



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CURSO TALLER PARA LA MODIFICACIÓN DE
CONSTRUCTOS EN PADRES DE NIÑOS CON
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

INFORME DE PRÁCTICAS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N :
DÍAZ ESPÍNDOLA PAOLA
LÓPEZ RUIZ KARINA

DIRECTOR: LIC. FERNANDO FIERRO LUNA
REVISORA: MTRA. MARTHA ROMAY MORALES
ASESOR: METODOLÓGICO: LIC HUBERTO ZEPEDA



MÉXICO, D. F.,

JULIO 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.

Este informe se realizó bajo la dirección del Lic. Fernando Fierro Luna en el la Facultad de Psicología, UNAM. Las prácticas se llevaron a cabo en el Instituto Nacional de la Comunicación Humana, el cual se encuentra ubicado dentro del Centro Nacional de Rehabilitación.

El Jurado del Examen Profesional, estuvo constituido por:

Lic. Fernando Fierro Luna

Mtra. Martha Romay Morales

Dra. Rosa del Carmen Flores Macías

Dra. Norma Georgina Delgado Cervantes

Mtra. Elisa Saad Dayán

Agradecimientos

Quiero agradecer primeramente a mis padres, Rubén y María Luisa el haberme permitido formar parte de su familia. Las palabras no bastan para agradecerles todo el amor, el cariño, la confianza, la paciencia, la entrega y los desvelos desde mi primer día de vida. Ahora no me queda más, que dedicarles todos mis triunfos profesionales y personales. Sé, que aunque físicamente mi padre ya no está con nosotros, siempre será uno de los principales pilares en vida, por ello, este logro es en especial para él y por supuesto para mi mamá.

A mis hermanos, Rodrigo e Israel, no sólo su apoyo incondicional para cada cosa que emprendía, sino también sus preocupaciones y amor por mí.

A mis dos queridos sobrinos Frida y Airy, quienes con su amor, risas y locuras; hacían mis días de trabajo mucho más ligeros.

De manera muy especial a mi bambuchita, quien me ha demostrado su amor, apoyo y confianza, no sólo en los momentos más difíciles, sino también en aquellos ratos de felicidad. Espero que estés muy orgulloso de mí. Con todo mi amor, te dedico nuestro primer logro.

Finalmente y no por ello menos importante, a mi maestro y amigo el Lic. Fernando Fierro Luna, quién con su sabiduría y entrega al trabajo ha demostrado el excelente ser humano que es. Gracias por ser mi formador y guía profesional. No me cabe la menor duda que eres un ejemplo a seguir. TQM Mick!!!!

Paola Díaz Espíndola

Especialmente a ti mi pequeño o pequeña... porque aun siendo tan solo un bebé, ahora formas parte de mi vida y sentir tu vida dentro de mi es suficiente motivo para continuar siendo mejor persona.

A mi padre... por haberme dado la oportunidad de existir y ser padre de esta vida.

A mi madre... porque gracias a su ejemplo de fuerza, amor, confianza y valor ante la vida me enseñó a estar aquí y disfrutarla.

A Beto mi hermano... esperando que este triunfo lo consideres también tuyo.

A mis dos segundas madres, amigas, hermanas... Lau y Kika pues su existir ha llenado mi vida de motivación para salir adelante, y su apoyo incondicional ha sido mas del que una hermana puede dar.

A Isra y Riky... por ser parte de mi familia.

A mis sobrinos... Zury, Karen, Betito, Jonhy, Pame, Branchis, Migue, Dany, Belun y Angelito, porque hoy y siempre quiero seguir siendo para ustedes mas que un ejemplo una amiga.

A todos mis amigas y amigos... entre ellos tú Cuñis.

Gracias Pao... sin tu esfuerzo compartido conmigo esto no habría sido posible.

Gracias Fer.

Gracias a todos... los amo.

Karina López Ruiz

ÍNDICE GENERAL

<i>RESUMEN</i> _____	1
<i>INTRODUCCIÓN</i> _____	2
<i>I. ANTECEDENTES</i> _____	4
I.1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES _____	4
I.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS _____	6
I.2.1. UNA INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN ESPECIAL _____	6
I.2.1.1 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL _____	11
I.2.1.2 INTEGRACIÓN Y NORMALIZACIÓN _____	12
I.2.1.3 NIVELES DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL _____	18
I.2.1.4 MODELOS DE ATENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL _____	19
I.2.1.5 PAPEL DEL PSICÓLOGO EN EDUCACIÓN ESPECIAL _____	23
I.2.1.6 LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO _____	27
I.2.2. TEORÍA DE LOS CONSTRUCTOS PERSONALES _____	35
I.2.2.1 ANTECEDENTES _____	35
I.2.2.2 CLASIFICACIÓN DE LOS CONSTRUCTOS SEGÚN SU CONTROL SOBRE LOS ELEMENTOS _____	40
I.2.2.3 FORMACIÓN DE CONSTRUCTOS EN PADRES DE FAMILIA QUE TIENEN UN HIJO CON NEE _____	43
I.2.2.4 FORMACIÓN DE CONSTRUCTOS EN NIÑOS CON NEE _____	48

I.2.2.5 FORMACIÓN DE CONSTRUCTOS DEL PROFESIONAL	50
I.2.3.LA FAMILIA Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO DEL NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)	53
I.2.3.1 LA TEORÍA ECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER	69
I.2.3.2 LA FAMILIA DEL NIÑO CON NEE	73
I.2.3.3 EFECTOS DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES SOBRE LOS DIFERENTES MIEMBROS DE LA FAMILIA	74
I.2.3.4 LA FAMILIA COMO PROMOTORA DEL DESARROLLO DEL NIÑO CON NEE	80
I.2.4.DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (DA)	96
I.2.4.1 ANTECEDENTES Y DEFINICIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (DA)	96
I.2.4.2 CAUSAS DE LAS DA	98
I.2.4.3 CLASIFICACIÓN DE LAS DA	100
I.2.4.4 CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS CON DA	103
I.2.4.5 ALGUNOS ENFOQUES QUE ABORDAN LAS DA	106
I.2.4.6 PRINCIPALES DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	114
A) DIFICULTADES EN LA ESCRITURA. DISGRAFÍA	114
B) DIFICULTADES EN LA LECTURA (DAL). DISLEXIAS	118
C) DIFICULTADES EN EL CÁLCULO. DISCALCULIA	123
I.2.4.7 ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS DE APRENDIZAJE	130
A) ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA ESCRITURA	133
B) ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA LECTURA	133

C) ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA EL CÁLCULO MATEMÁTICO _____	134
I.3. ANTECEDENTES FÁCTICOS _____	136
II. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN _____	139
III. RESULTADOS _____	147
CONCLUSIONES _____	168
REFERENCIAS _____	172
ANEXO 1a _____	176
ANEXO 2 _____	183

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro I-1. Evolución histórica de la educación especial.....	6
Cuadro I-2. Diferencias entre EE y NEE (tomado de Bautista.....	12
Cuadro I-3. Sistema de cascada de servicios según Deno.	20
Cuadro I-4. Modelo continuo de servicios según Heward	22
Cuadro I-5. Avances de la educación en México (Guajardo,.....	27
Cuadro I-6. Población atendida en los principales servicios de Educación Especial (Programa	29
Cuadro I-7. Acciones de apoyo en México a las personas con	29
Cuadro I-8. Factores que regulan la actitud de los hermanos	76
Cuadro I-9. Escuela de padres. Cuadernos de pedagogía,.....	87
Cuadro I-10. Factores causantes de las DA.....	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I-1. Ciclo completo de la experiencia.....	40
Figura I-2. El ciclo de interacción padres – hijo (Cunningham.....	49
Figura I-3. Ciclo de interacción y otras influencias	50
Figura I-4. Modelo ecológico, tomado de Tomado de Shea y	71
Figura I-5. Principales componentes de los modelos de	112

RESUMEN

En el presente informe se reportan los resultados que se obtuvieron a través de la implementación del “curso-taller para la modificación de constructos en padres de niños con dificultades de aprendizaje” el cual tuvo como finalidad, propiciar en los padres un reajuste en su sistema de constructos que les permita adaptarse mejor ante la situación que enfrentan con su hijo con DA.

Dicho programa se llevó a cabo en el Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH), ubicado en las instalaciones del Centro Nacional de Rehabilitación (CNR), participaron 4 padres de familia que tienen un hijo en proceso de rehabilitación de sus DA. El programa se estructuró en un periodo de 12 sesiones una vez por semana, con un tiempo de duración de 90 minutos cada una.

El análisis cualitativo se realizó a través del cuestionario para la modificación de constructos en padres de niños con NEE y/o Discapacidad de Alcánta y Remigio (2004), en una evaluación pre y post-test. Con los resultados obtenidos pudo corroborarse que, con el curso-taller algunos constructos de los padres pudieron ser modificados a favor y otros muy probablemente se encuentren en un proceso de reajuste.

INTRODUCCIÓN

El campo de la Educación Especial (EE) es muy reciente, en los años 60's y 70's, cobró un impulso significativo; sin embargo en los 80's, los movimientos humanistas generaron un cambio en las actitudes hacia las personas con requerimientos especiales, lo cual ha originado esfuerzos para considerarlas como individuos con derecho a un trato humano y respetuoso (Macotela, 1995). En consecuencia, el campo de la EE se amplía, incluyendo también que, cualquier niño dentro del contexto educativo puede presentar Necesidades Educativas Especiales (NEE), los cuales requerirán de recursos de aprendizaje diferentes de los que habitualmente se encuentran en las estructuras educativas formales (Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, 2002).

Entre la población infantil que presentan NEE, destacan los niños que tienen Dificultades de Aprendizaje (DA), los cuales de acuerdo con Defior (1996), son aquellos que se caracterizan por un rendimiento en una o varias materias escolares que están significativamente por debajo de lo esperado para su edad, un CI en torno a 75, así como la ausencia de desórdenes emocionales severos.

Por otra parte, se encuentran las familias del niño con NEE, quienes juegan un papel muy importante, pues son ellas de acuerdo con Cunningham y Davis (1988) un sistema abierto, accesible a la ayuda profesional y comunitaria. Son personas colaboradoras a quienes es necesario escuchar, atender y tomar en cuenta, pues son quienes van a estar apoyando en el proceso de integración de sus hijos. Así, el intercambio de conocimientos y técnicas entre ellos y los profesionales van a incentivar su participación y motivación en los cursos talleres, lo cual conlleva a mejorar las relaciones entre éstos; pero sobre todo, va a crear una atmósfera familiar afectiva, pues los padres reconocen que su apoyo es esencial para que su hijo con DA desarrolle las habilidades que le serán útiles para alcanzar el éxito escolar y social.

Por tal motivo, el presente informe, priorizó en los constructos de los padres de niños con NEE, cuyo término se utiliza en el marco de este trabajo, para dar a entender que el individuo construye el modelo sobre la base de su experiencia, cualquier parte de esta puede ser percibida o interpretada en diferentes formas.

Este modelo va a guiar su conducta, independientemente si la interpretación que haya hecho es correcta o no. De esto se desprende que, consideramos la posibilidad de un reajuste emocional que permitiera a los padres adaptarse mejor a cada situación que enfrentan y, de este modo, a través de nuevos constructos un cambio que permita el apoyo no sólo en su actitud, sino también en el subsistema fraterno, así como en el entendimiento y rehabilitación de su hijo.

I. ANTECEDENTES

I.1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES

En México hay 10 millones de personas con discapacidad y cada año se suman miles de casos. La discapacidad generalmente se asocia con problemas sociales como lo es la segregación, el desempleo, la desintegración familiar, pérdida económica y freno al desarrollo; por lo tanto debe resolverse con atención y rehabilitación médica oportuna integral, ésta última a su vez debería abatir la mortalidad y ampliar la esperanza de vida, incluyendo acciones de prevención para alcanzar mejoras en la calidad de la misma.

El Centro Nacional de Rehabilitación (CNR) es una obra altamente trascendental del sector salud; conceptualmente es una Institución única en su género en México y en América Latina. El CNR se encuentra ubicado en Av. México - Xochimilco No. 289, Colonia Arenal de Guadalupe, Delegación Tlalpan, C.P. 14389.

Tiene como misión: abatir la incidencia de la discapacidad a la cual contribuyen en una importante proporción los servicios médicos asistenciales que ahí se brindan, con el fin de reducir la mortandad por enfermedades y lesiones, pero que por su naturaleza dejan secuelas.

El CNR se alimenta de la visión de permitirse librar de la discapacidad y sus consecuencias a las personas de cualquier edad y género, que integran una sociedad diversa y expuesta al cambio constante. Por ello, ofrece entre otros, los siguientes servicios:

- ☞ Otorrinolaringología
- ☞ Audiología
- ☞ Foniatría
- ☞ Oftalmología
- ☞ Mapeo cerebral
- ☞ Rehabilitación de la audición y voz
- ☞ Orientación familiar.

Esta Institución tiene, entre otros, los siguientes objetivos:

- El desarrollo de investigación científica sobre epidemiología de la discapacidad y de los mecanismos de rehabilitación.
- Mejorar los métodos y técnicas para la prevención y rehabilitación de todo tipo de discapacidades.
- Formar recursos humanos médicos y técnicos, para satisfacer las necesidades de personal especializado en prevención y rehabilitación a nivel Nacional.
- Estimular una conducta participativa de la comunidad en general y del personal de salud en las acciones de prevención y rehabilitación de la discapacidad.

Al evitar la muerte por enfermedades y/o accidentes, con frecuencia se generan secuelas discapacitantes, y con ello, al prolongar la vida aparecen alteraciones degenerativas que más adelante producen discapacidades en diversos grupos.

Todos los organismos que integran las áreas del CNR son de alta especialidad, con espacios diseñados y equipados con la tecnología más avanzada, acordes a los propósitos Nacionales de mejoría social.

Entre los principales servicios que este organismo proporciona a la comunidad figuran: Rehabilitación en ortopedia, enseñanza, y comunicación humana; en este último, la Facultad de Psicología de la UNAM ofrece ayuda brindando el Servicio de Apoyo y Asesoría Psicopedagógica (SAAP); equipo al que nos integramos como parte de nuestra práctica profesional y de servicios a la población infantil que esta atiende. El servicio brindado por nosotros se llevó a cabo durante el 7º y 8º semestres de la Licenciatura. De dicha práctica realizada en el Instituto y teniendo como base las necesidades del mismo, se desprende la iniciativa de integrar en su servicio la implementación de cursos talleres para atender a niños con DA, lenguaje, comprensión lectora y/o que requieren de apoyo socioafectivo; así como atender a la población parental. En este caso, la relevancia del “Curso taller para la modificación de constructos en padres de niños con Dificultades de Aprendizaje” recae en que en el Instituto ya no sólo les brindará el apoyo a la población infantil; sino también incluirá a los padres de estos para su mejora en el proceso rehabilitatorio de sus hijos.

I.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

I.2.1. UNA INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN ESPECIAL

El concepto de sujeto retardado ha sufrido una profunda transformación a través de los diferentes momentos históricos. Dicha transformación, a lo largo del tiempo, se presenta de manera general en el Cuadro I-1.

Cuadro I-1. Evolución histórica de la educación especial.
Lou y López (2001), Sánchez (1997)

<p>Periodo clásico Griegos/ Romanos Egipto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las personas débiles y deformes eran sacrificadas por sus padres arrojándolas por el Taigeto y por la roca Tarpeia. • Las malformaciones eran veneradas.
<p>Renacimiento S. XV – XVI S XVI 1509-1584 1579-1652</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Primeras experiencias respecto a la Educación Especial (EE), centradas en la Educación de niños deficientes, sordos y ciegos. • El fraile Pedro Ponce de León, llevó a cabo en el monasterio de Oña, al educación de 12 niños sordomudos, para lo cual escribió el libro “Doctrina para los mudo - sordos”. • Juan Pablo Bonet, discípulo de Ponce de León desarrolla y pone en práctica la doctrina de este. Publicó el libro “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”
<p>Absolutismo S. XVII</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los centros de aislamiento pasan a manos del Estado. • Se produce la “Época del gran encierro”. • Gran marginación de todas las personas con algún tipo de deficiencia bajo condiciones límites para sobrevivir. • Las epidemias y la Revolución Industrial contribuyen al incremento de la población marginal. • Años más tarde se crean centros especializados lejos de las poblaciones urbanas con el pretexto de que la vida en el campo era beneficiosa para

ANTECEDENTES TEÓRICOS

	<p>su desarrollo. Con esto se enfatiza el carácter de marginación o segregación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de escuelas segregadas e internados. Los infantes son separados de su medio familiar y comunitario. • La atención generalmente la proporcionaban organizaciones religiosas o de caridad. • Los primeros programas fueron de entrenamiento vocacional y después educativo. • Avance en medicina respecto a los métodos clasificatorios en lo tocante al retraso mental y la epilepsia.
<p style="text-align: center;">Ilustración/ Revolución Francesa</p> <p style="text-align: center;">1712-1718</p> <p style="text-align: center;">1745-1822</p> <p style="text-align: center;">1806-1852</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de la primera escuela pública para la educación de los sordomudos por el abate francés Charles Michel de L'Épée, la cual años después se constituyó como el Instituto Nacional de Sordomudos. • Sicard desarrolló una combinación de métodos orales y manuales para mejorar la reeducación de éstos niños. • El francés Valentín Haüy crea en París un Instituto para niños ciegos (entre sus alumnos se encontraba Louis Braille). • Louis Braille sistematizó las letras en relieve para la lectoescritura de los niños invidentes.
<p style="text-align: center;">Edad Contemporánea</p> <p style="text-align: center;">1772-1840</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los deficientes se consideran susceptibles de ser educados. • Aparecen los primeros intentos de tratamiento específico y proceso educativo. • Aparecen dos tipos de Instituciones: 1) Médico y 2) Educativo. • Se incorpora la aplicación de pruebas con efectos clasificatorios, iniciado por Phillippe Pinel quien propuso la terapia ocupacional a través de la instrucción vocacional y laboral. • Esquirol, en su obra "Enfermedades mentales: tratado de la locura" diferencia el retraso mental (amencia) de la enfermedad mental (demencia).

ANTECEDENTES TEÓRICOS

1774-1836	<ul style="list-style-type: none"> • Itard es considerado el precursor de la EE. Intentó reeducar a Víctor, el niño salvaje encontrado en los bosques de Lacaune; por lo que sus aportaciones en este campo son los objetivos y su justificación, método, acción didáctica y valoración de resultados.
1712-1778	<ul style="list-style-type: none"> • Rousseau, resalta la importancia que juegan los sentidos en la formación del intelecto.
1812-1880	<ul style="list-style-type: none"> • Seguín, utilizó el término idiocia para referirse al retraso mental de modo muy genérico; a través de su obra educativa supera el sentido médico y asistencial. <ul style="list-style-type: none"> ○ Continuó su obra en E.U. donde abrió numerosas escuelas para la educación de niños deficientes. ○ En 1866 publicó su obra “La idiocia y su tratamiento según el método fisiológico”. ○ Es considerado el precursor de la filosofía de la integración.
1980-1987	<ul style="list-style-type: none"> • Fierro y Puig de la Bellacasa, acentúan el binomio sujeto / problema a través de la intervención psico-médico-pedagógica, con el afán de delimitar las fronteras entre la enfermedad mental y la deficiencia psíquica.
Finales del S. XIX	<ul style="list-style-type: none"> • La Psicología experimental se centró en el estudio de las sensaciones y de la percepción.
S. XIX –XX	
1822-1911	<ul style="list-style-type: none"> • Sir Francisco Galton crea instrumentos y técnicas de evaluación individual.
S. XX	<ul style="list-style-type: none"> • Inicia el desarrollo de la Pedagogía terapéutica; contribuyen a su desarrollo los problemas sociales derivados de la Revolución Industrial, así como el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza. • En España, La ley de Instrucción pública de Moyano (9/9/1857) instaura la obligatoriedad de la enseñanza de los 6 – 9 años así como la creación de la escuela para sordos (esta ley se cumple hasta S. XX).
1904	<ul style="list-style-type: none"> • Heller publica su obra donde se establecen “Las bases de la pedagogía curativa” para la intervención en niños y jóvenes que presentaban alteraciones de carácter.
1906	<ul style="list-style-type: none"> • Se crea la primera cátedra de Psiquiatría infantil en la Escuela Normal Superior de Barcelona, ostentada por Augusto Vidal Perera.
1907	<ul style="list-style-type: none"> • Los hermanos Francisco y Amador Pereira, crean el Instituto Psiquiátrico Pedagógico, destinado a niños mentalmente retrasados, con carácter

ANTECEDENTES TEÓRICOS

	<p>mixto de escuela – sanatorio.</p>
1911	<ul style="list-style-type: none">• Se crea la “Escuela de ciegos, sordomudos y anormales” por el ayuntamiento de Barcelona.
1913	<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento de que la sociedad es responsable de las personas con discapacidad.• La conciencia social lleva a la creación de más servicios especializados dentro de sistemas especiales segregados. Esto por el incremento notable de personas lisiadas e impedidas que requerían de atención especial por los estragos causados durante la primera guerra mundial.
1922	<ul style="list-style-type: none">• Aumenta el número de escuelas especiales.• Anselmo González, es el primer autor en deslindar las funciones del diagnóstico escolar del diagnóstico médico.
1921-1931	<ul style="list-style-type: none">• En Munich se realiza el primer congreso donde se empleó por primera vez el nombre de Pedagogía Terapéutica.
1950	<ul style="list-style-type: none">• Las escuelas van perdiendo su carácter asilar y caritativo.• ONU: labor activa en materia de promoción del bienestar y los derechos de las personas con discapacidad.
1968	<ul style="list-style-type: none">• Asistencia técnica en materia de prevención y rehabilitación.• Debesse, difundió el término “Pedagogía curativa” para referirse a la educación y cuidado de los niños cuyo desarrollo físico y psíquico se hallaba en situación de desventaja.
1969	<ul style="list-style-type: none">• Grieger, destaca la importancia de la “Escuela Nueva”, dada las innovaciones que tanto María Montessori como Decroly aportaron al campo de la pedagogía terapéutica.
1970	<ul style="list-style-type: none">• Reorientación de las políticas de las Naciones Unidas, énfasis en la plena participación de las personas con discapacidad en todos los órdenes de la vida social.
1971	<ul style="list-style-type: none">• Bonboir, introdujo el término “Pedagogía correctiva” para referirse al grado de madurez que debía conseguir el ser humano.
1975	<ul style="list-style-type: none">• Declaración de los derechos de las personas con retraso mental. Establece que las personas con retraso mental, tienen los mismos derechos que los demás seres humanos y, además, derechos específicos relacionados con sus necesidades en el ámbito educativo, médico y social.
1981	
1982	
1992	<ul style="list-style-type: none">• Declaración de los derechos de las personas con discapacidad,

1993	<p>proclama igualdad de derechos, trato y acceso a sus servicios para su desarrollo e integración social.</p> <ul style="list-style-type: none">• Año internacional de las personas con discapacidad, el objetivo es poner en marcha un plan de acción Internacional dirigido a la equiparación de las oportunidades, la rehabilitación y prevención de las discapacidades.• Adopción del programa de acción mundial para las personas con discapacidad, especial atención a mujeres con discapacidad.• Cambio conceptual de la integración a la inclusión.• Creación de ambientes que respondan a las diferentes capacidades de desarrollo, las necesidades y potencialidades de los niños. El énfasis radica en reestructurar el ambiente (y los sistemas dentro de éste) y hacerlo más accesible al niño.• Conferencia de Salamanca, reafirma el principio de “educación para todos”, purgando por una práctica que asegure a los niños y jóvenes con discapacidad ser integrados para ocupar el lugar que por derecho les corresponde.• Se adoptan las normas uniformes para la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.
------	--

El cambio conceptual y cualitativo comenzó en la década de los 70's, contribuyendo a ello diferentes factores legislativos e Institucionales.

