones que el número de ellas) y mantienen relaciones positivas con ellos, presentan una mayor adaptación personal y social. Además, las relaciones de amistad proporcionan los siguientes beneficios a los niños:

- La amistad le da al niño un compañero familiar, alguien que desee pasar el tiempo con el y con quien se reúna para realizar actividades de colaboración.
- La amistad ayuda a que el niño se sienta capaz y valioso, por la aprobación que recibe de sus amigos.
- La amistad proporciona al niño calidez, confianza y cercanía; en esta relación se sienten cómodos y confiados para compartir información personal y privada

Es recomendable que los padres eviten involucrarse directamente en los problemas de sus hijos y enseñarle a resolver los conflictos buscando acuerdos sin agredir y lastimar. Puede ser útil:

- **No trate de ser un amigo más para su hijo.** Usted tiene otro papel.
- **Esté al tanto de la calidad de las relaciones de su hijo,** observe si tiene problemas para hacer amigos y averigüe las causas de ello.
- **Conozca a los amigos de su hijo y anímelo a invitarlos a casa.** Procure que se sientan bienvenidos y en confianza.
- **No intervenga en la relación de su hijo con otros niños,** pero esté al tanto de quiénes son y qué hace con ellos.

- **Conozca a los padres de los amigos de su hijo. Llegue a acuerdos para fijar límites y permisos.**
- **Marque límites con firmeza cuando el niño se vincule a un grupo problemático. Demuéstrele que se interesa por su seguridad y bienestar.**
- **No critique ni califique a los amigos de su hijo. Solo explique las razones por las que es incorrecto su comportamiento.**
- **Trate de no sobreprotegerlo ni exigirle demasiado.**
- **Si su hijo participó en un hecho inadecuado, ayúdelo a reflexionar y a buscar una compensación a los que hizo.**
- **Refuerce su autoestima.**
- **Enséñele a desarrollar las capacidades de convivencia necesarias para funcionar adecuadamente en un grupo (ser honesto en el juego, participar con entusiasmo en las actividades comunes, proporcionar atención, apoyo, cuidados y afecto a sus compañeros).**
- **Propicie pláticas interesantes en la familia, fomente las lecturas y experiencias que le den temas de conversación.**
- **Proporcione situaciones que favorezcan la convivencia con otros niños fuera de la escuela y que lo hagan sentir útil.**
- **Ayúdele a manifestar abiertamente su simpatía y afecto por los amigos.**
- **Invítelo a practicar en la familia las habilidades para escuchar.**
- **Practique con él la resolución de conflictos.**
- **Ayúdele a desarrollar su capacidad de conversar.**
- **Muéstrele que tan valiosa es para usted la amistad. Permita que participe en algunos encuentros con sus amigos y que se dé cuenta del afecto que les tiene.**
- **No se preocupe demasiado por las peleas de su hijo, a menos que sean demasiado fuertes y le causen angustia.**
- **Si la angustia del niño ante el rechazo es muy intensa y no logra superar su dificultad para relacionarse, es necesario buscar ayuda profesional.**

Finalizada la exposición por parte de los facilitadores, se les entregarán dos hojas blancas y lápiz a cada uno de los papás para que de manera individual contestarán las siguientes preguntas (tiempo aprox. 15 min.):

- ❖ ¿Qué es la amistad?
- ❖ ¿Cómo son sus amigos?
- ❖ ¿Cómo son los amigos de su hijo?
- ❖ Identifique las habilidades sociales que posee para mantener relaciones positivas.
- ❖ Identifique las habilidades que posee su hijo para mantener relaciones positivas.

Concluida la actividad se pedirá a cinco participantes que de manera voluntaria compartan sus respuestas con el resto del grupo (tiempo aprox. 10 min.)

Cierre:

Al finalizar los facilitadores retroalimentarán las respuestas de los padres y promoverán la discusión en base a esta para así concluir la sesión.

Sesión Once

“Solución de problemas interpersonales”.

Meta.