En España, el hito más importante que posibilitará una reformulación del concepto de Educación Especial (EE), será la implantación de la Ley General de Educación (1970), la cual sentó los principios que la Constitución de 1978 (en Art. 49) retomará como derechos para los sujetos que presenten cualquier tipo de minusvalía (Sánchez, 1997). Según Sánchez (1997), el Real Decreto de la Ordenación de la EE (1985), superando legislaciones anteriores, representó un cambio cualitativo para la superación de un sistema escolar segregado del sistema ordinario basado en el déficit, a una integración en el sistema educativo ordinario que dé respuesta a todos los alumnos que presenten Necesidades Educativas Especiales (NEE), desde el currículo y sus correspondientes Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI).

I.2.1.1 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

El desarrollo de la educación especial ha observado un giro importante, lo cual se refleja en los paradigmas que han prestado atención a las personas con discapacidad, así, encontramos en primera estancia el paradigma asistencial, el cual según Guajardo (1994), considera al sujeto de educación especial un minusválido que requiere de apoyo permanente, esto es, de ser asistido todo el tiempo y toda la vida. Por lo regular, considera que un servicio asistencial idóneo es posible en las condiciones que ofrece un internado; éste es sin duda un modelo segregacionista. En segundo lugar está el paradigma terapéutico, que reconoce al sujeto de educación especial como un atípico que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia para conducirlo a la normalidad. El modo de operar es de carácter médico, o sea, por medio de un diagnóstico individual se define el tratamiento en sesiones, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño. Al mismo tiempo se le hacen recomendaciones al maestro que funciona como un auxiliar, en este sentido, más que una escuela para su atención, requieren de una clínica. Finalmente se encuentra el paradigma educativo actual, éste asume que se trata de un sujeto con Necesidades Educativas Especiales (NEE) – éste término se explicará más adelante -. Rechaza los términos minusválido y atípico por ser discriminatorios y estigmatizantes. La estrategia básica de educación especial, en este caso, es la *integración* y la *normalización*, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona. La estrategia educativa es que con el apoyo educativo necesario, la persona se integre y pueda interactuar con éxito en los ambientes educativos, sociales y laborales. Para lograr esto se requiere de un equipo multiprofesional que trabaje con el niño, con el maestro y la familia; además de elaborar estrategias para su adecuada aceptación social.

Como parte de este paradigma, en 1978, aparece por primera vez el término de NEE en el informe Warnock, mismo que inspiraría la nueva Ley de Educación en Gran Bretaña, este concepto de NEE se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los “Principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales” (Declaración de Salamanca) y del marco de acción derivada de la misma en 1994. Así,

a partir de esta declaración, en México se definió que un niño o niña con NEE es aquel que en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación y de la integración educativa, 2002).

De acuerdo a lo anterior, en el Cuadro I-2 se presentan las diferencias existentes entre Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales.

Cuadro I-2. Diferencias entre EE y NEE (tomado de Bautista 2002).

EE	NEE
Término restrictivo y peyorativo.	Término amplio, general y propicio para la integración escolar.
Se utiliza como etiqueta diagnóstica.	Hace eco de las Necesidades Educativas permanentes o temporales de los alumnos.
No incluye a los alumnos regulares.	Se refieren a las Necesidades Educativas de los alumnos y por lo tanto engloba el término EE.
Es ambiguo, arbitrario.	Término cuya característica fundamental es su relatividad conceptual.
Presupone una etiología personal de las Dificultades de Aprendizaje y desarrollo.	Admite que el origen de las Dificultades de Aprendizaje y / o desarrollo son de causas personales, escolares o sociales.
Tiene implicaciones educativas de carácter marginal y segregador.	Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo.
Refiere a currículos especiales, y por tanto escuelas especiales.	Refiere un currículo ordinario e idéntico del Sistema Educativo para todos los alumnos.
Supone a los programas individualizados mismos que parten de un diseño curricular especial.	Fomenta las adaptaciones curriculares individualizadas que parten del diseño original de currículo ordinario.

I.2.1.2 INTEGRACIÓN Y NORMALIZACIÓN

Integración Educativa

Según Lou y López (2001) el surgimiento de la integración escolar tiene sus orígenes principalmente en el ámbito social, dada la situación de desventaja de las personas con deficiencia; así a través del principio de normalización se entreteje todo un cambio

social que trae consigo el surgimiento de los principios sobre los que se fundamenta el movimiento de integración escolar: normalización, sectorización e individualización.

Cabe señalar que con la promulgación de la Ley Pública 94/142 de 1975, la legislación reconoció la integración de los niños con minusvalías en los centros ordinarios (Sánchez, 1997).

Dada la diversidad de definiciones respecto al concepto de integración escolar, es posible extraer una serie de rasgos definitorios de este, así según Sola y López (citados en Lou y López 2001) se encuentran los siguientes:

a) Es un proceso dirigido a todos los alumnos, b) La integración tiene un carácter temporal, instructivo y social, c) Implica un ofrecimiento de una serie de servicios, concretados en una gran variedad de alternativas instructivas, d) Tiene como objetivo último, la satisfacción de las necesidades de aprendizaje respetando en todo momento las individualidades y e) La educación de los niños con NEE, siempre que sea posible, debe llevarse a cabo en ambientes no restrictivos.

Por su parte Söder (citado en Bautista 2002) y Nirge (1976, citado en Sánchez, 1997) conciben el principio de integración desde una dimensión pluridimensional, abarcando así cuatro niveles diferentes en los cuales se podría dar la integración:

- 1. Integración Física
- 2. Integración Funcional
- 3. Integración Social
- 4. Integración Comunitaria o societal

1. Integración física.

Se caracteriza por la participación y comunicación muy escasa del individuo dentro de su entorno. La actuación educativa se lleva a cabo en centros de Educación Especial contruidos junto a centros ordinarios, pero con una organización segregada, de esta manera se comparten espacios comunes, como el patio o los comedores.

2. Integración funcional.

Se produce cuando el niño discapacitado desarrolla las mismas o similares actividades que sus compañeros.

Se considera que ésta se articula en tres niveles de menor a mayor integración funcional:

- Utilización de los mismos recursos por parte de los alumnos deficientes y los alumnos de centros ordinarios pero en momentos diferentes.
- Utilización simultánea de los recursos por parte de los dos grupos.
- Utilización de algunas instalaciones comunes, simultáneamente y con objetivos educativos comunes.

3. Integración social.

Se produce cuando el discapacitado forma parte real del grupo, manteniendo intercambios significativos con sus compañeros, beneficiándose de la solidaridad y de la acción mediadora de otros sujetos del grupo. Llegando a experimentar la sensación de pertenecer al mismo grupo.

4. Integración a la comunidad.

Es la continuación durante la juventud y la vida adulta, de la integración escolar de la persona con NEE con pleno uso de Derechos y obligaciones legales como ciudadano.

Condiciones para la integración escolar

Según Marchesi, Coll y Palacios (1995) las condiciones para llevar a cabo una integración escolar son multivariadas, a continuación se mencionan algunas de ellas:

- ❖ Es necesario establecer programas y experiencias que vayan marcando pautas en cuanto a los procedimientos más idóneos para la práctica de la integración escolar.
- ❖ Realizar una campaña de información y concientización de la opinión pública respecto al mismo.
- ❖ Una legislación que garantice y que facilite la integración.
- ❖ Programas adecuados de atención temprana y educación infantil.

- ❖ Cambio y renovación de la escuela tradicional, efectuando profundas modificaciones en la organización, estructura, metodología, objetivos, etc.
- ❖ Reducción de la proporción profesor / alumnos:
Las aulas muy numerosas no benefician la integración porque:
 - Dificultan la creación y mantenimiento del sentimiento de pertenencia a un grupo y el surgimiento de vínculos dentro de éste.
 - La actitud del profesor en grupos muy numerosos tiende a exigir conductas fácilmente controlables y, por tanto, homogéneas.
- ❖ Un diseño curricular único, abierto y flexible que permita las oportunas adaptaciones curriculares.
- ❖ Supresión de barreras arquitectónicas y adaptación de los centros ordinarios a las necesidades de los diferentes alumnos.
- ❖ Dotar a los centros de los recursos personales, materiales y didácticos necesarios.
- ❖ Adecuada comunicación interna en los centros, entre la escuela y su entorno social.
- ❖ Participación activa de los padres en el proceso educativo de su hijo.
- ❖ Formación y perfeccionamiento del profesorado y demás profesionales relacionados con la integración escolar; así como una buena disposición para trabajar en equipo.

Normalización

De acuerdo con Sánchez (1997), el principio de Normalización fue propugnado por el danés Hank- Mikkelsen (1969). Este principio parte de que la vida de un individuo discapacitado debe ser la misma que la de cualquier ciudadano en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones, tanto si viven en una institución como en la sociedad. Posteriormente este principio es enriquecido por dos ideólogos escandinavos: Nirge (1969) y Wolfensberger (1972); el primero popularizó el término normalización que implicaba “poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y unas condiciones de vida diarios lo más parecidos a las formas y condiciones de vida del resto de la

sociedad”. Por otra parte Wolfensberger, de acuerdo con Lou y López (2001) expandió este termino a los Estados Unidos, definiéndolo como “el uso de los medios que desde el punto de vista cultural sean lo más normativos posible en orden al establecimiento o mantenimiento de las conductas y características personales”.

Finalmente, en España es a partir del Plan Nacional de Educación Especial cuando empiezan a aparecer en las disposiciones legales de la Ordenación de la Educación Especial.

Como anteriormente se mencionó, el principio de integración se fundamenta en el concepto de normalización cuya aplicación en el aspecto educativo se denomina Integración escolar, siendo, por tanto, el objetivo último al que se pretende llegar a la máxima normalización de los niños con NEE en el ámbito educativo, social y laboral (Lou y López, 2001).

El principio de normalización, de acuerdo con Lou y López (2001), tiene una serie de implicaciones sociales, entre las cuales se destacan:

- ⊗ Mayor aceptación de la diferencia en todas sus manifestaciones y un descenso en los prejuicios sociales.
- ⊗ Nuevas formas de organización de los servicios con un enfoque eminentemente multiprofesional.
- ⊗ Mayor individualización de todos los servicios.

De igual manera ocurre en la normalización escolar, pues exige tomar medidas para que ésta se adapte a las necesidades de cada sujeto con el fin de que todos y cada uno, con su diferencia puedan desarrollarse óptimamente. Para llevar a cabo un programa de normalización escolar (Toledo, 1989, citado en Lou y López, 2001) enuncia los siguientes aspectos a desarrollar:

- ⊗ Tener pleno convencimiento de que toda persona es capaz de aprender y enriquecerse en su desarrollo humano.
- ⊗ Toda persona tiene los mismos derechos humanos y legales que el resto de los ciudadanos.

- ⊗ La integración social en un grupo primero pasa necesariamente por la integración física.
- ⊗ Es necesario descentralizar los servicios para aplicarlos donde están las personas con necesidades especiales.
- ⊗ Para seleccionar los medios y alternativas, se escogerán las menos restrictivas posibles.

Por último, cabe precisar que el concepto de normalización no debe confundirse con la normalidad; es decir, el objetivo es el de conseguir que las condiciones que rodean al sujeto sean lo más normales posible para poder así desarrollar al máximo sus potencialidades, pero de ninguna manera se pretende conseguir que este sujeto sea “normal” o que desaparezca su discapacidad. De igual manera no debe suponerse 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 (Lou y López, 2001).

Individualización

Según Lou y López (2001), este principio respeta en todo momento las peculiaridades psicofísicas que caracterizan al sujeto; por ello, tanto las metodologías como las programaciones educativas deben ser individualizadas.

Sectorización

En el contexto Español este principio es definido por el Plan Nacional de Educación Especial como “la aplicación del criterio normalizador a la integración social de los sujetos minusválidos, de forma que estos reciban las atenciones que precisen dentro de su ambiente natural (Plan Nacional de Educación Especial, 1978, citado en Lou y López, 2001). En el contexto educativo, este principio implica desde el punto de vista del alumno, el derecho a que el sistema educativo responda a su contexto personal, familiar, de residencia, etc., y en cuanto a la organización, el evitar los desplazamientos de dichos sujetos a lugares lejanos a su entorno geográfico.

I.2.1.3 NIVELES DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Según Heward (1998), la intervención es el nombre genérico que se asigna a todos los esfuerzos encaminados a cambiar la conducta de los individuos que poseen discapacidades. El objetivo de ésta consiste en eliminar o al menos reducir los obstáculos que hacen que un niño o un adulto discapacitado no pueda participar plenamente en la escuela y en la sociedad. La literatura considera tres tipos fundamentales de intervención:

- a. Prevención: evitar que se produzcan todas aquellas situaciones que pueden tener como consecuencia una discapacidad.
- b. Remediación: superar la discapacidad mediante el entrenamiento o la educación.
- c. Compensación o rehabilitatoria: proporcionar al individuo nuevas habilidades que le permitan convivir con esa discapacidad.

a. Técnicas de prevención.

Todos los esfuerzos que se hagan para prevenir serán tanto más eficaces cuanto antes comiencen –incluso antes del nacimiento-. Estas técnicas serán discutidas más adelante, cuando se aborde el papel del Psicólogo Educativo en la prevención.

b. Programas de remediación.

Están financiados por las instituciones educativas y los servicios sociales. Tiene como objetivo enseñar a las personas con discapacidad una serie de habilidades básicas que les ayuden a ser más independientes. Estas habilidades deben ser académicas (lectura-escritura-aritmética-cálculo), sociales (mantener una conversación con otros, seguir instrucciones, rutinas diarias) o personales (vestido, alimentación, cuidado y aseo personal). El entrenamiento vocacional o rehabilitación vocacional incluye la preparación para desarrollar un trabajo así como una serie de actitudes necesarias para adaptarse al mundo laboral.

c. Esfuerzos de compensación.

Dota a los sujetos discapacitados de unas ayudas que no necesitan quienes no posean dichas discapacidades.

I.2.1.4 MODELOS DE ATENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Contar con un modelo de intervención proporciona un marco de referencia que permite identificar cuando se está ante la solución de un problema, así como interpretar y elaborar posibles soluciones a los mismos, ajustar expectativas respecto a lo que puede hacer el asesor o especialista, definir las finalidades y ámbitos de intervención y clarificar el tipo de relación que se va a establecer (Blanco 2002).

- A. Evelín Deno en 1970 (citado en Bautista 2002) propuso un **sistema de cascada** de servicios en las modalidades de atención a las personas con discapacidad (Cuadro I-3), sistema que concibe como un medio para adaptar los servicios a las necesidades de los niños en lugar de repartirlos en distintas categorías.

Cuadro I-3. Sistema de cascada de servicios según Deno.

Niveles	Servicios	Programas
1.	<ul style="list-style-type: none"> { Niños disminuidos incluidos en las clases normales a tiempo completo. { Capaces de seguir los programas con ayuda del profesor de apoyo itinerante. 	Programas escolares regulares
2.	<ul style="list-style-type: none"> { Niños disminuidos en las clases normales y con servicios educativos complementarios impartidos por el profesor de apoyo fijo. 	
3.	<ul style="list-style-type: none"> { Comparten clase especial y aula normal. { Programa combinado. { Profesor de apoyo. 	Programas escolares adaptados
4.	<ul style="list-style-type: none"> { Niños deficientes en aulas especiales dentro de la escuela ordinaria. { Participación en actividades no académicas. { Profesor especialista en el aula. { Servicios de apoyo. 	
5.	<ul style="list-style-type: none"> { Niños deficientes en centros específicos. { Contactos extracurriculares con los colegios del sector. { Servicios de apoyo. 	
6.	<ul style="list-style-type: none"> { Intervención en hospitales y residencias. 	Programas sanitarios asistenciales
7.	<ul style="list-style-type: none"> { Servicios médicos y supervisión de bienestar social. 	

B. Otra propuesta de intervención es el modelo de 8 niveles propuesto por Hegarty Pocklington y Lucas 1988 (Coll, Palacios y Marchesi, 1995).

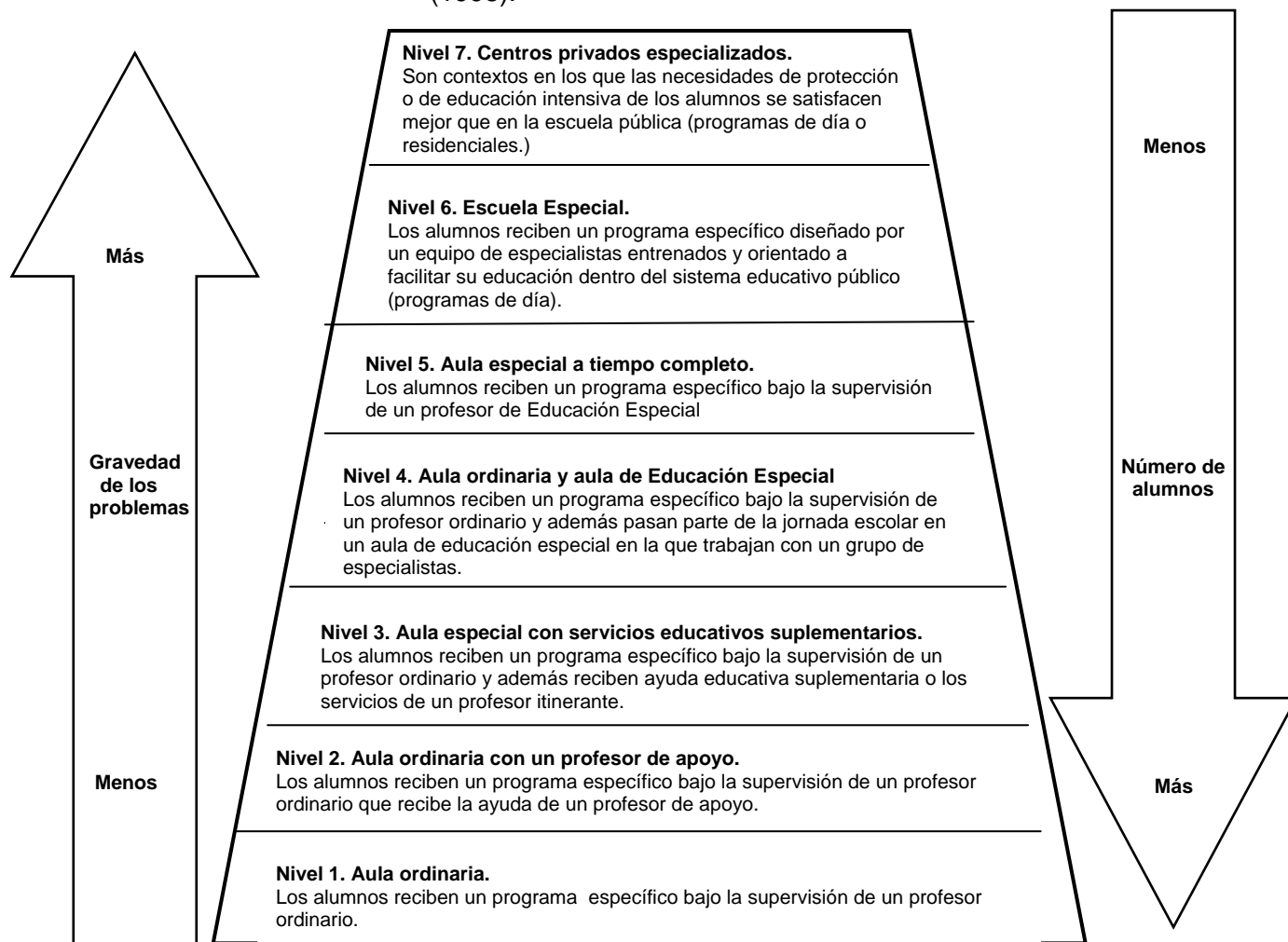
- I. Colocación del alumno con NEE en una clase general con apoyo educativo adicional para cada alumno, mediante un mejoramiento de la proporción alumno – profesor.
- II. Colocación en una clase general con ayuda al alumno en áreas específicas del currículum. Asistencias de apoyo cuando sea necesaria. Designación de un profesor con responsabilidad específica sobre los alumnos de NEE.
- III. Colocación en una clase general y retirada para enseñanza especializada en área de recursos o con personal docente itinerante.
- IV. Base en la clase general, acudiendo en régimen de tiempo parcial a enseñanza especializada en el centro. Asistencia de apoyo cuando sea necesaria.