Que los padres apliquen una estrategia en la solución de un problema interpersonal de sus hijos.

Objetivos: Que al finalizar la sesión los padres:

- Comprendan el concepto de problema interpersonal.
- Comprendan que todas las personas tienen problemas interpersonales.
- Apliquen una estrategia para solucionar problemas interpersonales.

Materiales.

- Hoja rotafolio con la meta de la sesión
- Acetatos con la información.
- Proyector de acetatos.
- Marcadores.
- Diurex.
- Hojas rotafolio
- Fotocopias para cada uno de los padres del resumen de la sesión.

Desarrollo:

Al iniciar la sesión los facilitadores presentarán la temática y meta de la sesión. Posteriormente apoyándose en acetatos expondrán de forma breve la información correspondiente al tema “Solución de problemas interpersonales”, la cual se presenta a continuación ** (tiempo aprox.: 35 min).

Al hablar de problemas interpersonales nos referimos a los incidentes surgidos entre las personas en sus relaciones cotidianas. En la vida diaria un niño puede tener problemas con sus iguales (niños del mismo sexo y de otro sexo; con niños de la misma edad, más pequeños y mayores; con un niño individual, con un grupo) y con adultos (conocidos, desconocidos, con poder y autoridad).

Las habilidades de solución de problemas interpersonales no son un aspecto de inteligencia, aparecen a distintas edades dependiendo de la capacidad del individuo. Se aprenden a través de

** *Tomado de:

-Fundación Vamos México. (2004). *Guía de Padres*. DF., México: Editorial Infantil y Educación, S. A. de C.V.

- Monjas, M. (1999) *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

la experiencia con personas significativas para el niño, especialmente otros niños y son un antecedente de, y no solamente un resultado del ajuste social.

Los padres pueden ayudar a su hijo a desarrollar habilidades para resolver problemas dándoles la oportunidad de enfrentarlos y una orientación adecuada. Es importante estar disponible y escuchar al niño cada vez que tenga una dificultad, para mantener una relación de confianza, pero no resolver el problema por él. El papel de los padres es estimularlo a superar obstáculos, no eliminarlos de su camino.

Solucionar problemas interpersonales supone un proceso por el que el niño llega a resolver situaciones conflictivas con otras personas. Este proceso comprende:

- ❑ **Identificar un problema interpersonal.** Significa reconocer que existe una situación conflictiva con otras personas y supone además, delimitar, describir y especificar exactamente cuál es el problema.

La clave es escuchar al niño con verdadera atención y tratar de descubrir lo que realmente lo aflige, pues en ocasiones lo que parece ser el problema no lo es: “¿Quisieras que revisemos el problema?”, “¿Qué sucede?”, “¿Cuál puede ser la causa?” Es importante ayudar al niño a identificar cuál es su parte del asunto. Al asumir su responsabilidad, en vez de culpar a otros, adquiere el poder de hacer algo para resolverlo.

- ❑ **Buscar soluciones.** Consiste en generar y producir muchas alternativas de solución posibles al problema interpersonal que se tiene. Los niños, generalmente tienen pocas estrategias de solución ante los conflictos y los resuelven fundamentalmente de modo pasivo o agresivo. Por lo tanto es necesario que se les estimule para que piensen en muchas soluciones al problema.

“¿Si quieres lograr esto qué tienes que hacer?” El trabajo de los padres es ayudar al niño a descubrir que cada problema puede tener muchas soluciones; animarlo a expresar cualquier idea que llegue a su mente, no importa que tan loca o impráctica parezca. A esta fase se le llama “lluvia de ideas”, y la única regla es no criticar ni descalificar ninguna aportación.

Si al niño no se le ocurren buenas ideas, los padres pueden darles algunas sugerencias, pero hay que hacerlo después de que él haya hecho sus propuestas, y reducir las sugerencias al mínimo. Para esto puede resultar útil compartir con él algunos de sus problemas personales y mostrarle la manera en que los resolvió.