- V. Base en unidad clase especial y clases generales a tiempo parcial. Asistencia de apoyo cuando sea necesaria.
- VI. Base en unidad / clase especial durante todo el tiempo. Asistencia de apoyo cuando sea necesaria.
- VII. Escuela general como base y régimen de tiempo parcial en escuela parcial.
- VIII. Escuela especial como base y de tiempo parcial en la escuela general.

Estos esquemas no se diferencian totalmente entre sí; en la práctica se superponen y la puesta en marcha en alguno de estos en una determinada escuela puede comprender elementos de diversos esquemas por lo que esta relación no se debe considerar como un continuo.

- c. Por su parte Heward (1998), señala que los niños con discapacidades y sus familias necesitan una amplia variedad de servicios educativos (Cuadro I-4). Actualmente el continuo de servicios supone una gama de modalidades educativas; mismas que dan respuesta a las necesidades de los niños con discapacidad. Para este autor, el continuo de servicios se simboliza como una pirámide en cuya base sitúa el ambiente menos restrictivo, para los ámbitos de la educación es el aula ordinaria donde se situaría esta base y en cuyo punto más alto se ubican las escuelas especiales y programas residenciales.

Cuadro I-4. Modelo continuo de servicios según Heward (1998).



La modalidad educativa que recibe el alumno en cada uno de los niveles del continuo no debe ser vista como algo permanente. El concepto de continuo es flexible en su propia definición, los alumnos pueden desplazarse de un nivel a otro según sus necesidades educativas.

Finalmente los modelos para brindar atención a las personas con NEE varían según los países, sus recursos y sus políticas; y aún con los mismos nombres, realizan funciones distintas e intervienen de manera diferente.

Sin embargo, el modelo anterior es el que esquematiza y explica de manera más adecuada los distintos niveles en los que el profesional podría incidir en la atención de los niños con NEE.

I.2.1.5 PAPEL DEL PSICÓLOGO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Si bien, se reconoce que la EE es un campo que requiere de la participación de diversas disciplinas entre ellas la Psicología, es posible particularizar en el papel relevante que juega el Psicólogo, específicamente el Psicólogo Educativo alrededor de funciones específicas como son la identificación, la evaluación, la intervención y la prevención (Macotela, 1996).

⇨ IDENTIFICACIÓN

Podría definirse como el primer paso en el proceso encaminado a la solución de un problema. El propósito fundamental es detectar y consecuentemente referir a los individuos con posibles problemas a una evaluación más exhaustiva que confirme o descarte el problema en cuestión, ésta puede ocurrir en cualquier momento de la vida del individuo.

La *participación del Psicólogo* está encaminada a contribuir en la mejora de las prácticas y sistemas utilizados en la evaluación de la detección de los problemas por ejemplo, las campañas informativas a nivel comunitario, programas de adiestramiento para padres, maestros y demás agentes involucrados en los cuales, se proporcione información sobre el desarrollo normal e indicadores de riesgo.

Una forma más de *participación del Psicólogo* se refiere a la adaptación de instrumentos de evaluación que faciliten la tarea de detección; así como el desarrollo y aplicación de instrumentos necesarios a las condiciones particulares de cada grupo social.

⇨ EVALUACIÓN

La *participación del Psicólogo* es la más conocida y demandada, dada la gran cantidad de instrumentos que se han desarrollado para evaluar diversos aspectos del comportamiento humano.

Cabe señalar que no siempre existen instrumentos adecuados ya que originalmente fueron diseñados para poblaciones con características diferentes a las del contexto en el que se mueve el Psicólogo, por lo que se ve obligado a participar en el desarrollo de técnicas de evaluación acorde a las necesidades de la población con la que trabaja.

El Psicólogo colabora en dos modalidades:

- a) Haciendo clasificaciones de los individuos de acuerdo a los resultados de pruebas diversas.
- b) Ubicando las necesidades instruccionales de la persona con base en los resultados de los instrumentos utilizados.

De esta manera la *participación del Psicólogo* se refiere a la adecuada selección de técnicas y herramientas en especial importancia, el manejo cuidadoso y ético de las mismas, ya que de los resultados obtenidos se determinarán las acciones de intervención para que él mismo u otras personas las lleven a cabo.

⇨ INTERVENCIÓN

El *Psicólogo participa* a este nivel a partir de técnicas, métodos y procedimientos asociados a terapias y programas destinados a la habilitación y ajuste del individuo; se involucran esfuerzos para diseñar programas de intervención que consideren entornos en los que están involucradas la familia, la escuela y la comunidad.

Otras actividades en las que el Psicólogo participa son:

- * En la elaboración de programas generales, adaptados o de desarrollo individual que se requieran para la correcta atención de los alumnos que lo necesiten.
- * El seguimiento de esos programas en cada uno de los alumnos integrados, en su transcurso se irán adecuando contenidos, actividades y material, buscando posibilidades de aprendizaje y contacto social a todos los niños del aula.

- * La realización de los aspectos concretos de los programas que requieran una atención individualizada o en pequeño grupo, dentro o fuera del aula.
- * La orientación a los profesores tutores de los alumnos atendidos en lo que se refiere al tratamiento educativo concreto de dichos alumnos, así como en aquellas orientaciones de carácter preventivo de posibles dificultades que, con carácter general, pudiera surgir en el resto de los alumnos de grupo.
- * La elaboración del material didáctico.
- * La colaboración con el profesor – tutor del aula en la orientación a los padres de los alumnos que atiendan, con vistas a lograr una participación activa en el proceso educativo de sus hijos.
- * Servir de nexo y elemento coordinador entre los equipos de apoyo del sector y el centro escolar.

☞ **PREVENCIÓN**

En este nivel, los problemas de EE se engloban alrededor de tres niveles:

a) PreVENCIÓN terciaria:

Se conduce a reducir la tasa de disfunción emocional o conductual en una comunidad, así como reducir la severidad y duración de los desórdenes. La contribución del Psicólogo se destaca por el desarrollo de programas que involucran a la comunidad y frecuentemente a Instituciones.

b) PreVENCIÓN secundaria:

Involucra la identificación temprana y la intervención oportuna antes de que se desarrolle un problema severo.

c) PreVENCIÓN primaria:

Reduce la tasa de nuevos casos, contrarrestando las influencias adversas antes de que causen daños o disfunciones reduciendo el problema en toda la población.

La *participación del Psicólogo* se observa en acciones tales como: campañas en medios masivos de difusión, campañas de concientización comunitaria, atención a

padres, capacitación a maestros, asistencia en planificación familiar y realización de programas en escuelas.

De acuerdo con Bandera (1998 citado en Bautista, 2002) es importante la participación del Psicólogo Educativo en los siguientes rubros:

1. En relación con el centro escolar, el Psicólogo debe dinamizar en el centro todo el proceso de integración, para lo cual es importante su presencia en las reuniones de ciclo o nivel donde hay niños integrados, en los equipos docentes, y por supuesto participar de las reuniones con los profesores. Es importante que aporte sus experiencias y conocimientos en el momento de elaborar un proyecto de centro que contemple a los alumnos y alumnas con NEE.
2. Los equipos interdisciplinarios ejercen funciones de valoración, orientación y tratamiento, el Psicólogo Educativo es precisamente el que sirve como elemento coordinador entre los equipos y el centro, estableciendo los continuos y oportunos contactos para resolver cuestiones como:
 - ✕ Aclarar qué niños son sujetos de integración y en qué aula se van a integrar.
 - ✕ Planificación conjunta de horarios con visitas al tratamiento de logopedia, rehabilitación física, estimulación, etc.
 - ✕ Recibir información de los equipos para continuar en el aula el trabajo que se ha realizado individualmente con los niños.
 - ✕ Estudiar conjuntamente las estrategias didácticas más apropiadas para las necesidades de cada niño.
 - ✕ Elaboración conjunta de programas de adaptaciones curriculares, desarrollo individual u otros más específicos, como de atención o estimulación.
 - ✕ Cuestiones de tipo metodológico, organizativo, entre otros.

I.2.1.6 LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

De acuerdo con Guajardo (1994) durante el gobierno del presidente Benito Juárez se iniciaron las instituciones pioneras de la educación pública en México. La visión liberal republicana no fue ajena al compromiso de la educación a los individuos con discapacidades. Fue así como el Gobierno Federal expidió los decretos que dieron origen a la Escuela Nacional para Sordomudos en 1867 y a la Escuela Nacional para Ciegos en 1870 (vigente hasta la fecha).

El Cuadro I-5 muestra los principales avances de la Educación en México, en materia de servicio público educativo.

Cuadro I-5. Avances de la educación en México (Guajardo, 1994)

1918/27	○ Escuela de Orientación para Varones y Niñas (EOV y N)
1932	○ Escuela Especial para niños anormales
1935	○ Instituto médico pedagógico
1936	○ Clínica de la conducta
1943	○ Escuela normal de especialización
1952	○ Instituto Nacional de Audiología y Foniatría (INAF)
1959	○ Oficina de Coordinación de Educación Especial (OCEE)
1962	○ Instituto Nacional de Comunicación Humana
1970	○ Dirección General de Educación Especial
1982	○ Bases / política de Educación Especial
1984	○ Implantación de la Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (IPALE/ PALEM)
1989/94	○ Programa Nacional de Integración

Finalmente, cuando la Dirección General de Educación Especial emitió, en 1980, un documento de política educativa para la atención de las personas con requerimientos de educación especial, “Bases para una política de Educación Especial”, se inició en México el modelo educativo de este nivel; así, de acuerdo al Programa Nacional de

Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (2002), se hizo una reorientación de los servicios en la EE en México tomando como referencia un marco legal actualizado; para lo cual el primer paso fue promover la inserción de los niños con NEE en las aulas regulares, por otra parte el personal docente de la escuela regular contaría con el apoyo prestado por el personal de educación especial cuya función es dar asesoría; además se estableció la medida de que la guía para el trabajo educativo con los alumnos con NEE serían los programas de educación vigentes en ese momento. Esta reorganización se realizó del modo siguiente:

- Transformar los servicios escolarizados de EE en Centros de Atención Múltiple (CAM).
- Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).
- Conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños.
- Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros.

Esta reorientación de los servicios se impulsó al mismo tiempo que la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con lo cual el ámbito de acción de la entonces Dirección General de Educación Especial, se redujo al Distrito Federal; así la carencia de una instancia Nacional crea incertidumbre, provocando que su implantación fuera muy diferenciada y no siempre favorable en la atención de los niños con NEE. Finalmente en 1997, la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación convocaron a la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con NEE. Equidad para la diversidad; con el propósito de evaluar el proceso de reorientación y precisar las normas y condiciones para su desarrollo.

De esta manera, según el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002), los servicios de EE prestaron atención al inicio del ciclo escolar 2001 – 2002, en sus diversas modalidades a 525,232 estudiantes

de educación inicial y básica, de los cuales aproximadamente 112,000 presentaban alguna discapacidad.

El Cuadro I-6 muestra como la relatividad y ambigüedad del concepto de NEE permite incluir entre los casos atendidos a estudiantes con problemas en el aprendizaje, o en el aprovechamiento escolar, pero sin discapacidad, lo que ocasiona que muchos de los alumnos con discapacidad que requieren apoyo especializado no lo reciban actualmente.

Cuadro I-6. Población atendida en los principales servicios de Educación Especial (Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Secretaría de Educación Pública, 2002, México).

Cifras aproximadas.

Servicio	Total	Alumnos sin discapacidad	Alumnos con discapacidad	Porcentaje aproximado por discapacidad				
				Discapacidad visual	Discapacidad auditiva	Discapacidad Motora	Discapacidad intelectual	Autismo
USAER	319,843	287,859	31,984	7%	14%	11%	51%	17%
CAM	101,776	30,523	71,253	2.7%	13%	15%	69%	0.4%
CAPEP	95,500	92,535	6,965	6%	16%	31%	49%	---
Otros Servicios	4,113	2,585	1,528					
TOTAL	525,232	413,502	111,730					

En la actualidad, en todo el país se cuenta con 4,097 servicios de educación especial, sin embargo este número es aún insuficiente para atender a la población con NEE, particularmente a quienes tienen alguna discapacidad; además su distribución es muy desigual, ya que suele concentrarse en las zonas urbanas y en los municipios más grandes.

El Cuadro I-7 muestra una reseña general de las acciones de apoyo en México a las personas con discapacidad.

Cuadro I-7. Acciones de apoyo en México a las personas con discapacidad (Guajardo, 1994).

1960	<ul style="list-style-type: none"> o La EE en el Edo de México surge en la década de los 60's, cuando el entonces departamento de Psicopedagogía, dependiente de la Dirección Educación Pública inicia investigaciones con el propósito de conocer la demanda de los servicios de EE, por lo que se crea la escuela de
------	---

1975	<p>orientación y rehabilitación infantil.</p> <ul style="list-style-type: none">○ Se establece un convenio en forma tripartita entre la Secretaría de Salubridad y Asistencia Pública (SSA), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), con la finalidad de brindar atención médico-terapéutica y Psicopedagógica a la población carente de seguridad social demandante, lográndose así la creación de los centros de Rehabilitación y EE.
1993	<ul style="list-style-type: none">○ Ley General de Educación, en su Art. 41 señala que la EE propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.○ Reformas al Art. 3º constitucional.
1997	<ul style="list-style-type: none">○ Conferencia Nacional: atención educativa a menores con NEE. Nace el término equidad para la diversidad.
1999	<ul style="list-style-type: none">○ Publicación de la Norma Oficial Mexicana NOM-173-SSA1-98, para la atención integral de las personas con discapacidad.
2000	<ul style="list-style-type: none">○ Puesta en marcha del Programa Nacional de Educación 2001-2006, cuyo primer objetivo es garantizar el derecho a la educación expresado como la equidad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica.

A continuación se señalan algunos de los principales rasgos que caracterizan a los servicios de educación especial de acuerdo con el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (2002):

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Esta instancia técnico-operativa se propuso como apoyo a la atención de los alumnos con NEE con o sin discapacidad, que se encontraban integrados a las escuelas de educación básica, brindando atención individualizada en el aula de apoyo. Este servicio proporciona orientación a docentes y padres de familia.

En la actualidad se puede observar una gran diversidad de prácticas, que van desde la atención individualizada a los alumnos con NEE (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 de la escuela para elaborar proyectos escolares o institucionales.

Centro 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:

- Se convirtieron 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).
- Esta reorientación implicó que en un solo CAM se tendiera a alumnos con diferentes discapacidades y que la formación de los grupos fuera por edad y no por área de atención.

Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)

Según el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002), el propósito del CAPEP es proporcionar servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de jardín de niños oficiales que presentan problemas en su adaptación al proceso educativo, así como dar atención psicopedagógica a quienes muestren dificultades en el lenguaje, aprendizaje o dificultades en su desarrollo psicomotriz.

En México existen CAPEPs en 25 entidades ofreciendo apoyo dentro y fuera de los jardines de niños.

Unidades de Orientación al Público (UOP)

Esta unidad se plantea como el servicio de EE encargado de orientar a los padres de familia, a los docentes y a la comunidad en general en torno al proceso de integración educativa. Actualmente este servicio existe únicamente en 17 entidades.

En el año 2000, se crearon tres Centros Regionales de Recursos de Información y Orientación para la integración educativa (CREO) aprovechándose la estructura de las UOP. El propósito de éstos centros es dar información y orientación al público en general sobre las distintas discapacidades (visual, auditiva, motora, intelectual y autismo), así como de las NEE y de los servicios educativos existentes que atienden a esta población.

Criticas a los servicios de apoyo de educación especial

Según el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración educativa (2002), la calidad de los servicios en USAER, CAM y CAPEP se encuentra de la siguiente manera:

En el caso de USAER

- La demanda se ha incrementado y por tal motivo el número de alumnos que requiere de atención especializada se ha excedido.
- Del número de alumnos con necesidad que requieren de apoyo y un especialista no todos son atendidos.
- Gran parte de los servicios se concentran en atender a niños sin discapacidad que presentan rezago escolar.
- Las personas con aptitudes sobresalientes han dejado de recibir apoyos específicos, pues las USAER se han concentrado en la atención de los alumnos que presentan rezago escolar o dificultades en el aprendizaje.
- La atención de los servicios se concentra en su mayoría en escuelas de zonas urbanas, aunque en ocasiones no esté inscrito un sólo niño con NEE, así en municipios grandes casi no existen servicios de EE y muy pocos en zonas rurales o indígenas.
- En algunas escuelas se asigna al personal de EE funciones como la atención de cualquier grupo para suplir al maestro titular, tareas administrativas o de organización escolar, incluidas las festividades.

- Las asesorías no siempre se enfocan en la elaboración de estrategias para los alumnos con NEE y se toma al personal de apoyo sólo como personal pedagógico general.
- Dificultades en la atención y seguimiento por el aumento del número de escuelas que el personal de apoyo tiene que visitar.
- Falta del personal y por consiguiente falta de apoyo escolar.
- Falta de preparación del personal de USAER, gran desconocimiento de estrategias didácticas específicas para los alumnos con discapacidad.

 **En el caso del CAM**

- Al trabajar con el currículo común se ha perdido de vista que muchos de los alumnos que asisten a estos servicios requieren de atención específica según su discapacidad.
- En muchas ocasiones la planeación del maestro está alejada totalmente de las necesidades y características de los alumnos.
- En algunos CAM se ha rechazado a niños con discapacidad severa o múltiple, con el argumento de que por sus características no pueden acceder al currículo básico; quedándose prácticamente sin opción educativa.
- Los conocimientos, la preparación y la experiencia de los profesionales que laboran se relacionan con la atención de una sola discapacidad.
- La adopción del currículo general y el tránsito de un modelo clínico – terapéutico de atención a un modelo educativo implican un cambio de enorme magnitud que requiere no sólo actualización sino también acompañamiento permanente, condiciones que estuvieron ausentes en el proceso de reorientación.
- No se han llevado a cabo acciones significativas para fortalecer el trabajo de los CAM, por lo que el personal ha tenido que apropiarse de los apoyos ofrecidos para las USAER y ajustarlos a sus necesidades lo que no siempre es posible.

 **En el caso de CAPEP**

La principal crítica radica en que debido a que comparten muchos rasgos del funcionamiento de otros servicios existen diversas interpretaciones del proceso de integración educativa y de la función de los profesionales que prestan el servicio, por

lo que existen fuertes reservas para integrarse administrativamente a los servicios de EE por el temor de perder recursos y principalmente, de ser asignados a la atención de otros servicios educativos.

 **En el caso de UOP**

Las UOP son el servicio de EE con menos precisión en sus funciones y surgieron con la reorientación de los Centros de Orientación Educativa, Evaluación y Canalización (COEC) y de los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), por lo que en muchos casos se realizan funciones de estos centros.

Con este bosquejo está claro que la educación especial es una forma de acceder a la educación para los alumnos discapacitados y no sólo depende de las Instancias gubernamentales, sino también de la disponibilidad de los profesionales que trabajan con los alumnos, de cómo asumen sus roles, de cómo se comunican unos con otros y en definitiva de su implicación en los problemas de los alumnos discapacitados y sus familias; ya que los problemas de ajuste y de aprendizaje que presentan los alumnos son reales, y su prevención y tratamiento requieren una intervención eficaz, independientemente de quién enseñe y donde se proporcione la instrucción.

I.2.2. TEORÍA DE LOS CONSTRUCTOS PERSONALES

I.2.2.1 ANTECEDENTES

La teoría de los constructos personales es propuesta por George Kelly, quién nace el 28 de abril de 1905 en Perth, Kansas (Botella 1994).

Esta teoría tiene sus raíces filosóficas en el alternativismo constructivo, el cual se basa en la idea de que la realidad está sujeta a muchas construcciones alternativas, algunas de las cuales pueden resultar más fructíferas que otras. El descubrimiento de la correspondencia definitiva entre las construcciones que somos capaces de diseñar y el flujo de los acontecimientos queda a una distancia infinita. Mientras tanto, tendremos que contentarnos con avanzar poco a poco, con inventar nuevas construcciones alternativas – incluso antes de sentirnos insatisfechos con las antiguas - , y con esperar que, en general, estemos avanzando en la dirección correcta (Kelly, 1969, citado en Botella 1994).