- ❑ **Anticipar consecuencias.** “¿Qué crees que pasaría si...” Consiste en prever las consecuencias de nuestros actos y de los actos de los demás y considerarlas y/o tenerlas en cuenta antes de actuar. Hay que acostumbrar al niño a que se ponga en el lugar del otro.

- ❑ **Elegir una solución.** “¿Cuál idea será mejor?” Implica evaluar cada alternativa de solución prevista y determinar qué solución se pone en práctica. Para tomar esa decisión correctamente y elegir la solución más adecuada es necesario hacer una buena evaluación de cada alternativa de solución y analizar “pros y contras” teniendo en cuenta los siguientes criterios: las consecuencias anticipadas de cada alternativa, el efecto que cada alternativa va a tener en uno mismo y en los otros, las consecuencias para la relación con esas personas y la efectividad de la solución.

- ❑ **Probar la solución.** Implica planificar paso a paso cómo se va a ejecutar la solución, qué se va a hacer, que medios se van a poner en juego, que obstáculos pueden aparecer e interferir la consecución de la meta y cómo se puede salvar.

Del niño depende esforzarse honestamente para resolver sus dificultades; de los padres, ayudarlo a anticipar los obstáculos posibles; a tener claro qué recursos tiene para llegar a la solución, qué personas están involucradas en el problema y quiénes pueden ayudarlo.

Es necesario establecer un compromiso y fijar un plazo para revisar los resultados obtenidos y verificar si el problema de verdad se resolvió: “¿Cuándo podemos discutir de nuevo este asunto?”

▣ Examinar los efectos de las acciones. Es recomendable preguntar qué ha sucedido, qué ha hecho el niño, si ya solucionó el asunto, cómo sabe que ya resolvió el problema y qué consecuencias el haberlo resuelto.

No siempre resultan las cosas como las pensamos. Tampoco existen garantías de que la solución que eligió el niño sea perfecta. Los problemas y las soluciones tienen que revisarse y resolverse. Cuando descubrimos que el primer intento no fue satisfactorio, conviene plantear otra solución y modificarla cuantas veces sea necesario para el niño.

▣ Reconocer y agradecer la ayuda y participación de los demás en la solución. Desarrollar la gratitud permite al niño apreciar y darse cuenta del efecto y solidaridad que lo rodea, lo hace sentirse acompañado.

Cuando los problemas se resuelven de esta manera, se pueden estrechar y profundizar las relaciones con los demás, haciendo que todos se sientan satisfechos.

Por otra parte es importante mencionar que sólo es posible aplicar esta forma de solucionar las dificultades si el niño quiere hacerlo y si está sereno. No se pueden resolver problemas en medio de una emoción fuerte, por eso es importante ser oportunos y no presionarlo. Si el problema es suyo, él es quien debe decir si está dispuesto a enfrentar el proceso de solucionarlo; si el problema interfiere con sus necesidades, entonces son los padres los indicados para buscar la solución, lo que puede generar un conflicto dentro de la familia.

Un conflicto es una situación tensa entre dos o más personas, en la que sienten que sus necesidades no están satisfechas. Los conflictos se deben a que ambas partes creen tener la razón pues sólo consideran su propio punto de vista y desconocen lo que el otro piensa, siente y necesita.

Los conflictos son una parte natural y sana de la convivencia; si los enfrentamos, se convierten en oportunidades de conocernos, acercarnos y apoyarnos. Algunas familias acostumbran hablar de los problemas y tratan de solucionarlos, otras los dejan pasar, pretenden que no existan o los posponen, esperando que desaparezcan solos.

Cuesta trabajo pasar por el proceso incómodo, y a veces doloroso, de aceptar nuestra responsabilidad, de buscar soluciones que satisfagan a todos y de comprometernos a cambiar nuestra conducta.

Cuando los conflictos familiares se resuelven en el momento en que surgen, es más fácil solucionarlos pues no se mezclan con otros asuntos; en cambio, cuando no se atienden, la tensión va aumentando hasta que alguien explota y el conflicto se hace más grave.