Kelly (citado en Botella, 1994) aclara su concepción del conocimiento al equiparar la vida al proceso de construcción de la realidad por mediación de patrones de interpretación (constructos). El desajuste entre la predicción y el contraste con la realidad constituye el criterio de invalidación de un constructo.

Así pues, tenemos que todas las personas - científicos, profesionales, padres de familia niños - sienten la necesidad de entender el mundo y de ser capaces de predecir lo que ocurrirá a su alrededor con el fin de adaptarse mejor a la situación; esto supone una construcción sobre la base de la propia experiencia (Martínez, 1993).

El enunciado básico de la teoría de constructos, elaborados por Kelly (retomados por Botella, 1994) asume la forma de un postulado y 11 corolarios:

Postulado fundamental:

Los procesos de una persona son canalizados psicológicamente por la forma en que anticipa los acontecimientos.

- 1. Corolario de construcción:** la persona predice los acontecimientos construyendo sus repercusiones.

La persona construye réplicas de los acontecimientos a base de dividirlos y trascender sus aspectos obvios para llegar a una abstracción.

- 2. Corolario de individualidad:** las personas se diferencian por sus construcciones de los acontecimientos.

Es imposible que dos personas se encuentren ante la misma situación, pues cada una de ellas tiene como referente principal a una persona diferente (es decir, a sí misma).

- 3. Corolario de organización:** cada persona desarrolla característicamente, por su propia conveniencia para prever los acontecimientos, un sistema de construcción que incluye relaciones ordinales entre constructos.

Los constructos no tienen un valor por sí mismos sino que se insertan en una red semántica amplia y a menudo muy compleja, cuya característica más definitoria es que es jerárquica.

- 4. Corolario de Dicotomía:** el sistema de construcción de una persona se compone de un número finito de constructos dicotómicos.

Este corolario permite anticipar únicamente un número finito de acontecimientos, dado que la dimensión de abstracción que lo constituye sólo se aplica a determinados elementos y no a otros irrelevantes.

Según Kelly (citado en Botella, 1994), un constructo es un eje de referencia, no una categoría de acontecimientos. Como tal eje, los elementos proyectados sobre él pueden asumir valores intermedios entre ambos polos.

- 5. Corolario de elección:** la persona escoge para sí misma aquella alternativa de un constructo dicotómico mediante la que anticipa una mayor posibilidad de extensión y definición de su sistema.

Dado que las réplicas de los acontecimientos se abstraen mediante la construcción de dimensiones dicotómicas, la persona tendrá que elegir entre uno y otro de sus polos, es decir, adjudicará un valor de deseabilidad o indeseabilidad a cada polo del constructo en cuestión. Dado a su vez que la motivación esencial de la persona se equipara a la

anticipación de los acontecimientos, la elección será aquellas que mejor satisfaga esta necesidad de predicción.

Kelly no concibe dicha elección como excluyente, es decir, es posible (y deseable) que la persona opte alternativamente por la extensión y la definición.

6. Corolario de ámbito o gama: un constructo sólo es conveniente para la anticipación de un ámbito finito de acontecimientos.

Cada constructo se caracteriza por un ámbito de conveniencia (el conjunto de elementos a los que puede llegar a aplicarse) y un foco de conveniencia (el conjunto de elementos a los que reaplica con máximo poder predictivo).

7. Corolario de experiencia: el sistema de construcción de una persona varía a medida que construye las réplicas de los acontecimientos.

Dado que la construcción de la experiencia se considera un proceso de contraste de predicciones, seguido de su validación o invalidación, el sistema de constructos personales cambia a medida que se construyen nuevas experiencias. La teoría personal que constituye el sistema de constructos se refina progresivamente, en la dirección de la extensión y definición, haciéndose cada vez más predictiva e internamente consistente.

La reconstrucción de la experiencia y el refinamiento de la propia teoría es sinónimo de aprendizaje, y no depende de las condiciones de refuerzo o de la naturaleza de los estímulos, sino de la propia esencia del ser humano.

8. Corolario de Modulación: la variación en el sistema de construcción de una persona está limitada por la permeabilidad de los constructos en cuyo ámbito de conveniencia se encuentran las variantes.

La permeabilidad de un constructo depende de su capacidad para admitir en su ámbito de conveniencia nuevos elementos.

9. Corolario de fragmentación: una persona puede emplear sucesivamente varios subsistemas de construcción inferencialmente incompatibles entre sí.

Por ejemplo, una persona puede considerar durante la adolescencia que es preferible ser independiente de sus padres que depender de ellos; sin embargo al llegar a la edad adulta, esa misma persona abandona progresivamente el constructo << dependencia

de los padres versus independencia >> y los sustituye por << relaciones familiares satisfactorias versus relaciones familiares insatisfactorias>>.

10. Corolario de comunalidad: los procesos psicológicos de dos personas serán similares en la medida en que una persona emplee una construcción de la experiencia similar a la de la otra.

Este corolario explica las similitudes observables en los procesos de construcción de la experiencia de personas pertenecientes a un mismo grupo (familia, cultura, ideología, etc.).

11. Corolario de sociabilidad: una persona puede jugar un rol en un proceso social que implica a otra en la medida en que construya a los procesos de construcción de aquella.

La construcción similar de una misma experiencia no garantiza por sí sola la capacidad de mantener una relación social, en términos de Kelly, una relación de rol.

De esta manera el término constructo se utiliza para dar a entender que el individuo construye el modelo sobre la base de su experiencia, cualquier parte de este puede ser percibida o interpretada en muchas formas diferentes. Este modelo va a guiar su conducta, independientemente si la interpretación que haya hecho es correcta o no.

El modelo construido es un conjunto de discriminaciones, es decir, constructos que la persona puede realizar (Cunningham y Davis, 1988).

El modelo es una estructura compuesta de un gran número de constructos, de los que no todos tienen por que ser conscientes o expresables verbalmente, y cada uno se aplica a una gama limitada de acontecimientos.

Se podría pensar que un “constructo” es lo mismo que, por ejemplo, una idea o una actitud. En cierto sentido lo es, pero no se trata simplemente de un concepto adicional, se utiliza como sustituto, al utilizar una sola palabra, se simplifica esta complejidad (Cunningham y Davis, 1988).

Las personas difieren en el número de sus constructos, el contenido de los mismos y los modos en que están organizados; aún así, los individuos muestran algunas similitudes por cuanto hay constructos compartidos. Este sistema evoluciona

constantemente, así si un constructo es correcto es poco probable que cambie, pero si ocurre lo contrario, es probable que éste se modifique.

Los constructos se caracterizan por tener una serie de aspectos formales, Botella (1994), menciona los siguientes:

☰ Rango de conveniencia:

El rango de conveniencia de un constructo comprende todos aquellos elementos a los que la persona encuentra útil aplicarlo.

☰ Foco de conveniencia:

Comprende aquellos elementos concretos a los que la persona encuentra máximamente útil aplicarlo, son los elementos a los que es probable originalmente el constructo.

☰ Elementos:

Objetos, personas o acontecimientos abstraídos mediante el uso de un constructo.

☰ Polo:

Cada constructo discrimina entre dos polos, uno en cada extremo de su dicotomía. Los elementos abstraídos son similares en cada uno de los polos y diferentes en los del otro polo.

☰ Contraste:

Relación entre los dos polos de un constructo.

☰ Polo de similitud:

Polo del constructo respecto al que los dos polos son similares.

☰ Polo de contraste:

Polo del constructo respecto al que un elemento es diferente de otro.

☰ Permeabilidad:

Un constructo es permeable si admite nuevos elementos en su contexto.

I.2.2.2 CLASIFICACIÓN DE LOS CONSTRUCTOS SEGÚN SU CONTROL SOBRE LOS ELEMENTOS

⌚ *Constructo apropiativo:*

Determina la pertenencia exclusiva de sus elementos a su ámbito. Es un constructo del tipo “única y exclusivamente” y determina un tipo de pensamiento simplista y rígido.

⌚ *Constructo constelatorio:*

Fijan el ámbito de pertenencia de sus elementos en otros constructos. Determina un tipo de pensamiento estereotipado y normalista.

⌚ *Constructo proposicional:*

No acarrea implicaciones en cuanto a la pertenencia de sus elementos a otros constructos. Determina un tipo de construcción incontaminada (Botella, 1994).

De acuerdo con lo expuesto, el proceso implícito en esta capacidad para elaborar anticipaciones y constatarlas fue descrito por Kelly como “El ciclo completo de la experiencia” (Figura I-1), y formalizado por Neimeyer (1985, citado en Botella, 1994), el cual consta de las siguientes fases:

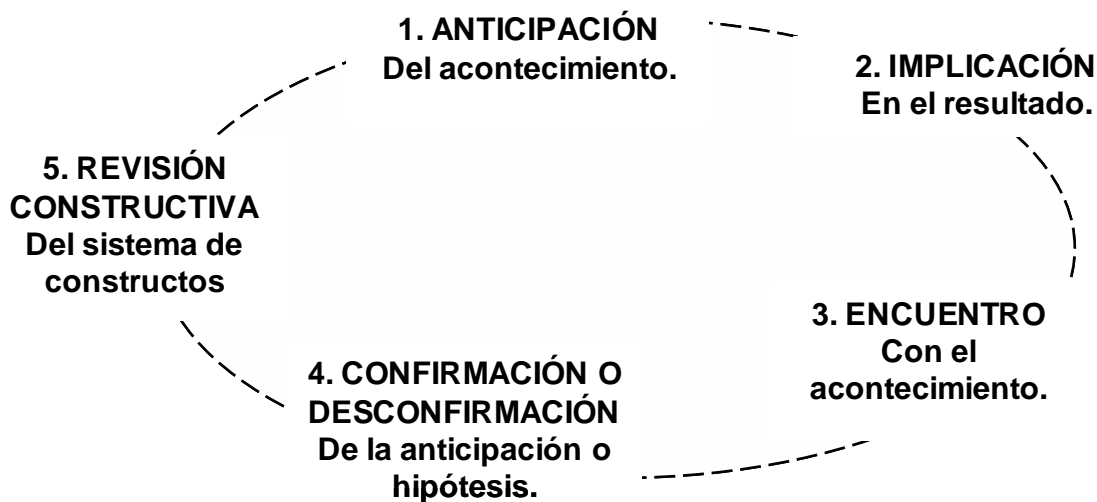


Figura I-1. Ciclo completo de la experiencia.

La **fase de anticipación**, implica la derivación de una hipótesis personal sobre el curso probable de un acontecimiento.

En la **fase de implicación**, las consecuencias serán más profundas cuanto mayor sea el grado de involucramiento de la persona hacia los acontecimientos.

La **fase de encuentro** con el acontecimiento implica la disposición a operacionalizar la hipótesis de que se trate y contrastarla con la realidad en cuanto a su valor predictivo.

La **fase de confirmación / desconfirmación**, va acompañada de manifestaciones emocionales.

La **revisión** del sistema de constructos cobra especial importancia en caso de que la anticipación se invalide, pues se hace necesario reflexionar sobre el contexto de generación de hipótesis en que se originó. Es probable que tengan que revisarse algunos constructos supraordenados a los que se han invalidado (Botella, 1994).

Por último, el Ciclo de Experiencias se cierra en sí mismo al incorporarse los resultados de la revisión constructiva del sistema a las hipótesis o anticipaciones futuras.

A través de las cinco fases del ciclo, la persona reconstruye una y otra vez su experiencia, haciendo que su sistema sea cada vez más predictivo, internamente contrastable y comunicable.

Uno de los aspectos que cobra especial relevancia en esta teoría, es la definición que hace Kelly respecto a las emociones, las cuales concretó en relación con el proceso de cambio como la conciencia de cambios significativos o inminentes en el sistema de constructos.

Por su parte McCoy (1997, citado en Martínez, 1993) afirma que sentimiento – emoción no puede separarse de pensamiento – acción, y por tanto la emoción no es algo abstracto sino que está íntimamente relacionado o ligado al proceso de construcción de la realidad y consecuentemente a lo que los sujetos hacen.

Esto nos va a permitir explicar cómo los padres de los niños con NEE construyen su relación con ellos y entender el conjunto de experiencias y emociones que atraviesan en el proceso de asimilación y acomodación a las características de sus hijos (Martínez, 1993).

Dentro del término emoción, es posible diferenciar la ansiedad, la culpa, la amenaza, el apego y la hostilidad.

Así, Kelly (citado en Cunningham y Davis, 1988) considera que el constructo de **ansiedad** es cuando el individuo no puede entender un acontecimiento o situación y es consciente de ello, por lo que experimenta inseguridad. En consecuencia, es probable que la persona trate de cambiar la forma en la que construye o explica su mundo, para entender esta experiencia y reducir de esta manera la ansiedad/ inseguridad que le provoca tal situación o acontecimiento.

La **culpa** está íntimamente relacionada al concepto de sí mismo o autoimagen y expresa la situación en que el individuo es consciente de que no actuó como habría esperado hacerlo, sentimiento que puede evitarse si se posibilita al sujeto para que reconstruya un nuevo acontecimiento que provoca el conflicto cognitivo.

La **amenaza** se define como un cambio inminente y global en las propias estructuras centrales, es decir, en las ideas, valores, creencias o actitudes de esa persona, lo que significa que las principales creencias de la persona sobre el mundo, o parte de él (una realidad concreta), se ven anuladas y, en consecuencia, los acontecimientos se vuelven incomprensibles y caóticos.

Apego, cuando una persona refuerza la identidad de otra (conductas, pensamientos, creencias, expectativas, actitudes, etc.) se crea un vínculo afectivo entre ambas y es esta condición, lo que constituye la base de la relación denominada apego, que a su vez, le ofrece al individuo integridad y seguridad. De este modo, lo opuesto al apego es la indiferencia. La privación es la pérdida del objeto de apego, sea éste una persona o cosa, dicha pérdida elimina una fuente de reforzamiento o validación de la identidad, así como la conciencia de la integridad y seguridad de una persona.

El constructo de **hostilidad** es un esfuerzo permanente para tratar de encontrar una explicación a una situación que la persona no puede manejar. Cuando ésta se enfrenta a dicha situación, se esforzará de manera permanente por tratar de encontrar una

explicación aceptable para ella, lo que conducirá a adoptar conductas negativas ante tal acontecimiento.

Por tanto en esta teoría hay sentimientos, en el sentido de que el individuo es consciente de algo o hace una discriminación entre sus acontecimientos, es decir, sus constructos.

Como se ha venido mencionando, la reconstrucción o cambio de constructos, se va a concebir en términos de anulación de constructos preexistentes a través de un proceso llamado el ciclo **CEC**. Este ciclo comprende las etapas de reconstrucción, en las cuales se consideran formas alternativas de concebir los acontecimientos (Circunspección), se adoptan unas formas particulares de comprensión y se rechazan otras (Elección), y los acontecimientos se hacen lo suficientemente significativos como para marcar un rumbo (Control) (Cunningham y Davis, 1988).

I.2.2.3 FORMACIÓN DE CONSTRUCTOS EN PADRES DE FAMILIA QUE TIENEN UN HIJO CON NEE

Todo sistema familiar posee un conjunto de constructos comunes para todos los miembros del mismo; éstos les permiten prever los acontecimientos y por tanto anticiparse a ellos. Los padres, como toda persona, desarrollan a lo largo de su vida un conjunto de constructos que les ayudan a entender el mundo.

Cuando deciden tener hijos, desean y planifican que éstos sean normales, saludables y que lleguen a ser adultos autosuficientes (Martínez, 1993).

El conjunto de constructos o ideas sobre los hijos se va formando en la pareja, fundamentalmente durante el embarazo y puede tener su base en las experiencias que los padres tuvieron en su propia infancia y en la experiencia obtenida a través de otros niños que conocen así como de las personas que se ocupan de ellos (Cunningham y Davis, 1988). En un principio estos constructos son muy sencillos debido al desconocimiento que los nuevos padres pueden tener en relación a los cuidados que precisa el niño (Martínez, 1993).

De esta manera los constructos usados por los padres dan un sentido al comportamiento de su hijo y permiten una interacción significativa, aunque a veces esté un tanto alejada de la realidad. Ahora bien, es importante señalar que los padres no siempre usan los constructos conscientemente, ni como ya se mencionó anteriormente, son siempre capaces de formularlos con palabras, sino que son una parte automática de su existencia.

Esto se aplica a todos los padres, tengan o no un hijo con NEE; la única diferencia es que los padres de niños con NEE tienen que afrontar al menos una crisis importante (es decir, el diagnóstico), que puede alterar su capacidad de preveer el comportamiento y desarrollo de su hijo.

La primera construcción que los padres suelen hacer ante tal acontecimiento es, por regla general la de “situación catastrófica y extraordinariamente dolorosa” (Martínez, 1993).

Esto es importante ya que los padres, hasta el momento, no han previsto tener un hijo con NEE, así que sus predicciones sobre él, basadas en el sistema de constructos desarrollados durante el embarazo quedan inmediatamente anuladas.

Cunningham y Davis, (1988) mencionan que ante esta situación, los padres son increíblemente vulnerables, se encuentran en un estado de confusión e incertidumbre. Pueden sentir como un estigma el tener un hijo con NEE y/o cuestionan su propia competencia para hacer frente a la situación de éste.

La literatura sugiere diferentes modelos de estadios de los sentimientos y reacciones de los padres tras la noticia del diagnóstico; en estos modelos es importante señalar que no todas las personas pasan por los diversos estadios ni ocurren en ellos de manera secuencial. Sin embargo resultan significativos para elaborar marcos de referencia y guías ante tales situaciones.

A continuación se expone brevemente el modelo (tomado de Cunningham y Davis, 1988) que señala algunos constructos para ser tomados en cuenta en el trabajo con padres:

I. Fase de shock:

A menudo los padres sufren una conmoción y un bloqueo, a la vez que se muestran psicológicamente desorientados, irracionales y confusos. Esto puede durar minutos o días, tiempo en el cual necesitan ayuda y comprensión. Es posible que los padres experimenten sentimientos de ansiedad (es decir, incapacidad de elaborar constructos), amenaza (ante la anulación de sus constructos elaborados con anterioridad) y posiblemente culpa (al verse a sí mismo desde un punto ajeno / nuevo a ellos). Este acontecimiento desafía en su totalidad al sistema de constructos que los padres utilizan para entender tanto los acontecimientos como a sí mismos en la relación con éstos.

II. Fase de reacción:

Los padres pueden manifestar reacciones de enfado, rechazo, resentimiento, incredulidad y sentimientos de pesar, pérdida, ansiedad, culpa, proteccionismo. Es el comienzo del ciclo CEC. Estas reacciones son pruebas de una exploración real de la situación (*circumspección*). Rechazar el diagnóstico así como el enojo hacia los profesionales y hacia sí mismos por ejemplo, proporciona una solución temporal a la incapacidad de comprender lo que está ocurriendo y explorar los aspectos causales de la situación. En este momento se necesita una considerable reconstrucción, mientras que las reacciones pueden modificarse pronto, las emociones subyacentes pueden persistir durante largo tiempo e incluso nunca resolverse.

III. Fase de adaptación:

Aparece cuando los padres comienzan a plantearse preguntas como ¿Qué se puede hacer? lo cual implica un nuevo conjunto de necesidades. De acuerdo con la Teoría de Constructos Personales, esta fase es considerada como una *elección*, en la que los padres adoptan al menos un núcleo de constructos que les permitan entenderse a sí mismos y entender la situación, así como valorar posibles tipos de acción. Necesitan, por tanto, información precisa acerca de la posible ayuda.

IV. Fase de orientación:

Los padres comienzan a organizarse, a buscar ayuda, a establecer nuevas rutinas, etc. En el ciclo CEC esta es la etapa de *control*, en la que los padres han reconstruido la situación, saben qué hacer y comienzan a actuar sobre los problemas con los que se

enfrentan. Para poder hacerlo es necesario que cuenten con una ayuda regular que ofrezca consejos prácticos y fije objetivos en conjunto con la familia.

En general éstas son estrategias de exploración que contribuyen a la comprensión final de la situación a la que los padres se enfrentan y a su nivel final de adaptación.

El diagnóstico de alguna deficiencia algún tiempo después del nacimiento no es, en principio, un proceso diferente al ya mencionado. Es posible que el modelo parental se derrumbe y haya que reelaborar su sistema de constructos.

Las reacciones y sentimientos de los padres ante la discapacidad de su hijo, sobre todo las que respectan a enfado e insatisfacción pueden ser considerablemente menores, según las investigaciones (Cunningham y Davis, 1988), cuando se informa a los padres:

- a) Lo antes posible.
- b) A la vez.
- c) De forma comprensiva y con una valoración equilibrada y sincera de las implicaciones que no se limite a enumerar los aspectos negativos.
- d) En un lugar privado, con tiempo para reaccionar.
- e) A través de una serie de análisis planificados de la información práctica relevante.
- f) De que habrá una continuidad en la prestación de ayuda.

Bajo estas condiciones, los padres parecen también adaptarse más rápidamente y establecer relaciones más positivas el uno con el otro, con el niño y con los profesionales. Esto sugiere que se les ha ayudado a hacer los cambios necesarios en su sistema de constructos

Complementariamente, algunos de los sentimientos generados por los padres ante las NEE de su hijo pueden ser, según Cunningham y Davis (1988):

☛ **Proteccionismo:**

Este sentimiento lleva habitualmente a los padres a desarrollar una relación de amor y cuidado con el niño, sin embargo, tal sentimiento puede llegar a ser excesivo y generar mucha sensibilidad en los padres ante cualquier insinuación implícita de crítica o

rechazo hacia su hijo. Esto puede interactuar con sus propios sentimientos de negatividad, resentimiento y enojo, lo que se refleja en una reacción negativa a la crítica que percibe.

Una reacción de proteccionismo fuerte puede causar un desequilibrio dentro de la familia, particularmente en la relación con los demás hijos, e incluso imposibilitar la independencia del niño.

☛ Repulsión:

La persona al expresarlos puede reflejar su falta de preocupación por el niño. Es importante reconocer este sentimiento y explorar su significado, ya que influirá ante las actuaciones hacia la persona con NEE. Este sentimiento está a menudo relacionado con la ansiedad, ya que se reacciona de esta manera ante aquello que resulta poco comprendido o amenazante.

☛ Rechazo:

Es una reacción, lo cual no indica por qué la persona evita la situación.

☛ Resentimiento:

Este se puede experimentar hacia:

- La deficiencia, lo que puede tener resultados positivos, como la determinación de actuar en beneficio del niño y ayudarlo.
- Por el niño: puede haber falta de interés, preocupación u hostilidad
- Hacia el niño: por las limitaciones que imponen a las funciones individuales o familiares.

☛ Ineptitud reproductora:

Se puede considerar que el fuerte deseo de tener hijos permite la validación de la propia persona al confirmar su competencia y ver reforzada su autoimagen, ya que las características del niño pueden ser vistas como un reflejo de las de sus padres. Sin embargo, el hecho de reconocer que el niño no es lo que esperaban, invalida ésta estructura, generando inseguridad y apego. Incluso otros miembros de la familia pueden verse afectados y experimentar sentimientos de ineptitud personal o familiar para la reproducción.

En este sentido es de vital importancia la información acerca de los posibles riesgos y causas de la NEE que se relaciona con la reproducción.

🔑 **Desconcierto y culpa:**

El desconcierto se define en relación con las expectativas de los demás, por lo que los padres pueden evitar los contactos sociales y pensar que han fracasado, la ansiedad o la inseguridad de éstos puede fomentar esta mala interpretación de las indicaciones de los demás. La culpa puede ser experimentada de forma realista cuando sus acciones, de alguna manera han sido responsables de las NEE, la cual puede ir como consecuencia de una vacuna hasta los maltratos o lesiones por falta de atención y cuidado.

I.2.2.4 FORMACIÓN DE CONSTRUCTOS EN NIÑOS CON NEE

Este modelo contempla al niño como una persona que trata activamente de entender su mundo, evita colocarle etiquetas y centrarse en los aspectos meramente negativos. Define al niño como un ser humano que elabora un sistema de constructos que le ayude a entender los acontecimientos y preverlos (Cunningham y Davis, 1988).

Es posible que su deficiencia obstaculice el proceso, con lo que pueden ser capaces de realizar menos discriminaciones, ser menos exactos en sus juicios, más lentos para darse cuenta de que una predicción no es válida y para cambiar cuando tienen que hacerlo; de cualquier forma lo intentan.

Esta concepción del niño tiene implicaciones directas para las estrategias educativas, por ejemplo, es posible cambiar la orientación del programa a seguir cuyo propósito es tratar de comprender el mundo desde el punto de vista de éste, lo que significa tratar de combatir los constructos que utiliza el niño en lugar de imponerle necesariamente un conjunto de éstos (Cunningham y Davis, 1988).

Un aspecto importante a destacar en este sentido, es la influencia de los padres en el desarrollo del niño, así sería útil tratar de comprender la interacción de acuerdo al modelo que se muestra en la Figura I-2.

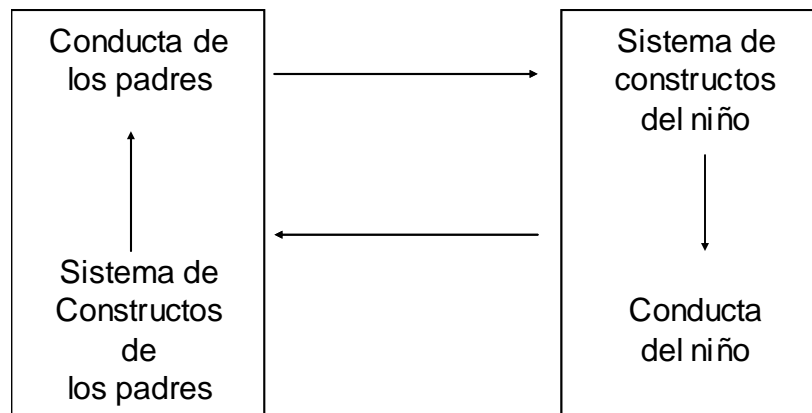


Figura I-2. El ciclo de interacción padres – hijo (Cunningham y Davis, 1988).

Este modelo muestra que una acción realizada por el niño es un acontecimiento que puede ser construido por los padres, cuya conducta es entonces regulada por la construcción de la acción del niño. A su vez, la conducta de los padres es observada por el niño y construida de forma que produce una acción posterior por parte del niño, y el ciclo continúa hasta que uno de ellos dirige su atención hacia otro punto. Esto también será construido por el otro y de ello resultará una conducta. Esto se basa en el corolario de sociabilidad de Kelly (Cunningham y Davis, 1988), es lo que se viene denominando secuencia comunicacional o interactiva, ligada al concepto de circularidad de las relaciones (Martínez, 1993).

La construcción de la conducta del niño no es lo único que influye en los padres, ya que ésta se verá también condicionada por los siguientes factores:

- a) El modo en que construye su propia conducta
- b) Lo que construye como valioso
- c) El modo en que construye el contexto presente, incluyendo la presencia de otras personas.
- d) Los modos en que construye todos los aspectos de su medio ambiente.

Esto se resume en la Figura I-3:

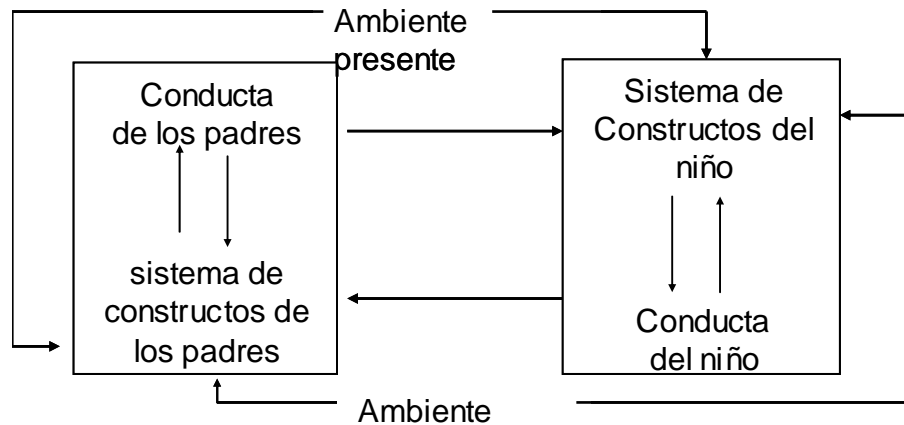


Figura I-3. Ciclo de interacción y otras influencias (Cunningham y Davis, 1988).

Por supuesto, los problemas pueden surgir no de factores relativos al niño, sino de los constructos o la conducta de los padres (Cunningham y Davis, 1988), o de cualquiera de los elementos, ya sea en el ambiente general, en el ambiente presente y cualquier anomalía en uno o varios de ellos tendrá importante consecución en cualquiera de los demás (Martínez, 1993).

Por otra parte este modelo no sólo tiene valor para comprender las secuencias causales, sino lo que es más importante, para sugerir posibles intervenciones.

De esta manera e igualmente importante resultan los constructos del niño sobre los padres y el profesional ya que influyen en su aceptación o su rechazo de la censura, lo que se aprecia en el grado de obediencia del niño, que parece ser menor en las interacciones con sus padres, que en sus interacciones con sus maestros (Cunningham y Davis, 1988).

I.2.2.5 FORMACIÓN DE CONSTRUCTOS DEL PROFESIONAL

De acuerdo con Cunningham y Davis, (1988) la interacción entre los padres y el profesional dependerá de la conducta entre ambos y de los modelos que se construyan para entenderse. Este proceso comienza con la construcción por parte de los padres de la etiqueta asignada al profesional (por ejemplo Psicólogo, Asistente social, Logopeda,

etc.), lo que les llevará a preveer qué ayuda pueden obtener; más tarde son las construcciones que realizan los padres de la conducta del profesional las que se convierten en el principal componente de la relación.

Por su parte, el profesional que trabaja con las familias de niños con NEE, antes de empezar su labor con ellas, habrá de desarrollar también percepciones preconcebidas, éstas pueden verse influidas por varias razones, entre las cuales es posible destacar la información sobre los sentimientos más negativos que los padres pueden experimentar en relación con su hijo, tales como hostilidad, fragilidad, depresión, estrés, ansiedad, etc. Del mismo modo, la influencia puede estar afectada por la edad de la persona con NEE, ya que suele ser mucho más fácil para el profesional trabajar con niños pequeños y tener una percepción más positiva de ellos, ya que su futuro aún es incierto y existe la esperanza para desarrollar al máximo sus potencialidades (Sánchez, 1998, citado en Alcántara y Remigio, 2004).

Es importante que el profesional constantemente intente no perder de vista sus propias percepciones y emociones en la interacción con los padres para así comportarse apropiada y eficazmente.

Con frecuencia ocurre que los padres se comportan de una forma que hace que el profesional se sienta amenazado; por ejemplo, cuando cuestionan su capacidad, el profesional se pone a la defensiva, esto es una respuesta natural aunque de escaso valor dadas las circunstancias. Sin embargo, si el profesional conoce y comprende qué es lo que le hace estar a la defensiva y reaccionar de tal manera, podrá dominar mejor estos sentimientos e incluso utilizarlos con efectos positivos (Cunningham y Davis, 1988).

Por otra parte, el trabajo con padres se debe basar en gran medida en la complementariedad de las diferencias entre los padres y profesionales, para lo cual es importante reconocer:

- Las funciones de los padres son más amplias y difusas que las de los profesionales, es decir, la mayoría de los profesionales que trabajan con

niños se basan en un conjunto de objetivos o áreas de interés específico, fijados dentro de los límites relativamente definidos. Por el contrario, el área de trabajo de un profesional en particular, puede ser sólo una de las muchas preocupaciones de los padres.

- ☞ Los padres interactúan con sus hijos en una gama más amplia de situaciones que los profesionales, y en consecuencia, es más probable que puedan ofrecer a éstos una visión más global del niño.
- ☞ Una diferencia importante es que los padres están más emocionalmente involucrados al niño que los profesionales, lo cual hace que tengan reacciones y sentimientos más intensos que éstos frente al comportamiento del niño. Tales reacciones y sentimientos incluyen tanto la alegría, el orgullo y el amor, así como la ira, la ansiedad y el miedo.
- ☞ Los padres son responsables de su hijo y le tratan de manera especial, mientras que los profesionales son responsables de muchos niños y deben evitar la parcialidad.

El vínculo emocional que existe entre el hijo y los padres, puede hacer que las interpretaciones y concepciones de éstos con respecto al niño sean menos objetivas que las de los profesionales, ya que sus reacciones se caracterizan por su variedad y espontaneidad de forma confiada e inconsciente; esta interacción es importante en sí misma, por el propio placer de ambos, sin ningún propósito externo. Los profesionales por su parte, se esfuerzan para que sus interacciones tengan un propósito lo más definido posible (Alcántara y Remigio, 2004).

Finalmente, es importante que los profesionales reconozcan que comparten emociones y sentimientos frente a las NEE, lo cual puede constituir una base para la empatía, o si aquéllos son contrapuestos, probables áreas de conflicto (Cunningham y Davis, 1988).

I.2.3. LA FAMILIA Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO DEL NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

Algunas definiciones de familia

Son muchas las teorías y diferentes los enfoques que han surgido a lo largo de la historia para definir las características de la unidad familiar, a continuación se mencionan sólo algunas de éstas definiciones:

Para Minuchin (1986), la familia “Es un grupo social natural, que determina las respuestas de sus miembros a través de estímulos (internos y externos). Su organización y estructura tamizan y califican la experiencia de los miembros de la familia”. Es considerada la unidad social más pequeña que puede cambiar y al mismo tiempo, mantener una continuidad suficiente para la educación de sus hijos, los cuales tendrán raíces suficientemente firmes para crecer y adaptarse a la sociedad y garantizar alguna prolongación en su cultura.

Según Lacasa (1997, citado en Alcántara y Remigio 2004), la familia es uno de los primeros entornos de socialización en donde los niños adquieren marcos de conocimientos, sistemas de representación e instrumentos cognitivos, desde los que se aproximan a la realidad y comienzan a interpretar el mundo; dichos marcos se van construyendo en interacción con las personas adultas mientras participan en actividades propias de su comunidad. A su vez, los marcos de conocimientos de los adultos van cambiando también como consecuencia de esos procesos de interacción.

Otra definición la encontramos en Cunningham y Davis (1998) para ellos, teóricamente la familia proporciona atención física y económica, descanso, ocio y actividades sociales y educativas. También proporciona afecto, educación y un grupo de apoyo altruista y atento a sus miembros. Actúa como modelo y grupo de referencia para el análisis y el aprendizaje, e influirá tanto en las técnicas interpersonales como en la estructura central de rol de la propia identidad y en los valores de sus componentes.

Finalmente Martínez (1993) la define como la organización social humana más pequeña y, que de algún modo, es protegida, cuidada y potenciada por todas las civilizaciones. Puede considerarse como un “sistema abierto” que tiene una serie de características generales y otras específicas. Es un grupo con historia, que comparte su propio desarrollo, tiene objetivos comunes durante un periodo significativo de tiempo y se constituye como unidad funcional con un conjunto de reglas.

Como podemos dar cuenta de ello, éstas definiciones comparten algunas características, sin embargo, para los fines del presente curso - taller para padres de familia, se considera que la definición ofrecida por Martínez, es plausible de tomarse en cuenta ya que para comprender cómo y por qué funcionan las familias resulta útil construirlas como un sistema, el cual se ha formado por partes que funcionan conjuntamente para conseguir algún propósito compartido o función común.

La familia como sistema

El enfoque sistémico toma sus principios de la filosofía y psicología humanista: conceptualiza y comprende el comportamiento humano como una totalidad con la tendencia innata que se dirige de manera integral hacia su propio desarrollo (Aladro, 2004).

A continuación se describe el funcionamiento familiar con base a la teoría de sistemas. Se identifica a un sistema como un conjunto de elementos que interactúan entre sí de forma dinámica; está organizado con una finalidad, por ello, para comprender a sus integrantes y las funciones que cada uno de ellos realiza, es importante tener en cuenta al sistema total del que forma parte.

De esta manera tenemos que, la familia es un sistema abierto que intercambia continuamente información, de manera consciente e inconsciente con el mundo externo a ella y dentro de sí misma, de manera que está continuamente comunicándose con palabras y sus significados verbales y no verbales, el lenguaje corporal y los

componentes comunicacionales inherentes al contexto en el que esta comunicación tiene lugar (Martínez, 1993).

Así, la familia, es un conjunto formado para permanecer como grupo durante un periodo relativamente largo de tiempo, esto se debe al tipo de funciones que cumple como la enculturación y/o socialización; además de imprimir a sus miembros un sentido de identidad independiente, es grupo de pertenencia y referencia; y ha de considerarse como una red de comunicaciones entrelazadas, en la que todos los miembros, desde el más pequeño hasta el mayor, influye en el sistema (Martínez, 1993).

Este sistema puede ser analizado en términos de su estructura, de su función y de los procesos por los cuales se influye mutuamente. Para mantenerse y funcionar, el sistema tendrá un conjunto de necesidades y precisará de recursos para satisfacerlas. Si hay cambios en la estructura, en la función o en los procesos internos, tendrá que haber ajustes. Si los recursos pueden hacer frente a estos cambios, el sistema mantendrá un equilibrio razonable y funcionará (Cunningham y Davis, 1998).

La familia entonces es, en definitiva, un grupo social en el que se determinan y configuran las respuestas, conductas o acciones de sus miembros, a través de estímulos dados en el interior del mismo o provenientes de fuera del grupo (Martínez, 1993).

Por estas razones, el uso de un modelo de familia basado en el sistema es un intento de identificar las formas y medios de que se valen las familias para mantener un equilibrio o una estabilidad y poder satisfacer las necesidades individuales de sus miembros (Olson y McCussin, citados en Cunningham y Davis, 1988).

Estructura del sistema familiar

La estructura familiar es el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia (Minuchin, 1986). Como un sistema, la familia opera a través de pautas transaccionales (operaciones repetitivas)

que establecen patrones acerca de qué manera, cuándo y con quién relacionarse (Aladro, 2004).

Un esquema basado en la concepción de la familia como un sistema que opera dentro de contextos sociales específicos, tiene tres componentes según Minuchin (1986):

1. La estructura de una familia es la de un sistema sociocultural abierto en proceso de transformación.
2. La familia muestra un desarrollo desplazándose a través de un cierto número de etapas que exigen una reestructuración.
3. Las familias se adaptan a las circunstancias cambiantes de modo tal que mantienen una continuidad y fomentan el crecimiento psicosocial de cada miembro del sistema.

La estructura de la familia, de acuerdo a Cunningham y Davis (1988) puede ser analizada en función de:

- ☛ El número, la edad y el sexo de sus miembros.
- ☛ Los roles que éstos asumen en la familia tales como los de cuidar y tomar decisiones, y el modo en que se comunican y trabajan conjuntamente.
- ☛ Las características de los miembros.

Complementariamente Martínez (1993) menciona que la organización de una familia como sistema social general tiene sus propios subsistemas y se divide en dos niveles:

a) Nivel de funcionalidad de las interacciones:

- *El subsistema genérico* implica reglas universales, que rigen la organización familiar, por jerarquía de poder, niveles de autoridad y complementariedad de funciones.
- *El subsistema ideosincrático* implica las expectativas mutuas de los diversos miembros de cada familia cuyo origen es el resultado de años de negociación, donde se dicen las cosas abiertamente y se sabe la regla sobre los acontecimientos diarios, suele ir unido al estilo de vida.

b) Nivel estructural:

✧ *El subsistema conyugal:*

Se constituye cuando los adultos manifiestan la intención de formar una familia, exige complementariedad y acomodación mutua. Este subsistema puede convertirse en un refugio ante el estrés externo, así como ser la fuente de contacto con otros sistemas sociales, también pueden fomentar el aprendizaje productivo y creativo, así como el crecimiento personal. De igual manera puede estimular los rasgos negativos entre los cónyuges (por ejemplo al descalificarse mutuamente, al no aceptar al otro tal y como es, etc.). Este subsistema debe llegar a un límite que lo proteja de la interferencia de las demandas y necesidades de otros sistemas y debe poseer un territorio psicosocial propio, un refugio para proporcionar mutuamente un sostén emocional, para evitar caer en los extremos de flexibilidad o rigidez que puedan ocasionar interferencia o aislamiento (Minuchin, 1986).

✧ *El subsistema parental:*

Se da con el nacimiento del primer hijo y se inicia con el desempeño de tareas de socializar al hijo sin renunciar al apoyo mutuo que caracterizará al subsistema conyugal. Se debe trazar un límite que permita el acceso del niño a ambos padres y al mismo tiempo, que lo excluya de las relaciones conyugales (Minuchin, 1986).

✧ *El subsistema fraterno:*

Es configurado por el conjunto de hijos - hermanos. Los niños experimentan relaciones con sus iguales, por lo que se pueden apoyar, aislar, descargar sus culpas y aprender mutuamente. Aprenden a negociar, cooperar, competir, hacer amigos y aliados, a lograr reconocimiento por sus habilidades, etc.

Cuando los niños se ponen en contacto con el mundo de sus iguales extrafamiliares, intentan actuar de acuerdo con las pautas del mundo fraterno (Minuchin, 1986), de este modo por ejemplo, los niños con NEE normalmente aprenderán de forma gradual y dentro de la familia lo relativo a su dificultad y las implicaciones de ser distinto (Cunningham y Davis, 1988).

De esta manera, si la familia del niño posee modalidades muy particulares, los límites entre la familia y el mundo extrafamiliar pueden convertirse en excesivamente rígidos (Minuchin, 1986).

La función de los límites

Los límites de un subsistema están constituidos por reglas que definen quiénes participan y de qué manera lo hacen (Minuchin, 1986).

La función de los límites está en proteger la diferenciación de los subsistemas dentro del sistema, ya que cada subsistema posee funciones específicas y plantea también demandas concretas a los demás (Martínez, 1993).

De acuerdo con Minuchin (1986), para que el funcionamiento familiar sea adecuado, los límites de los subsistemas deben ser claros y deben definirse con suficiente precisión, permitiendo el contacto entre los miembros del subsistema y los otros.

Ejemplo:

-----	límite claro
.....	límite difuso
_____	límite rígido

Por tanto la claridad de los límites en el interior de una familia constituye un parámetro útil para la evaluación de la comunicación familiar.

Existen dos extremos de funcionamiento de los límites:

●* Límites difusos o “aglutinamiento”:

En algunas familias se manifiesta un incremento en la comunicación y preocupación de los miembros, como producto de ello, la distancia disminuye y los límites se esfuman. La diferenciación del sistema familiar se hace difusa. Un sistema de este tipo puede sobrecargarse y carecer de los recursos necesarios para adaptarse.

●* Límites muy rígidos o “desligamiento”:

La comunicación entre los subsistemas es difícil y las funciones protectoras de las familias se ven así perjudicadas.