Si los padres quieren una buena relación con sus hijos, es necesario trabajar todos los días, no dejar asuntos sin resolver. En un conflicto cada uno defiende sus necesidades, pero los padres tienen que armonizarlas. Al imponer su punto de vista usando la fuerza o cuando el niño se resiste a negociar y lo dejan hacer lo que él quiere, en realidad el conflicto no se resuelve. Si uno gana, el otro pierde, y es común que este quede herido o resentido, un conflicto se resuelve verdaderamente cuando todos ganan.

Antes de emplear una estrategia para resolver los conflictos es indispensable que el niño la conozca y esté dispuesto a utilizarla. Es necesario darle detalles de los pasos a seguir y explicarle cuáles son las razones y qué se pretende lograr. Se trata de que toda la familia sea tomada en cuenta en la búsqueda de la solución.

Es necesario identificar quién tiene alguna necesidad insatisfecha, quién está teniendo dificultades o desea algo que no se está cumpliendo.

El niño tiene un problema cuando olvidó su cuaderno de tareas en la escuela, perdió su suéter, rompió su juguete o sacó malas calificaciones. En este caso, los padres no deben crear un conflicto al hacer suya la dificultad, sino ayudarlo a resolverla usando los pasos descritos antes.

Otras veces, el niño tiene satisfechas sus necesidades pero su comportamiento afecta a sus padres: deja sus cosas tiradas en el piso, maltrata un mueble, grita, interrumpe. Entonces el problema es de los padres y es necesario que le comuniquen sus sentimientos y necesidades, para que esté dispuesto a buscar la solución junto con ellos: “Tenemos que arreglar este asunto pues me siento incómodo e insatisfecho”, “No podemos dejar las cosas así, no estoy contento”. UN requisito para llegar a un acuerdo es escuchar con interés al niño y hablarle de nuestras necesidades.

Cuando escuchamos y ponemos nuestra atención a lo que cada uno necesita, pueden surgir acuerdos. Si las necesidades de ambos están claras, somos capaces de encontrar soluciones. Al sentirse comprendido, el niño puede entender que no se trata de que sólo él modifique su conducta, sino que los padres también están dispuestos a cambiar. Si comparten el problema también tienen que compartir la solución.

Es recomendable que sea el niño quien proponga las primeras opciones, pero que no sea el único; todos tienen que sentirse libres para inventar respuestas: se trata de provocar una “lluvia de ideas”, y mientras más, mejor. Entonces es posible analizarlas y tomar juntos la mejor decisión. Solucionar en conjunto los conflictos aleja a los niños de posiciones como: “Todo o nada” o “Tú o yo”.

Concluida la exposición, se les solicitará a los padres que se reúnan en equipos de 3 a 4 personas. Después, se les repartirán una hoja rota folio y marcadores.

Los participantes, deberán elegir una problemática a la que uno de sus hijos se haya enfrentado, para posteriormente aplicar la estrategia propuesta por los facilitadores para solucionar un problema interpersonal.

Una vez que lleguen a un acuerdo, escribirán en la hoja rotafolio lo siguiente:

1. Identificación del problema.
2. Propuestas de solución al problema (una por cada integrante).
3. Posibles consecuencias de cada propuesta de solución dada.
4. Solución que fue elegida (tiempo aprox. 20 min.).

Concluida la actividad, se les pedirá a los equipos que nombren a un representante que pase a exponer su problemática ante el grupo, así como los acuerdos a los que llegaron en cada una de las fases de la estrategia (tiempo aprox. 15 min.)

Cierre:

Los facilitadores evaluarán junto con el grupo el uso de la estrategia para la solución del problema, promoviendo a discusión y retroalimentando a los equipos (tiempo aprox. 15 min.).

Sesión Doce

“Tolerancia a la frustración”.

Meta:

Que los padres comprendan el concepto de frustración y alternativas de solución de un problema de tolerancia a la frustración.