DESLIGADA

(Límites rígidos)

LÍMITES CLAROS

(Espectro normal)

AGLUTINADA

(Límites difusos)

(Tomado de Minuchin, 1986, pág. 90)

Aglutinamiento y desligamiento se refiere a un sentido transaccional o preferencia por un tipo de interacción, no a una diferencia cualitativa ante lo funcional y lo disfuncional. La mayor parte de las familias poseen subsistemas aglutinados y desligados dependiendo de la etapa de desarrollo, necesidades o educación de los padres (aglutinamiento en etapa temprana y separación en etapa posterior) (Aladro, 2004).

Tenemos entonces que, según Minuchin (1986) los miembros de subsistemas o familias aglutinados:

- 👂 Presentan un exaltado sentido de pertenencia.
- 👂 La carencia de una diferenciación en subsistemas desalienta la autonomía en la exploración y dominio de los problemas.
- 👂 En los niños, el desarrollo cognitivo – afectivo se ve inhibido.

Los miembros de familias desligadas:

- 👂 Pueden funcionar de forma autónoma, pero poseen un desproporcionado sentido de independencia.
- 👂 Carecen de sentimientos de lealtad, pertenencia e interdependencia.
- 👂 No solicitan ayuda cuando la necesitan.
- 👂 Toleran una amplia gama de variaciones individuales entre sus miembros.
- 👂 Sólo cuando el stress individual alcanza un alto nivel, repercute para activar los sistemas de apoyo de la familia.
- 👂 Tienden a no responder cuando es necesario hacerlo

Así como el establecimiento de límites es importante para el adecuado funcionamiento del sistema familiar, de igual modo resulta favorable el adoptar una serie de reglas dentro de este ambiente.

La función de las reglas

Para Brenes (1970, citado en Martínez, 1993), la familia puede ser considerada como un sistema dinámico sometido a un proceso de establecimiento de reglas y de búsqueda de acuerdo sobre ellas.

Martínez (1993), va a definir a las reglas como acuerdos de relación que prescriben y limitan las conductas de los individuos en una amplia variedad de esferas de contenido, organizando su interacción en un sistema razonablemente estable.

Es de importancia señalar que, las familias no tiene conciencia de que funcionan con reglas y cuando éstas se hacen explícitas, se trastornan

Ríos González (citado en Martínez, 1993) plantea la existencia de diversas reglas:

❶ Reglas reconocidas:

Son de naturaleza explícita, es decir, la familia o la pareja ha trabajado minimamente para llegar a acordarlas, elaborarlas y establecerlas.

❷ Reglas implícitas:

Son reglas no verbalizadas en la familia pero si preguntamos a cada uno de los miembros por separado pareciera que hubiese un acuerdo previo para establecerlas.

❸ Reglas secretas:

Son aquellas que se van generando en los episodios más anecdóticos de la vida familiar. Son modos de obrar con los que una parte del sistema bloquea las acciones de la otra.

❹ Metarreglas:

Sirven para construir las verdaderas reglas familiares, se constituyen por los principios, los valores, y creencias más significativas del grupo familiar; no aparecen de forma explícita a menos que uno de sus miembros la rompa.

Por tanto, la familia es un sistema autorregulable, funciona según unas leyes y obedece a unas normas que son respetadas a pesar del intercambio con el exterior.

De esta manera, Baumrind (1971, 1996, citado en Santrock, 2002) cree que los padres deben desarrollar reglas para que los niños las cumplan, siendo al mismo tiempo apoyadores y nutridores.

Tipología de familias

Según Aladro (2004), los modelos de familia más frecuentes son:

La familia extensa

Representa una forma bien adaptada a situaciones de estrés y penuria en un sistema afectado por la pobreza. Las funciones son compartidas, sin embargo se presentan problemas por la dificultad para asignar claramente responsabilidades por la complejidad de la unidad familiar: cuando existe cierta imprecisión en la instalación de límites se crea confusión y situaciones de tensión.

La familia con un hijo parental

En las familias numerosas, la asignación de poder parental a un hijo funciona cuando éste cubre la responsabilidad en el cuidado de los hijos menores, la competencia parental y la autonomía. Sin embargo existirán dificultades si la delegación de autoridad no es explícita o los padres permiten que el hijo sea la fuente principal de orientación, control y decisiones, porque se componen estas decisiones a sus propias necesidades infantiles y se manifiesta su incapacidad para afrontarlas.

Familias en situaciones transicionales

Como son la pérdida de un miembro del sistema paterno, situación de divorcio, problemas crónicos de límites como el utilizar al hijo para evitar o dejar conflictos entre los padres, se hacen difusos los límites entre los subsistemas.

De acuerdo a su configuración, Minuchin (1992) las ubica como:

Familias de pas de deux

Ésta familia está compuesta por sólo dos personas de una o dos generaciones, cuyo estilo de vinculación tan intenso, alimenta al mismo tiempo la mutua dependencia casi simbiótica y resentimiento recíproco, por lo que el hijo tiene dificultades de individuación y desarrollo.

☞ *Familias de tres generaciones:*

Es la familia extensa con varias generaciones que viven en íntima relación. La organización del apoyo y la cooperación en las tareas familiares se puede llevar a cabo con una flexibilidad inherente.

Son muchas las formas de este tipo de familia, un posible eslabón débil es la organización jerárquica.

☞ *Familias con soporte*

Son las familias grandes, donde comúnmente se le delegan las funciones de crianza al niño mayor. Los niños parentales, quedan ante una disyuntiva, se sienten excluidos del contexto de los hermanos, pero no aceptados de manera genuina por el de los padres.

☞ *Familias acordeón*

Se caracterizan porque uno de los progenitores permanece alejado por lapsos prolongados de tiempo del núcleo familiar. Así, las funciones parentales se concentran en una sola persona. Los niños pueden obrar en el sentido de promover la separación de los padres, además de encajonarlos en los papeles de “padre bueno / madre mala”.

☞ *Familias cambiantes*

Son aquéllas que cambian constantemente de domicilio o bien, la composición de la familia; por lo que se produce una pérdida de sistemas de apoyo tanto familiares como de la comunidad.

☞ *Familias huéspedes*

Un niño huésped es miembro de una familia temporaria, técnicamente no es miembro de la familia.

☞ *Las familias con padrastro o madrastra.*

Cuando un padre adoptivo se agrega a la unidad familiar puede no entregarse a la nueva familia con un compromiso pleno, o la unidad originaria puede mantenerlo en una posición periférica. Es posible que los hijos redoblen sus demandas dirigidas al padre natural, exacerbando así el problema que a éste le plantea la división de lealtades.

☛ Familias con un miembro fantasma

Es la familia que ha sufrido la muerte o deserción de algún miembro de la familia y presentan problemas para reasignar las tareas. Los miembros pueden vivir sus problemas como la consecuencia de un duelo incompleto.

☛ Familias descontroladas

El tipo de problema de control varía según el estadio de desarrollo de los miembros de la familia.

Dentro de éstas familias se encuentran, según Aladro (2004) los padres golpeadores que favorecen el fracaso y detienen el desarrollo de los hijos y/o no satisfacen las necesidades de éstos, o bien, no establecen límites claros en sus relaciones.

Uno de los miembros muestra una problemática en alguna de las tres áreas siguientes:

- Organización jerárquica.
- Implementación de funciones ejecutivas en el subsistema parental.
- Fallas en la proximidad de los miembros a través de límites generacionales.

☛ Familias psicósomáticas

La familia parece funcionar óptimamente cuando alguien está enfermo. Entre sus características se descubre:

- La sobreprotección
- Fusión o unión excesiva entre los miembros de la familia.
- Incapacidad para resolver conflictos.
- Enorme preocupación por mantener la paz o evitar los conflictos
- Rigidez extrema.


Estas familias parecen enteramente normales; se destaca por las relaciones de lealtad y protección que en ella impera.

Estilos de crianza


Finalmente, por el estilo de crianza de los padres y en relación con lo antes expuesto respecto a la función de los límites Baumrind (1971,1996, citado en Santrock, 2002), los clasifica en:

 *Estilo paternal autoritario, restrictivo y punitivo.*


Estos padres exhortan a sus hijos a que los obedezcan y los respeten, establecen límites y controles firmes en ellos permitiendo muy poco intercambio verbal. Estos niños a menudo se comportan de maneras socialmente incompetentes, tienden a mostrarse ansiosos ante las comparaciones sociales, fracasan al iniciar la actividad y cuentan con destrezas pobres de comunicación.

 *Estilo paternal autoritativo, impulsa a los niños a ser independientes, pero aún impone límites y control sobre sus acciones.*

Se permite la negociación verbal y los padres son cálidos y apoyan a sus hijos. Estos niños tienden a comportarse socialmente de forma adecuada, tienden a ser independientes, saben posponer la gratificación, se llevan bien con sus compañeros y muestran una alta autoestima.

 *Estilo paternal indiferente, es una forma permisiva de ejercer la paternidad, en la cual los padres no se involucran en la vida de sus hijos.*

Estos niños desarrollan la sensación de que los demás aspectos de las vidas de sus padres son más importantes que ellos, a menudo se comportan socialmente de formas inadecuadas, tienden a tener un pobre autocontrol, no manejan bien la independencia y no están motivados hacia el logro.

 *Estilo paternal permisivo, es un estilo en el que los padres se encuentran muy involucrados con sus hijos, pero les imponen pocos límites o restricciones sobre su comportamiento.*

A menudo dejan que sus hijos hagan lo que deseen y que se salgan con la suya, porque creen que la combinación de una crianza aceptante y la falta de imposiciones tendrán como resultado niños creativos y confiados en sí mismos. El resultado es que por lo general, estos niños no aprenden a controlar su comportamiento.

Ciclo vital familiar

Es el proceso de formación de una familia y se caracteriza por ser de mutua acomodación entre sus miembros y continuado en el tiempo. En el se van desarrollando un conjunto de transacciones afectivas y comunicativas que forman parte del conjunto

de necesidades de los seres humanos y, por tanto, regularán y configurarán los distintos momentos del ciclo vital familiar (Martínez, 1993).

A este respecto algunos teóricos ofrecen las siguientes propuestas para abordar el estudio del ciclo vital familiar.

A) Para Martínez (1993), el ciclo vital familiar se compone de la siguiente manera:

1ra fase.

Abarca la elección de la pareja hasta la llegada del primer hijo. En esta etapa se elaboran innumerables acuerdos y se establecen los límites que regulan las relaciones con las familias de origen.

2da fase.

Comienza con el nacimiento del primer hijo y acaba cuando el último entra a la escuela. Con el nacimiento de un hijo la pareja queda por una parte más distanciada de la familia de origen y, por otra, el niño les implica más en la red de parientes.

3ra fase.

Va desde la escolarización de los hijos a la adolescencia de los mismos. Esta etapa implica nuevos reajustes de la pareja, pueden surgir conflictos por las discrepancias en cómo abordar los problemas escolares de los hijos o por las distintas expectativas de la pareja sobre los estudios que estos deben realizar.

4ta fase.

Se refiere al periodo de adolescencia de los hijos y supone su paso de la niñez a la juventud. El sistema podrá guardar el equilibrio si vive la adolescencia de los hijos asumiendo que van a ser cuestionados todos los principios, reglas y roles que hasta ahora habían sido válidos, lo que no evita que se despierten sentimientos intensos en todos los miembros del sistema.

5ta fase.

Los hijos abandonan el hogar. Se inicia una relación con los hijos de adulto a adulto y exige adaptaciones de la pareja, dada la ausencia de la crianza de los hijos, la relación ha de reiniciarse diádicamente y los conflictos no resueltos vuelven a surgir.

6ta fase.

Va desde la jubilación a la muerte. La familia de dos generaciones se convierte en familia de tres. Los padres iniciales son ahora abuelos y los hijos ya son padres.

B) Duvall (1962, citado en Freixa, 1993), refiere los siguientes estadios, los cuales pueden diferir de forma marcada en las familias con niños con NEE y en algunos casos, estos estadios pueden no existir:

Estadio 1: principio de la familia

Se inicia cuando la pareja se casa y la mujer queda embarazada. Este estadio supone el establecimiento de relaciones tanto individuales como de pareja, así como el desarrollo de una filosofía de vida compatible, este periodo puede ser de gran tensión y conflicto y la pareja tendrá éxito o fracasará al desarrollar una relación que pueda resistir la crisis de tener un hijo con NEE. Éste hecho puede ser un factor crítico en la ruptura del matrimonio o bien, unificador.

Estadio 2: la espera del hijo

Este periodo sirve para que los futuros padres se preparen para la llegada del hijo que provocará numerosos cambios en su relación y en su vida cotidiana. En algún momento, algunas parejas suelen plantear la posibilidad de tener un hijo con NEE lo cual provoca ansiedad, ambivalencia y miedo, sin embargo; esto los prepara para poderse enfrentar con cualquier tipo de niño y en cierto modo ya se están alistando para recibir el shock que acompaña el nacimiento de un niño con NEE.

Estadio 3: el nacimiento del niño con NEE

El significado del nacimiento de un niño varía notablemente de unos padres a otros; algunas de sus necesidades y expectativas son comunes, para Kew (citado en Freixa, 1993) son las siguientes:

Los padres:

- a) Esperan un hijo normal.
- b) Quieren realizarse creativamente
- c) Desean descendencia.

Cuando estas necesidades y expectativas no son satisfechas, experimentan una pérdida del hijo que se había esperado y deseado.

Estadio 4: familias con niños en edad preescolar

En este periodo muchos de los niños con NEE no adquieren las habilidades propias de la edad y algunos nunca llegarán a ser del todo independientes en sus tareas, y continuarán requiriendo apoyo; por lo tanto las responsabilidades de los padres se extenderán en el tiempo y necesitarán más esfuerzos físicos y emocionales para su cuidado. En este periodo las deficiencias del niño son más visibles por lo que los padres tienden a experimentar más estrés y estigma social.

Estadio 5: familias con niños en edad escolar

La discrepancia entre el aspecto físico del niño y sus capacidades crece y los padres experimentan las salidas con su hijo como una situación bastante estresante, a esto se añaden problemas de salud y de comportamiento que hacen que la convivencia familiar sea difícil.

Los padres se enfrentan con el dilema de buscar la escuela más apropiada, lo que se convierte en la dicotomía de la escuela especial o de integración.

Estadio 6: familias con adolescentes

Esta etapa es muy difícil para los padres pues empiezan a asumir que su hijo dependerá toda la vida de ellos, aunque el adolescente puede prepararse para una ocupación futura, las perspectivas de una independencia económica son muy oscuras. Por otro lado, la sexualidad del niño con NEE que empieza a emerger puede

plantearles serios problemas porque no saben cómo afrontarlo, provocándoles estrés, el cual se intensifica por la discrepancia que pudiera existir entre la apariencia física y sus capacidades mentales y sociales produciéndoles dolor crónico.

Aunque esta etapa parece muy estresante, los padres que superan con éxito esta crisis suelen experimentar un crecimiento y una maduración tanto profesional como conyugal.

Estadio 7: familias con adultos

Wikler (1981, citado en Freixa, 1993) menciona que en este estadio los padres enfrentan tres crisis:

1. La mayoría de edad del niño con NEE.

Lo que supone que las escuelas ya no proporcionan los servicios adecuados y los servicios para adultos son a menudo inexistentes. Las responsabilidades de los padres se incrementan en lugar de disminuir.

2. El lugar de residencia.

Los padres se pueden ver incapaces de continuar cuidando a su hijo y es cuando se deciden por la institucionalización, lo que puede provocar culpa y/o ambivalencia en los padres por perder el rol parental activo y por temor a que la sociedad les reproche esta decisión.

3. La tutela e incapacidad del niño con NEE.

Los padres generalmente desean que sus hijos regulares sean los tutores pero entreven posibles problemas con los yernos o nueras. Esta crisis continúa en los dos estadios siguientes.

Estadio 8: familias de mediana edad

Los padres con un hijo con NEE no pueden tener las típicas alegrías de este estadio como ser abuelos, a menos que tengan otros hijos, ni tampoco podrán gozar de la libertad que normalmente está asociada con la adultez de los hijos. La institución representa para la familia la seguridad y la permanencia del hijo con NEE, donde podrá tener los cuidados necesarios; esto hace que los padres perciban su futuro menos estresante y sientan que ya pueden envejecer y morir tranquilos.

Estadio 9: familias de edad

En estos dos últimos estadios los padres buscan formas para asegurar que su hijo con NEE esté en un lugar seguro cuando ellos mueran. En algunos países no siendo éste el caso de México, la institucionalización es un hecho que les provoca estrés y no la reduce como en un principio se esperaba, sin embargo es la única alternativa cuando no existen servicios que apoyen a la familia y al hijo con NEE cuando envejece.

Cabe resaltar que, las familias de las personas con NEE tienen necesidades especiales pero su dinámica no difiere demasiado de las familias regulares; así, las familias que se adaptan a la presencia de un hijo con dichas necesidades difieren en las estrategias utilizadas para ello.

I.2.3.1 LA TEORÍA ECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER

El estudio de la familia de niños con NEE, puede hacerse desde diversos abordajes. Para este curso – taller se consideró a la Teoría ecológica de Bronfenbrenner ya que toma en cuenta a diferentes escenarios en los cuales la familia y el niño se desarrollan.

Una perspectiva ecológica es aquélla donde se concibe que el individuo se desarrolla en una relación dinámica y como parte inseparable de los escenarios en los que funciona toda su vida (Shea y Bauer, 1999).

Así en la Teoría ecológica se define el *desarrollo* como la adaptación o ajuste continuo entre el individuo y su entorno, así como en la creciente capacidad de la persona para descubrir, sostener o alterar sus propiedades (Bronfenbrenner, 1979, citado en Shea y Bauer, 1999).

La *conducta* es la expresión de la relación dinámica entre el individuo y el entorno, ocurre en un escenario que incluye un tiempo, un lugar y apoyos de objetos específicos, así como patrones de conducta establecidos con anterioridad (Scott, 1980, citado en Shea y Bauer, 1999).

La *congruencia* es la correspondencia o bondad del ajuste entre el individuo y el entorno, se produce una competencia y aceptación máximas. De acuerdo con Poplin y Stone (1992, citado en Shea y Bauer, 1999), un individuo puede identificarse como

discapacitado cuando no existe una correspondencia entre las experiencias pasadas y presentes.

Por lo tanto, desde la perspectiva ecológica, el desarrollo humano es la acomodación mutua y progresiva, o adaptación y ajuste, entre un ser humano activo en crecimiento y los escenarios siempre cambiantes en los que funciona y se inserta.

Este enfoque adquiere muchas implicaciones para la forma en que se percibe a los individuos identificados como aprendices con NEE (Shea y Bauer, 1999), los escenarios específicos de mayor relevancia para ellos van a ser la escuela, la familia, el vecindario y la comunidad.

De esta manera, todos los individuos se conciben como personas dinámicas y en crecimiento, que se mueven en forma progresiva hacia los escenarios en que se encuentran y los reestructuran.

Bronfenbrenner (citado en Santrock, 2002) considera cinco sistemas ambientales que incluyen ambas entradas, micro y macro:

- ♣ Microsistema
- ♣ Mesosistema
- ♣ Exosistema
- ♣ Macrosistema
- ♣ Cronosistema

Por su parte, Shea y Bauer (1999), se refiere a estos contextos como:

- ☞ Las relaciones interpersonales
- ☞ Relaciones entre escenarios
- ☞ Interacciones entre escenarios
- ☞ Interacciones de grupo
- ☞ Sociedad
- ☞ Aprendiz

Estos contextos se representan de manera esquemática en la Figura I-4.

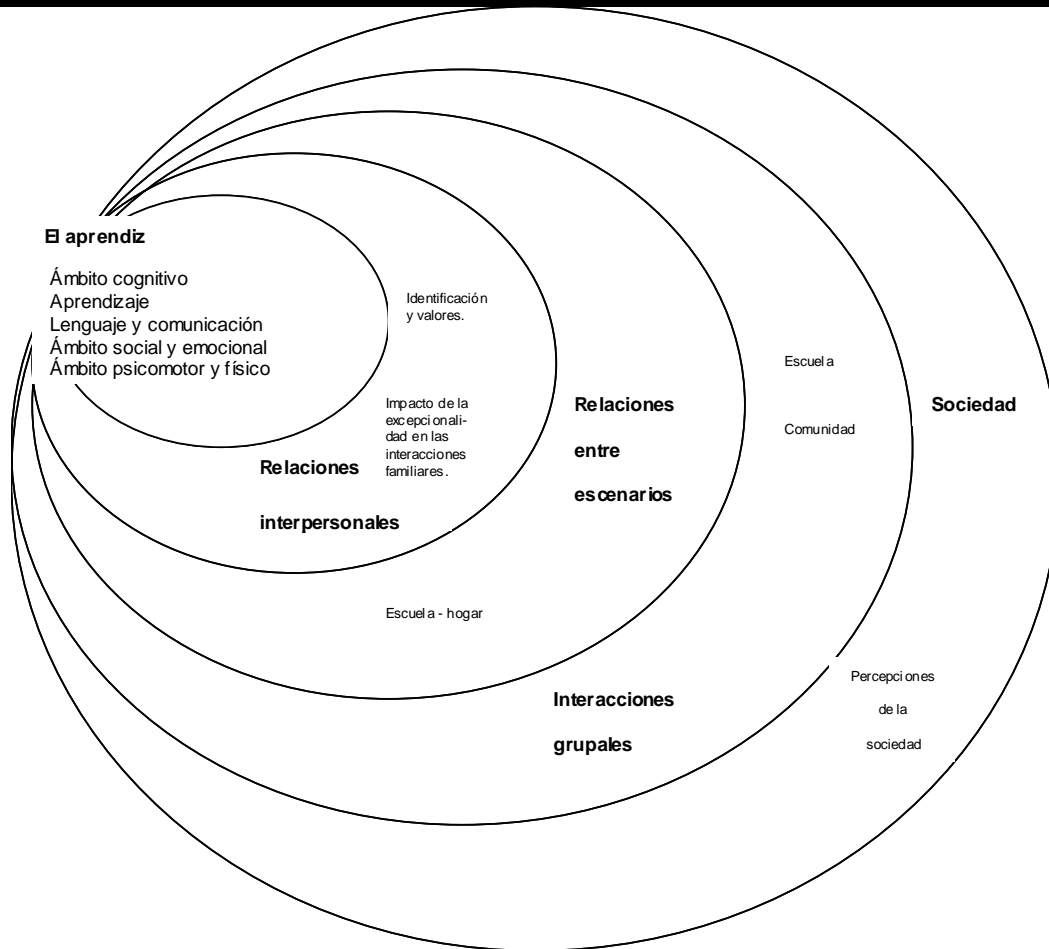


Figura I-4. Modelo ecológico, tomado de Tomado de Shea y Bauer, 1999,

Las **Relaciones interpersonales** en el hogar, ocurren entre el padre y el hijo, el hijo y cada hermano, y entre otros iguales de la misma familia. En la escuela, las relaciones suceden entre el niño y el maestro, así como entre el niño y cada uno de sus semejantes. La canalización a Educación Especial por lo general comienza cuando se presenta un problema o falta de congruencia en la interacción del niño con el maestro o sus semejantes.

Las **Relaciones entre escenarios** pueden incluir las interrelaciones entre el hogar y la escuela, la Institución de servicio, el vecindario y la escuela y el grupo de iguales así como la colaboración entre padres - maestros y la participación de la familia - los servicios comunitarios. Las relaciones entre escenarios incorporan la consideración de

las transiciones, o los movimientos del aprendiz con NEE entre escenarios de aprendizaje.

En la **Interacción grupal**, los escenarios no implican al individuo de forma directa, sin embargo, los acontecimientos afectan o son afectados por lo que le sucede al individuo; entre ellos encontramos la disponibilidad de los programas de servicio de Educación Especial, las metas de los programas educativos en la comunidad y la selección de materiales instruccionales y libros de textos que abarquen todo el sistema escolar.

La **Sociedad** incluye la mayor parte de creencias de la cultura. La perspectiva general que la sociedad tiene de los aprendices con NEE, los maestros, la EE, la función social de los estudiantes y los valores de la comunidad repercuten en la educación de cada estudiante.

El **aprendiz** encierra las características personales del individuo, entre las que se encuentran las capacidades cognitivas, comunicativas, sociales y físicas que ponen en práctica en los escenarios en los que funcionan.

Al incluir al aprendiz en la perspectiva, el desarrollo humano no debe verse como una serie de relaciones causa – efecto entre el individuo y el entorno, sino como transacciones entre ambos (Shea y Bauer, 1999).

Bronfenbrenner (1979, citado en Shea y Bauer, 1999) sugiere que el uso de un enfoque ecológico, permite buscar mucho más allá de las relaciones entre causas y estrategias de instrucción, ya que insiste en que se reconozca la complejidad de los problemas relacionados con los individuos que se perciben diferentes con respecto a sus semejantes.

En este sentido, existen contextos de aprendizaje significativos en el desarrollo del niño, y entre los más importantes están la familia y la escuela (microsistema) ya que ambos tienen una influencia decisiva en la orientación de su futuro personal.

En el caso de los niños con NEE, las funciones que desempeña la familia adquieren mayor relevancia, por lo tanto, para comprender la situación de éstos, es necesario

considerar la familia a la que pertenece, sin dejar al margen las diferencias o variaciones individuales de cada aprendiz (Belsky, 1980, citado por Shea y Bauer, 2000, en Alcántara y Remigio, 2004).

I.2.3.2 LA FAMILIA DEL NIÑO CON NEE

Es un hecho que cualquier disturbio o dificultad familiar causa modificaciones en este sistema. Al tratarse de una NEE, el impacto que se produzca en la familia dependerá del significado que cada miembro de ella le dé, así como de la noción en conjunto sobre ello.

Cuando nace un integrante de la familia y es diagnosticado con NEE, los demás miembros de la familia adquieren nuevos papeles y el sistema familiar se reorganiza (Bronfenbrenner, 1986, citado en Shea y Bauer, 1999).

Esta reorganización modifica las expectativas y actitudes de los integrantes de la familia, así como los escenarios o contextos ecológicos donde funciona éste individuo.

De esta manera, el sistema de creencias de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos y la influencia del entorno en su desarrollo juegan un papel muy importante (Martínez, 1993).

De acuerdo con Martínez, (1993), los padres de niños con NEE tienen un rango de necesidades muy variado, por ejemplo:

Necesidades similares:

Son comunes a todos los padres, desean comprender la naturaleza, el diagnóstico y el pronóstico del estado de sus hijos.

Necesidades únicas:

Van a depender de la naturaleza y del grado de severidad de la deficiencia que tiene su hijo, así como de los apoyos, constructos y valores propios y de la comunidad.

 Necesidades diferenciales:

Están centradas en aspectos concretos y propios de cada familia, por ejemplo: saber cómo ejercer la autoridad, como poner límites, cómo favorecer la independencia y cómo poder realizar otras prácticas para el cuidado y educación de sus hijos.

De esta manera, las NEE van a generar aspectos adversos en su familia, especialmente sobre las actitudes de los padres que van a afectar el desarrollo psicológico y psico-social del niño.

Safford y Arbitran (1975, citado en Martínez, 1993) afirman que las actitudes de los padres varían según la personalidad, disposición y afectación de la NEE; así mismo mencionan que muchos de ellos se sienten aislados, no integrados socialmente y privados del contacto con otros adultos con intereses culturales comunes.

Existen otros factores como lo son el tipo y el grado de la NEE, su momento de aparición, el sexo, la edad, los agentes conductuales y temperamentales que han sido citados como elementos que influyen en la adaptación de los padres y el funcionamiento de la familia (Cunningham y Davis, 1988).

I.2.3.3 EFECTOS DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES SOBRE LOS DIFERENTES MIEMBROS DE LA FAMILIA

† Hermanos

La relación con los hermanos es quizá la más duradera y decisiva que puede tener una persona; permite a dos seres disfrutar de un contacto físico y emocional en las etapas críticas de la vida, además establece el contexto para el desarrollo social a partir del cual, el niño forma la base para aprender y desarrollar su personalidad en el futuro (Powell y Ahrenhold, 1991).

Los hermanos de las personas con NEE ejercen influencia sobre ellos a través de sus interacciones, al mismo tiempo que reciben influencia de ese hermano. Las investigaciones demuestran que los efectos de dicha influencia para los hermanos regulares pueden ser tanto negativos como positivos.

Por ejemplo, las investigaciones de Correto y Millar, 1981, Lobato, 1983, McHale, Simeonsson, Sloan, 1984, (citados en Powell y Ahrenhold, 1991) en cuanto a los efectos positivos, señalan que, algunos hermanos afirman haberse sentido satisfechos de poder aprender a sobrellevar y a manejar las exigencias de un niño minusválido. Sienten verdadero placer y alegría ante el menor logro del hermano con NEE y han aprendido a sentir cariño y compasión por todos los seres con necesidades y aptitudes particulares; por su parte Freixa (1993) indica que este tipo de relación ayuda a la maduración del hermano regular, a su orientación profesional encaminada hacia trabajos humanísticos, a ser más sensibles a los prejuicios y a tener más consideración de su salud e inteligencia.

Por otra parte, entre los efectos negativos se encuentran la amargura y el resentimiento al ver que su hermano con NEE recibe más atención. Algunos hermanos dicen que experimentan temor y angustia el pensar cómo deben conducirse para con su hermano con NEE, e incluso se sienten culpables por el hecho de ser sanos (Correto y Millar, 1981, Lobato, 1983, McHale, Simeonsson, Sloan, 1984, citados en Powell y Ahrenhold, 1991); así mismo Freixa (1993) señala que los niños sienten ansiedad, depresión, vergüenza, culpabilidad, rechazo hacia el niño con NEE y tienen un bajo autoconcepto.

De igual manera, los hermanos pueden experimentar dificultades por las reacciones de los amigos y otros niños, tales como bromas pesadas o comentarios desagradables sobre el hermano. Para muchos de ellos es importante que tengan información respecto a la dificultad, ya que pueden temer que se les “contagie” o que haya un riesgo en el futuro para sus propios hijos (Cunningham y Davis, 1988).

También pueden tener problemas relacionados con la deficiencia de éstos, tales como temores por identificación con ellos, miedo al abandono de sus padres, exceso de responsabilidad en relación al hermano, etc. (Gath, 1978, citado en Cunningham y Davis, 1988).

Los hermanos de niños con NEE son componentes esenciales del sistema familiar. Existe una influencia importante entre el niño especial y su hermano (s) normal (es) (Powel y Ahrenhold, 1991, citado en Desales y Nashiki, 2002), en donde pueden presentar factores positivos o negativos que regulan su actitud y conducta, y por ende su relación. Dichos factores se presentan en el Cuadro I-8:

Cuadro I-8. Factores que regulan la actitud de los hermanos de NNEE.

Limitantes negativos	Limitantes positivos
Falta de aceptación hacia las NEE	Tolerancia a las diferencias individuales.
Aislamiento del niño normal	Existe una mayor integración familiar
Incomprensión hacia las necesidades del niño especial y preocupación excesiva por el futuro del niño normal hacia sus propios hijos.	Interés por informarse y comprender las necesidades del niño especial.

Finalmente es importante recordar que los roles, los sentimientos, las respuestas y las conductas de un hermano hacia el niño con NEE no son estáticos (Powell y Ahrenhold, 1991), y probablemente cambian cuando los hermanos se adaptan al niño con NEE y afrontan el proceso diario de interacción con éste en los distintos contextos ecológicos en los cuales están inmersos (Freixa, 1993); el hecho de que un hermano tenga una relación muy sana y positiva en un momento determinado no significa que no pueda comportarse y sentir de manera negativa en otro.

† **Padre**

Algunos estudios indican que el padre se ve más afectado por una deficiencia de su hijo y tarda más tiempo en adaptarse que la madre; esto se debe probablemente a que están más orientados hacia el éxito y más interesados en el desarrollo de las facultades y la independencia de sus hijos. Tener un hijo con NEE representa un shock para la estructura central del rol y la propia estima del padre, ya que se basa fundamentalmente en valores socioculturales como la hombría, la independencia, la competitividad y el éxito (Cunningham y Davis, 1988).

Otra explicación podría ser que, los servicios tienden a tratar más con las madres y la participación del padre sólo se hace manifiesta en la medida en la que el niño crece. También hay pruebas de que el padre puede ser menos consciente que la madre del

grado de tensión que las necesidades del niño imponen en la familia, y de que puede tener una visión menos optimista que la madre de los éxitos actuales y futuros de su hijo (Cunningham y Davis, 1988).

Cabe resaltar que estas diferencias pueden modificarse considerablemente con los cambios en los roles sociales y familiares.

† **Madre**

Al tratar el tema de la interacción padres-hijos en el caso de niños con NEE, se le concede una gran importancia al papel que desempeña la madre (Martínez, 1993).

Las principales dificultades de ésta se relacionan con aspectos de la función parental y sentimientos de competencia. Se ha sugerido que ello se debe a que es más introspectiva y se preocupa más por el bienestar emocional de la familia, así como del hecho de que pasa más tiempo con el niño (Cunningham y Davis, 1988).

A este respecto no se ahondará en detalles ya que el tema se aborda con mayor profundidad en el apartado referido a la teoría de los constructos personales.

Adaptación de las familias

Finalmente, una vez que las familias tienen un diagnóstico de una NEE en un miembro de la familia, esta debe ajustarse o adaptarse: a razón de esto existen varias teorías que explican la manera en la que ocurre tal adaptación. En este informe se emprende desde una perspectiva integradora, la cual es abordada por Shea y Bauer.

En la perspectiva integradora, 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.
- ✪ Interacción de estos escenarios entre sí.
- ✪ Las creencias y valores culturales esenciales de la sociedad, así como los factores personales para afrontar la NEE.

Por otra parte, es importante para los padres la información que al respecto tengan sobre los servicios educativos, de ocio, de trabajo, así como de los servicios que pueden conseguir a través de la escuela, los recursos que tiene la comunidad, el trabajo con padres, sus derechos y responsabilidades, las implicaciones del futuro, si su hijo llegará a ser independiente, etc. (Espinosa y Shearer, 1986, citado en Freixa, 1993).

Ideas sobre valores, expectativas y actitudes

Le Vine (1974, citado en Martínez, 1993) afirma que existen tres valores que tienen el carácter de metas universales de los padres para con sus hijos:

1. Supervivencia física y la salud del niño.
2. Desarrollo de la capacidad conductual necesaria para que el niño pueda llegar a convertirse en un adulto económicamente independiente.
3. Desarrollo de capacidades conductuales que enfatizan otros valores (emocionales, intelectuales, etc.).

Así mismo, de acuerdo con Millar (1993, citado en Desales y Nashiki, 2002) el ajuste psicológico de los padres, el estilo de paternidad y la calidad de su matrimonio son factores que afectan la madurez emocional, la competencia social y el desarrollo cognoscitivos de los niños; de esta manera, los padres de familia psicológicamente sanos tienen más probabilidad de tener expectativas más positivas sobre el desarrollo de su hijo.

Finalmente cabe resaltar que los cambios positivos y realistas en las expectativas, actitudes y valores de la sociedad con respecto a las familias y a las NEE proporcionarán el apoyo que los padres necesitan para adaptarse al nacimiento o diagnóstico de un hijo con NEE (Shea y Bauer, 1999).

Colaboración de la familia y la educación especial

Siempre es deseable que los padres participen en la educación de sus hijos, pero en el caso de los niños con NEE resulta imprescindible.

De acuerdo con Heward (1998) estos padres deben adquirir conocimientos especiales y aprender capacidades que les permita ayudar a sus hijos en el proceso educativo.

Según McGillicuddy – Delisi (1985), Rigel y Jhonson (1980, citados en Martínez, 1993) las ideas de los padres sobre cómo aprenden sus hijos y cuál es su papel en este proceso de aprendizaje, varía en función de una serie de factores, por ejemplo:

- ⊗ La constelación familiar (número de hijos, edades de los mismos, posición del hijo, etc.).
- ⊗ Status social de los padres
- ⊗ Género
- ⊗ Religión, etc.

Estos autores señalan que los padres de hijos únicos que creen en la enseñanza directa, es decir la transmisión de la información a través de su presentación verbal, influyen más en sus hijos que aquellos que no lo creen así.

Los padres de un nivel socioeconómico bajo se manifiestan menos permisivos y aplican estrategias educativas más severas, mientras que los padres de status sociales más altos prefieren buscar alternativas de control conductual.

Por otra parte, los padres y los maestros comparten las principales tareas de socialización, preparación y educación de los niños, pero en el caso de los niños con NEE deben existir mucho más objetivos comunes, pues ambos pretenden ayudarles a ser independientes en las tareas de la vida cotidiana, quieren que aprendan a comunicarse y entenderse con los demás, y que logren adaptarse a las demandas y expectativas de la sociedad en la medida de sus posibilidades.

Así, Palacios (1987, citado en Martínez 1993) menciona que la forma en la que los padres estructuran el entorno educativo – familiar y desarrollan las interacciones con

sus hijos, se traducen en perfiles de competencia y desarrollo distintos en los niños, ya que éstos van a ser capaces de crecer en un ambiente estimulante, motivador y afectivo en el que se favorezca su seguridad básica y su independencia.

I.2.3.4 LA FAMILIA COMO PROMOTORA DEL DESARROLLO DEL NIÑO CON NEE

La noción de educación de los padres surge en una época relativamente reciente, como resultado de movimientos universales como lo es la Revolución Industrial y la sucesión de las Guerras Mundiales. Estos cambios sociales influyen sobre el reajuste al concepto de infancia, sus cuidados y las actitudes hacia los niños; dando mayor importancia a la orientación a padres, pues hay que recordar que desde sus orígenes, los estudios sobre desarrollo del niño con frecuencia han sido acompañados de investigaciones respecto a la influencia de los padres y los medios más adecuados para mejorarla.

Trabajo con padres

De acuerdo con Alcántara y Remigio (2004) actualmente se considera que la acción educativa es un proceso interactivo en el que intervienen diferentes elementos, en el que los padres deben ser considerados participantes activos; lo cual implica una nueva relación e implicación de estos en el proceso educativo de su hijo.

La educación para los adultos fue organizada sistemáticamente en 1920, por lo que se crea el concepto de andragogía, que se refiere al arte y la ciencia de enseñar al adulto.

Las suposiciones que marca el modelo Andragógico (Knowles, 1980) son:

- El aprendizaje es un aspecto normal de maduración en el individuo, que le permite incrementar su habilidad para dirigirse a sí mismo.
- Los profesores tienen la responsabilidad de fomentar y cultivar la habilidad del adulto para autodirigirse.
- Se centra en las experiencias de los participantes; es decir, éstos narran sus experiencias individuales al grupo para comentarlas entre sí, y contar con el apoyo de todos para obtener soluciones satisfactorias.

- El adulto tiene necesidad de aprender aquello que le permita solucionar problemas de la vida real; por lo tanto el educador tiene la responsabilidad de crear las condiciones y proveer los instrumentos y procedimientos para ayudar al aprendiz a desarrollar y aplicar los conocimientos y habilidades particulares que necesita.

Un educador para adultos tiene la responsabilidad de ayudar al adulto a aprender, según Knowles (1980), sus funciones son:

- Ayudar al aprendiz a diagnosticar sus necesidades de aprendizaje.
- Crear condiciones que permitan satisfacer las necesidades de los adultos para su óptimo aprendizaje.
- Planear con el aprendiz una secuencia de experiencias de aprendizaje.
- Seleccionar los métodos y técnicas más efectivas para producir los aprendizajes deseados.
- Proveer los recursos humanos y materiales requeridos para el aprendizaje.
- Ayudar al aprendiz a medir los resultados de las experiencias del aprendizaje.

Para comprender mejor las necesidades del adulto se puede emplear el modelo de jerarquización de las necesidades humanas de Maslow, el cual señala que una vez satisfechas las necesidades primarias, los individuos aspiran a la siguiente, y así sucesivamente; cuando han cubierto sus necesidades de los niveles anteriores, estarán mejor equipados para responder a los retos que se les presenten y con mayor fortaleza para manejar privaciones de sus necesidades. Cuando llegan a la autorrealización son capaces de aceptarse a sí mismas con sus cualidades y defectos (autoaceptación), de esta manera el individuo desarrolla habilidades como la confianza, el coraje y la disminución del temor que le permiten enfrentarse a situaciones futuras; un modo de educar a los individuos es darles responsabilidades, suponer que pueden asumirlas y dejar que actúen adecuadamente por sí mismos, en lugar de sobreprotegerlos, procurando no llegar al extremo contrario.

Implicaciones del modelo Andragógico (Knowles, 1980):

1.- Clima de aprendizaje.

El clima psicológico debe hacer que el adulto se sienta aceptado, respetado y apoyado; por lo tanto debe existir un espíritu de igualdad entre el profesor y el estudiante. El adulto se siente bien cuando el ambiente es amigable e informal, requiere que se le reconozca por su nombre y sus valores como individuo único.

2.- Diagnóstico de necesidades.

Proceso de autodiagnóstico:

- Construir junto con el aprendiz un modelo de las competencias y características requeridas para llevar a cabo un desempeño ideal.
- Proveer experiencias de diagnóstico, a través de las cuales, los aprendices puedan evaluar sus niveles presentes de competencia.
- Ayudar al aprendiz a medir la diferencia entre sus habilidades presentes, sus sentimientos y la distancia entre quiénes son y lo que les gustaría ser.

3.- La planificación de procesos.

Los profesores sirven como guías de los adultos, para la determinación de procedimientos y contenidos. Las funciones de planificación consisten entonces, en traducir las necesidades diagnosticadas en objetivos de aprendizaje y designar experiencias de aprendizaje para alcanzar los objetivos.

4.- Conduciendo experiencias de aprendizaje.

Concibe a la transacción enseñanza-aprendizaje como una responsabilidad mutua entre el aprendiz y el profesor, es importante que el educador adulto actúe como una guía para que los adultos adquieran cualquier tipo de aprendizaje, llevando los conocimientos teóricos a la práctica diaria.

5.- Evaluación del aprendizaje.

El aprendiz debe conocer las habilidades que desea adquirir y desarrollar, deberá plantearse objetivos de trabajo y después analizar hasta qué punto ha logrado cubrirlos; es importante que el profesor retroalimente al aprendiz sobre su desempeño durante su aprendizaje.

Deberá tomarse en cuenta que uno de los aspectos que influyen significativamente en el aprendizaje es la motivación para cambiar, crecer o mejorar.

Por otra parte Telford (1973, citado en Alcántara y Remigio, 2004) afirma que las metas de la orientación a padres de niños con NEE son de tres tipos:

- Intelectual:

Información diagnóstica, etiológica, terapéutica y preventiva.

- Emocional:

El profesional deberá prestar atención y orientar respecto a los temores, ansiedades, culpa y/o vergüenza que los padres pudieran experimentar, para reducir la vulnerabilidad de estos.