Objetivos: Que al finalizar la sesión los padres comprendan:

- El concepto de frustración.
- Tres tipos de frustración.
- Algunas habilidades que un niño necesita para tener sensación de poder.
- Algunas alternativas para la solución de un problema de tolerancia a la frustración.

Materiales:

- Acetatos con la información correspondiente.
- Proyector de acetatos.
- Hoja rotafolio con la meta de la sesión.
- Tarjetas de tres colores de 5 x 10 cm.
- Diurex.
- Lápices.
- Fotocopias para cada uno de los padres del resumen de la sesión.

Desarrollo:

Al iniciar la sesión los facilitadores presentarán la temática y meta de la sesión. Posteriormente apoyándose en acetatos expondrán de forma breve la información correspondiente al tema “Tolerancia a la frustración”, la cual se presenta a continuación^{††} (tiempo aprox: 35 min).

La frustración es definida como el estado emocional negativo que ocurre cuando se le impide a alguien alcanzar un objetivo o una meta.

Este estado emocional está conformado por tres elementos:

- a) Un individuo motivado que se pone en acción (deseo de tener).**

^{††} Tomado de:

-Clemes, H., Bean, R. y Clark, A. (1988) *Cómo Desarrollar la Autoestima en Niños y Adolescentes*. Madrid, Debate.

-González, M. y Rodríguez, M. (2004). *Programa Socioafectivo para niños con Alteraciones Funcionales en el Lenguaje*. Tesis de Licenciatura. Facultad de psicología. UNAM.

- b) Una actividad para conseguir (ir a buscar la meta).
- c) Un objetivo o meta que no se consigue.

La frustración puede deberse a obstáculos de diversas clases como internos, externos o personales, de ahí que existan diferentes tipos de frustraciones:

- **Frustración externa.** Se basa en condiciones ajenas al individuo e impide el progreso hacia la realización de un objetivo. Se originan en la demora, el fracaso, el rechazo, la pérdida y otras interrupciones directas de los motivos. La cantidad de frustración sentida generalmente aumenta a medida que se incrementa la fuerza, la urgencia o la importancia del motivo interrumpido.
- **Frustraciones repetidas.** Pueden tener un efecto acumulativo hasta el punto en que basta una pequeña contrariedad para que produzca una reacción violenta (agresividad), que puede dirigirse contra la persona u objeto frustrado e incluso contra sí mismo.
- **Frustraciones personales.** Se originan en las características personales del individuo, la frustración se genera fundamentalmente en las limitaciones personales, aunque el fracaso resultante pueda experimentarse como si fuese una frustración de origen externo.
- **Frustraciones internas.** Generalmente adoptan la forma de un conflicto. Los conflictos aparecen cuando la persona tiene dos o más motivos contradictorios u opuestos.

Se considera que la agresión es una de las respuestas más frecuentes y persistentes ante la frustración, aunque no siempre es la primera reacción ante dicha situación.

Existen tres factores que intervienen en la agresión:

- Los del propio *sujeto*, que incluye el aspecto físico, es decir las habilidades sociales que posemos para interactuar con los demás.
- La *familia*, como son la crianza y la forma de interacción entre familia.
- La *cultura y la comunidad*, que incluye las actitudes hacia la violencia, derechos humanos, medios de comunicación, etc.

En otros casos, los niños que presentan dificultades parecen tercos y mandones. Insisten en hacer las cosas a su modo, aunque lo que quieran sea completamente irrazonable. Pueden tratar de mangonear a otros hermanos, además de tratar de mangonear a los padres. Y aunque el niño sea terco y mandón en muchas ocasiones, evita al mismo tiempo hacerse responsable de los demás.

Este tipo de niños suele parecer desvalido y abandona con facilidad cuando se enfrenta a una desilusión por pequeña que sea; no es capaz en absoluto de afrontar la frustración. Mediante se desvalidez y su abandono fuerza a los demás a tomar cartas en el asunto. Lo curioso es que aparentar desvalidez es una manera de afirmar el propio poder porque obliga a los demás a hacer cosas por el desvalido.

El niño de escaso poder resulta ser difícil e incompetente, físicamente hablando. Plantea dificultades en las actividades atléticas y trata de evitar los riesgos físicos que otros compañeros aceptan sin mayores problemas, como trepar o columpiarse. Por lo general estos niños eluden aceptar responsabilidades; cuando se les encomiendan tareas, suelen olvidarse de llevarlas a cabo, se entretienen con otras más sencillas.

Estos niños demuestran muy poca iniciativa. Esperan a que los demás se ocupen de las cosas o las inicien; se aburren con facilidad y a menudo hay que recordarles sus deberes y obligarles a que los sigan hasta terminarlos. Generalmente eluden cualquier reto por muy sencilla que sea la tarea: se muestran desvalidos frente aquello que sienten como un reto.

Normalmente a la escasa sensación de poder va asociado un pobre control emocional: llantos, arrebatos de ira o depresiones, todo en exceso, de los que el niño no puede desprenderse sin

necesidad de contar con que los demás le hagan sentirse bien. La escasez de poder en el niño se basa generalmente en la pobreza de sus habilidades y en la incompetencia que demuestran numerosos aspectos.

Es imposible evitar la frustración pero se puede aprender la forma de enfrentarla. Dicho aprendizaje comienza en el nacimiento y continúa a través de la vida. La manera de afrontarla depende de la capacidad de cada persona para desarrollar la tolerancia hacia la frustración. Las diferencias en la manera de interpretar, percibir o manejar la frustración, se relaciona con la enseñanza y el ejemplo paterno (modelo) a través de procesos de maduración y aprendizaje.

La persona bien ajustada y madura es capaz de estimar su tensión o tolerancia hacia la frustración en forma adecuada, considera las frustraciones como problemas a solucionar y no como desastres y sobre todo trata de resolverlos. Además, es capaz de recurrir a sus padres, maestros y amigos en busca de ayuda o información adicional a medida que lo necesite.

El poder es consecuencia de que el niño disponga de los medios y de las oportunidades y de la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.

Tener sensación de poder significa que el niño siente que puede ejercer alguna influencia sobre lo que le ocurre en la vida. Para poseer tal influencia el niño debe aprender muchas cosas, debe tener la oportunidad de elegir y debe recibir el estímulo necesario para aceptar responsabilidades.

El niño necesita:

- Creer que normalmente puede hacer lo que planea.
- Saber que puede disponer de lo que precisa para hacer lo que tiene que hacer.
- Sentir que tiene a su cargo algunas de las cosas importantes de su vida.
- Sentirse a gusto cuando lleva a término algo que está bajo su responsabilidad.
- Saber como tomar decisiones y resolver problemas.
- Saber como comportarse cuando está angustiado o agobiado, de manera que no pierda el control de sí mismo.
- Usar las habilidades que ha ido aprendiendo.

La sensación de poder de la que se está hablando es un sentimiento que permite al niño tener fe en aquellas cosas que tiene que hacer. No se trata de que controle a los demás, de que manipule las situaciones a su antojo ni de que mangonee. Para aumentar la sensación de poder del niño:

- Asegurarse de que el niño se enfrente con cuestiones de su exclusiva responsabilidad.
- Déle distintas opciones cuando organice sus actividades, de manera que el pueda elegir.
- Que el niño sepa que es responsable de sus sentimientos.
- Enseñe al niño cómo puede influir en los demás de manera positiva.
- Ayude al niño a tomar conscientemente sus decisiones.
- Enseñe al niño mejores métodos de resolver los problemas y asegúrese de que al niño se le presentan problemas que resolver.
- Organice actividades de manera que el niño tenga más oportunidades de tener éxito.
- Si un niño demuestra que es capaz de hacer algo bien deje que lo haga.
- Ayude al niño a establecer límites para él y para los demás.

En cualquier núcleo familiar pueden practicarse algunas cosas sencillas que estimulen la sensación de poder de los niños sin darles opciones que no se sepan manejar correctamente.

Muchos de los aspectos que están relacionados con el poder tienen que ver con la manera de actuar ante los conflictos que surgen: si de estos salen ganadores y perdedores, lo normal es que se vuelva el conflicto a las primeras de cambio, por que a nadie le gusta perder. Para obtener el respeto de sus hijos, los padres no necesitan ganar en cualquier confrontación que se produzca. El respeto de sus hijos se relaciona mas con la claridad, la racionalidad, el juego limpio, la

coherencia y el interés demostrado por los padres que por su capacidad de usar la autoridad: lo cual no quiere decir que no hay que utilizar esta de vez en cuando, aunque seguramente mucho menos de lo que a veces pensamos. Los hijos creen más en sus padres cuando estos son capaces de admitir sus errores, disculparse y cambiar; y ello estimula sus sentimientos de seguridad y acaba por incrementar se sensación de poder.

Los padres deben cuidarse de cambiar las reglas y las normas sin discusión o previo aviso. Los componentes de la familia deben participar en las decisiones importantes que les afectan, resulta útil preguntarles que reglas les parecen importantes, que tareas domesticas prefieren, esto con la finalidad de demostrarles que sus opiniones se toman en cuenta. Que los hijos puedan influir en la toma de decisiones no quiere decir que todo haya que someter a votación y que los padres tengan un voto por persona. El someter algún asunto a votación sobre todo cuando los padres no tienen un interés excesivo en una u otra decisión, suele ser un buen ejercicio de democracia familiar, en donde se escuche y se respeta la opinión de todos, aunque sean los padres los que se hagan cargo de la situación.

Si los padres son concientes de que deben estimular las capacidades o habilidades de sus hijos, también deben de estimularles para que acepten retos más complicados y mayores responsabilidades, lo que puede conseguir que los niños caigan en cuenta de que tienen capacidades potenciales que no sospechaban, esto sin empujarles mas allá del punto en el que se encuentren cómodos.

Hay que distribuir los recursos de la familia (dinero, tiempo, espacio, energía de los padres) entre sus distintos componentes de una manera equitativa. Este uso efectivo de los recursos supone también que no deben derrocharse sin que el niño corresponda haciendo evidente su responsabilidad. La sensación de poder aumenta cuando el niño sabe que recursos puede conseguir y que esfuerzos debe poner en juego para conseguir estos recursos, la sensación de poder y el sentido de la responsabilidad están íntimamente ligados.

Si a un niño se le da la responsabilidad de llevar acabo una tarea, hay que dejar también un amplio campo de posibilidades para decidir como hacerla, siempre que la perfección exigida y las limitaciones de tiempo estén claras.

Al finalizar la exposición por parte de los facilitadores, se les solicitará a los padres que se organizaran en equipos de 4 a 5 personas. Posteriormente se les entregarán tres tarjetas de cada color en donde se les indicará que escriban lo siguiente:

Tarjetas amarillas:

1. Ejemplo de frustración externa.
2. Ejemplo de frustración interna.
3. Ejemplo de frustración personal.

Tarjetas verdes:

1. Recursos personales que el niño requiere para dar solución al ejemplo de frustración externa.
2. Recursos personales que el niño requiere para dar solución al ejemplo de frustración interna.
3. Recursos personales que el niño requiere para dar solución al ejemplo de frustración personal.

Tarjetas rosas:

1. Alternativas que como padres pueden utilizar para ayudar al niño a solucionar el ejemplo de frustración externa.
2. Alternativas que como padres pueden utilizar para ayudar al niño a solucionar el ejemplo de frustración interna.
3. Alternativas que como padres pueden utilizar para ayudar al niño a solucionar el ejemplo de frustración personal. (tiempo aprox.: 25 min.).

Concluida la actividad cada equipo nombrará a un representante para que comparta con el grupo sus ejemplos (tiempo aprox.: 15 min.).

Cierre.

Los facilitadores resolverán las dudas surjan durante la exposición de la actividad y retroalimentarán a cada equipo para llegar a una conclusión de la sesión (tiempo aprox.: 20 min.).