- Conducta:

La orientación debe incluir planes específicos para la familia y el niño con NEE.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (citado en Alcántara y Remigio, 2004), considera que la Escuela para padres un espacio en el que éstos pueden a) adquirir conocimientos acerca de su hijo, de sus habilidades y limitaciones, de su ritmo y estilo de aprendizaje, etc., y b) compartir sus temores y ansiedades con la intención de generar un ajuste positivo en la interacción con su hijo.

Tipos de programas para formación de padres

Según Cataldo (1991) los programas diseñados para fomentar la participación de los padres, su formación y apoyo pueden caracterizarse por su tipo, formato, las metas para los padres y las escuelas así como, los objetivos respecto al niño. De igual manera, pueden estar en función del grado de participación del niño, de los padres o de la familia, el hogar o la escuela así como la orientación del diseño del programa.

A continuación se mencionan algunos estilos generales de programas de acuerdo con Cataldo (1991):

1. Formación general de los padres

Se caracterizan por proporcionar información y asesorar sobre una amplia gama de temas de educación infantil. Se presentan y se debaten directrices sobre el desarrollo, el comportamiento, el aprendizaje y el cuidado de los niños, normalmente en reuniones de grupo. Pueden colocarse materiales audiovisuales, libros, revistas, periódicos, películas y programas de televisión.

Con esto se pretende potenciar el desarrollo y el comportamiento de los niños, partiendo del supuesto de que unos padres informados pueden enfrentarse mejor a las actividades y responsabilidades propias de la educación infantil.

2. Instrucción de los padres.

Están centrados en un tema dado, son más formales, contienen una serie de objetivos y procedimientos de instrucción, así como una evaluación de resultados. Suelen estar dirigidos por profesionales expertos. A veces un padre aprende técnicas para sí con la esperanza de que sean beneficiosos para el niño, en otros se enseña a los padres a enseñar a sus hijos determinadas tareas.

3. Observación y participación de los padres.

La característica distintiva de este tipo de programa de formación marcado por la participación formal o informal de los padres, es que las familias son participantes y observadores directos del programa escolar. Contribuyen de alguna manera a las experiencias escolares del niño y ven de primera mano las actividades, el entorno y las actividades del niño. A raíz de esta participación los padres suelen familiarizarse con los maestros, el currículo y la política de la escuela. Pueden obtener una gama de información y comprensión que puede ayudar al niño en múltiples aspectos.

4. Los padres como diseñadores de directrices y como asesores

Muchas personas consideran que el papel de los padres como diseñadores de directrices se sitúa en el nivel más elevado de las relaciones entre los padres y la escuela. Estas son importantes para que las escuelas puedan ser sensibles a las necesidades reales de los niños que crecen en un lugar y una época concretos, con un conjunto de normas y prioridades culturales. Los padres aprenden a examinar estos

temas y a trabajar con ellos cuando asumen esta función en un programa para la formación de los padres.

5. Los padres como enlaces entre la escuela y el hogar

Los padres interpretan las metas y las actividades experimentadas por el niño y, en algunos casos ayudan a su mantenimiento. Ofrecen una vía de comunicación entre el hogar y la escuela, entre el maestro y el niño y la sociedad y familia. Aprenden a examinar las necesidades y prioridades de cada uno y a determinar cómo ayudar a una u otra parte a alcanzar determinados objetivos.

6. Programas de apoyo general a los padres

La orientación se dirige a ayudar a las familias a ofrecer a sus hijos entornos estables, educativos y sanos. Los programas diseñados para facilitar las relaciones entre los padres mediante el ofrecimiento de recursos familiares y el fomento de un funcionamiento sano de la familia suelen ser independientes de cualquier entidad o escuela. Puede haber un coordinador, pero se espera que sean los propios padres quienes contribuyan de una manera significativa al diseño, contenido y la dirección del programa.

7. Orientación de los padres

La orientación es un proceso educativo y terapéutico a la vez; y es necesaria para las madres y los padres que no pueden encargarse de sus hijos pequeños, bien sea por su propio comportamiento, atestiguado por otras personas, o por sus sentimientos respecto a ellos mismos o a sus hijos. En todo programa, el elemento educativo de la orientación de los padres les ayuda a comprender a su hijo y a trabajar con él con eficacia, además de ganar en cuanto a desarrollo familiar y personal.

Creencias actuales en torno a los programas para padres

En la historia de los programas para padres existen suficientes conocimientos acumulados que poco a poco han ido formando un conjunto de creencias sobre su contenido, mismas que sirven de directrices para quienes diseñarán y organizarán programas para padres, de acuerdo con Cataldo (1991), las más actuales son:

1. Una creencia básica es que la familia resulta ser parte importante en los programas de tratamiento de educación temprana.
2. La comunicación entre el profesional y la familia da como resultado un mejor apoyo para el programa y un traspaso de técnicas de la Institución al hogar.
3. En relación a las dos anteriores, se espera una mayor incidencia respecto al apoyo en edades tempranas.
4. Se cree que la relación triangular padre-hijo-profesional sirve como sistema de soporte en el que cada uno ayuda al otro, pero siempre en beneficio del niño.
5. Con esto se intenta que el profesional sea un recurso accesible y positivo para los padres.
6. Se cree que si el profesional adopta un enfoque multidisciplinario, incluyendo a padres, se garantizará que el programa contemple desde un panorama más amplio las necesidades del niño y la familia.
7. En relación a lo anterior, se espera que se de una mayor transmisión de información y apoyo.
8. Así, la estructura equilibrada de un programa guiará a los participantes padre-hijo-profesional a potenciar sus puntos fuertes y satisfacer sus necesidades.

En resumen, podemos decir que esta triangulación y su acción conjunta con los programas implica que sus miembros puedan comunicarse, enseñarse y apoyarse entre sí; por lo cual es de esperarse que el desarrollo del niño y el bienestar de la familia y de la escuela sean favorecidos.

La eficacia de la formación de padres

Se han asociado los beneficios obtenidos por los niños con la participación de sus padres en su etapa preescolar, en éstos casos, las actividades de los padres pueden desarrollarse simultáneamente al programa de los niños, o bien los padres pueden estar presentes en el programa mismo. El procedimiento puede ser tanto si la familia participa activamente en las actividades del niño como si asiste a reuniones o hace consultas aparte del programa para los niños.

También pueden existir efectos indirectos, por ejemplo los cambios observables en el entorno familiar, como suministrar materiales para juegos, estimulación y un clima de calidez emocional para los niños; y también pueden ser observados empleando un lenguaje más complejo o siendo más conscientes de las características individuales del niño. Además, pueden existir algunas ventajas para los padres, por ejemplo los de clase media, han comunicado que son más dueños de su tiempo y que sienten una sensación de alivio emocional cuando sus hijos pequeños asisten a un programa de preescolar. Se han asociado mejoras en las actitudes de los padres hacia sus hijos y en su eficacia en manejar el comportamiento de los niños con programas colectivos de formación que emplean técnicas específicas (Cataldo, 1991).

Tipos de escuela para padres

A lo largo del tiempo, los objetivos fundamentales de las escuelas para padres han permanecido igual, sin embargo han surgido diversos estilos de acuerdo con el tipo de escuela que se forma. En el Cuadro I-9, se describe brevemente las escuelas para padres.

Cuadro I-9. Escuela de padres. Cuadernos de pedagogía, Abril 1991.

ESCUELA	CARACTERÍSTICAS	OBJETIVO	TIPO DE PROGRAMA
Académica:	Priva un cierto aprendizaje de programas más o menos prefabricados. Se eligen temas que se imparten por métodos más o menos magistrales. Existen muchas variantes: desde los que invitan a los padres a los que se considera poco informados de muchas cosas y que necesitan asistir a la escuela, hasta los que defienden la necesidad e una educación permanente más amplia, pero siempre con el matiz de que los padres han de	Adquisición de conocimientos por parte de los padres y una tensión menor al desarrollo de actitudes y comunicación grupal.	Tiende a formulaciones abstractas y generales, Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none">- Psicología evolutiva para padres.- La estructura familiar.- Los derechos de los padres en una sociedad

ANTECEDENTES TEÓRICOS

	aprender y los promotores de la escuela los que han de enseñar.		democrática, etc.
Grupal	Lo que se busca es la comunicación de las personas entre sí y la intención de que todo ello va a formar un grupo. Se parte más de la experiencia propia y de la participación de los propios sentimientos que del mundo de las ideas y opiniones. Existen muchas variantes: desde el grupo más espontáneo y libre, incluso irregular en su asistencia, hasta la estructura de unas ciertas dinámicas de grupo permanentes, donde la asistencia de cada uno es básica para su desarrollo más formal.	Comunicación de sentimientos y experiencias propias, e insisten asimismo en el crecimiento del grupo como medio de inmersión y aprendizaje	Escogerá títulos que denoten: <ul style="list-style-type: none"> - el niño con dificultades motoras. - los niños agresivos - el alumno sin interés, etc.
Proselitista:	No busca tanto la formación de los padres cuanto el servicio a favor de otras causas. Se forman grupos que aparte de aprender contenidos y quizá actitudes educativas, lo que importa es que se apunten activamente a ciertas maneras de pensar o de ser en la vida. Fueron y son promovidas por instituciones educativas, políticas, religiosas, grupos de tendencias psicológicas, asociaciones de acción cultural, etc.	Búsqueda de personas y grupos que defiendan alguna idea, institución o tendencia con carácter intencional y de captación de adeptos. Existen una serie de subobjetivos o agendas encubiertas que, a veces, pueden amenazar el objetivo fundamental.	
	Propugna que muchas veces es necesario seguir un programa temático, otras conviene insistir más en las técnicas grupales y quizá algunas veces el	Campo de:	Tiene que desarrollar su

<p>Participativa</p>	<p>grupo sienta la necesidad de hacer algo por alguien, colaborar con cualquier entidad, etc, pero esto surge como fruto de su determinación y libertad de elección en cada caso. Por tanto una escuela participativa de padres es: un grupo pequeño de aprendizaje, que es heterogéneo, libre, democrático e informal, el cual es capaz de autocriticarse, tomar decisiones y ser su propio conductor</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. conocimiento. 2. actitudes. 3. aprendizaje. 4. vivencia personal. 5. acciones paralelas. 	<p>temática en función de que los padres aprendan no sólo contenidos sino también entren en el terreno de la comunicación interpersonal y se de campo abierto al desarrollo de las actitudes</p>
<p>Burocrática</p>	<p>Quiere demostrar que casi todo mundo reconoce la necesidad, pero se ha tomado poco empeño en que la idea vaya.</p>	<p>Pueden ser todos, pero muy pocos llegan a mantenerse activos.</p>	

Formación permanente de padres

Aspectos:

- Formación como personas: la manera de ser, actuar, la visión e imagen que cada uno tiene sobre sí mismo, la capacidad de relación que tiene con los demás, el estado emocional propio, etc., constituyen la base para funcionar luego como mejores padres.
- La relación padres-hijos: relaciones familiares, con todo lo que supone de la evolución del niño, de su interacción con otros hermanos y con cada uno de la familia, de los sistemas o estilos pedagógicos usados en casa.
- La relación de pareja: en su dimensión afectiva y como realización complementaria o encontrada de ideas, sentimientos, habilidades de comunicación y resolución de conflictos.

- La relación familia-escuela: tanto en el apoyo complementario que los padres pueden proporcionarle al hijo-alumno a materias referentes a sus estudios como en el análisis básico de actitudes y dificultades personales.
- La relación social de la familia y el niño con la calle, el ambiente, los amigos, etc.
- La orientación profesional de los hijos y su dirección hacia el mundo del trabajo, de su independencia.
- La función pública de los padres que se constituyen en asociaciones de todo tipo, tanto escolares como de índoles cultural y social, buscando o defendiendo sus intereses específicos.

Técnicas:

- ☞ Audiovisuales.
- ☞ Bibliografía.
- ☞ Casos
- ☞ Conferencia.
- ☞ Diálogos simultáneos.
- ☞ Discusión dirigida.
- ☞ Documentos.
- ☞ Encuesta.
- ☞ Entrevista.
- ☞ Mesa redonda.
- ☞ Paraescolares.
- ☞ Promoción de ideas.
- ☞ Role playing
- ☞ Juegos de grupo

Estrategias:

INFORMATIVA: tiene como objeto desarrollar programas que facilitan la información a los padres.

CORDIAL: busca cierta alegría y un sentido de amabilidad, hay un ambiente informal entre los participantes.

DEMAGÓGICA: utiliza cierta manipulación para llevar al grupo dónde el conductor quiere.

ECONÓMICA: monta la escuela de padres en función de grandes servicios operatorios, costosos, de cierta élite, da mucha importancia a los recursos y no tanto al trabajo de las personas.

TECNOLÓGICA: llena a veces de tecnicismos, programas, experiencias singulares y aportaciones de expertos.

CONFRONTACIÓN: pone en evidencia las cosas y en cierto sentido también a las personas que piensen o sienten de una manera diferente.

PARTICIPATIVA: considera que las estrategias no son más que un proceso y a veces, incluso, se tolera que las personas actúen un tanto demagógicamente.

Curso taller para padres

Según Linares (1992, citado en Alcántara y Remigio, 2004) el trabajo con padres puede resultar más eficaz si se trabaja sobre temas concretos en forma de taller, ya que se ha observado que la discusión en grupo, seguida de acciones sencillas entre una sesión y otra, ayuda a mantener la motivación y afirmar los conceptos planteados en cada reunión. Aún cuando el curso taller se deriva de la escuela para padres, éste resulta más flexible, ya que en él, los temas se pueden ajustar a las necesidades de los padres y comprender un menor número de sesiones.

Así, tenemos que según Freixa (1993), el curso taller son grupos más formales, cuyo objetivo es proporcionar consejo, orientación y formación para participar directamente en el tratamiento o educación de su hijo. La necesidad primordial de los padres es aprender las técnicas de educación y control de la conducta del niño con NEE; pretenden aumentar la confianza de los padres compartiendo su experiencia con otros.

Por su parte Linares (1992, citado en Alcántara y Remigio, 2004) define el curso taller como una educación no formal que ofrece un espacio de interacción entre padres en el que, con el apoyo de un especialista, se abordan un conjunto de contenidos

sistematizados y jerarquizados para construir alternativas de solución a problemáticas específicas.

Modelos que los profesionales adoptan en su relación con los padres de familia

De acuerdo con Cunningham y Davis (1988) es importante que antes de iniciar el trabajo con padres, el profesional se pregunte no sólo cómo deben trabajar con ellos sino también como debe ser la base de su relación; ya que ésta se verá influida por la conducta de los profesionales, la cual a su vez, está parcialmente determinada por la forma en la que perciben su rol en relación con los padres.

A continuación, desde la perspectiva de estos autores se describen los modelos, a menudo implícitos, que los profesionales adoptan en esta relación:

1. Modelo del experto:

Los profesionales asumen el control absoluto; toman todas las decisiones, seleccionan la información que consideran importante, solicitando a los padres sólo aquella de menor importancia minimizando así, su punto de vista. Creen que los padres no tienen nada que aportar a la solución de problemas. Por estas razones existe por parte de los padres, altos niveles de insatisfacción e incumplimiento de las instrucciones. Esta actitud de los profesionales puede fomentar la dependencia e incrementar la demanda de los servicios profesionales, así como disminuir la capacidad de los padres para ayudar al niño, debido a su reducida confianza en sí mismos y a sus sentimientos de relativa incompetencia. La ventaja de este modelo para el profesional, es que lo protege dándole confianza en sí mismo y estatus, evitando una amenaza exterior.

2. Modelo de trasplante:

Los profesionales creen que su experiencia puede ser transplantada al campo de los padres, en donde puede crecer y fructificar; sin perder el control sobre la toma de decisiones. Abierta o encubiertamente los profesionales seleccionan los objetivos, tratamientos y métodos de enseñanza; sin embargo se considera que los padres están dispuestos a ayudar a sus hijos, y sólo necesitan conocer las técnicas que le permitirán

que su hijo progrese, de esta manera los papás se convierten en una extensión de los servicios. Este modelo confirma la opinión de que la continuidad del contacto del niño con sus padres da mayor coherencia a las oportunidades de aprendizaje e incrementa las posibilidades de generalizar y mantener los progresos.

Para llevar a cabo este modelo, los profesionales requieren de técnicas adicionales como por ejemplo, la capacidad para instruir y para mantener una relación positiva. Es probable que este enfoque mejore la comunicación entre los padres y el profesional, por tanto, disminuirán la insatisfacción, la incompreensión y el incumplimiento. Uno de los problemas que presenta este modelo es que los profesionales ignoren la individualidad de las familias, que esperen que todos cumplan automáticamente sus instrucciones y que se genere cierta dependencia hacia ellos.

3. Modelo del usuario

El profesional actúa como un asesor e instructor, el fundamento de su actuación es la negociación dentro de una relación de mutuo respeto, en la cual el profesional tiene como responsabilidad escuchar y comprender los puntos de vista, metas expectativas, situación y recursos de los padres, aportando alternativas que puedan ser evaluadas y que les ayuden a tomar decisiones realistas y eficaces. Para ello es indispensable que la interacción sea sincera donde haya una libre circulación de la información entre ambas partes. Las ventajas de este modelo son: a) hay menos probabilidad de que el profesional trate a los padres como un grupo homogéneo, b) es mínimo el peligro de fomentar la dependencia y disminuir los sentimientos de confianza y competencia de los padres. La fuerza del profesional está determinada por su eficacia a la hora de establecer los procesos de negociación y ayudar a encontrar soluciones; por lo cual éste es más vulnerable y sus conocimientos están más expuestos a la crítica.

4. Modelo de colaboración

Está fundamentado en el modelo cognitivo social del aprendizaje, en el cual los padres colaboran entre sí con un enfoque constructivista, debido a que cada uno aprende de su propia experiencia, y el modelo humanístico existencial, donde el individuo va modificando su propia forma de actuar, con base en elecciones o decisiones que va

tomando frente a las situaciones que se le van presentando en su vida diaria (síntesis de Webster-Stratton y Herbert, 1993).

El modelo colaborativo implica una relación de colaboración entre el terapeuta y los padres, mediante la cual se trabaja con las ideas y sentimientos de éstos últimos, ambos se perciben como iguales; y se propicia en los padres la responsabilidad para desarrollar posibles soluciones, sentimientos de confianza y auto eficiencia. Se adecuan los contenidos del programa a las necesidades reales de los padres, procurando un horario flexible y un lenguaje apropiado a su nivel sociocultural y a sus valores; así mismo se procura un ambiente informal.

Al iniciar el trabajo, el terapeuta invita a los padres a manifestar sus preocupaciones, expectativas y a establecer metas. El terapeuta plantea claramente el papel que desempeñará y subraya la importancia de la participación activa de los padres, esto da como resultado una relación de confianza mutua entre ellos. Este modelo permite capacitar a los padres proporcionándoles retroalimentación y herramientas o habilidades para propiciar las relaciones positivas con los miembros de su familia.

De acuerdo con Webster-Stratton y Herbert (1993) el terapeuta desempeña los siguientes roles:

- Construirá una relación de apoyo, siendo empático, cuidadoso, respetuoso, amable, genuino, usar el sentido del humor, así mismo estimulará, reforzará y retroalimentará positivamente por cada pequeño cambio hacia un comportamiento positivo. Nunca deberá presentarse como experto.
- Ayudará a los padres a enfrentar los problemas que se exponen en las reuniones y fomentará a los padres para que traten de buscar soluciones procurando que aprendan de sus propias experiencias y de los demás.
- Guiará a los padres en su aprendizaje, asesorándolos con relación a las necesidades de desarrollo y al manejo de los principios comportamentales y las habilidades de comunicación; los estimulará a la generación de ideas y

- estrategias para aplicar a las circunstancias particulares de su familia. Deberá facilitar la generalización de lo aprendido por medio de tareas o ejercicios.
- Interpretará el comportamiento de los padres a través de sus distintas formas de expresión, para explicarles lo que está ocurriendo en su relación con sus hijos, para ello en algunas ocasiones empleará analogías, las cuales le permitirán ignorar las conductas negativas de su hijo e intentar captar las señales que su hijo manda sobre determinados comportamientos y anticiparse a los problemas.
 - Dirección, en las sesiones para lo cual se establecen reglas, tiempo y duración. También debe estar preparado para las resistencias, una vez identificadas éstas el terapeuta necesita acercarse de forma personal y preguntarles acerca de esto de manera no ofensiva ni confrontativa. También pueden tratarse en el ámbito general entre los miembros de un grupo a través del debate, analizando las ventajas y las desventajas y sus consecuencias a corto y largo plazo, tanto para el niño como para los padres.
 - Predecirá futuras contrariedades, preparando a las familias para futuras recaídas de la conducta de sus hijos y de sus propias conductas. Para esto el terapeuta puede organizar discusiones para la solución de problemas hipotéticos; así mismo necesitará prepararlos para los retrocesos de sus propias habilidades después de que el problema haya finalizado; éstos deben ser interpretados como una señal de que alguna estrategia necesita ser revisada. De acuerdo con Bandura, el tratamiento exitoso dependerá de la habilidad para reforzar las expectativas de los padres acerca de su eficacia personal.

Con este marco de referencia es evidente la noción de los beneficios mutuos para los niños, las familias y los programas educativos mediante la participación de los padres, cuyo papel es indispensable en el desarrollo afectivo de sus hijos, en su autoconcepto, autoestima, motivación, etc., así como en el establecimiento de límites y el desarrollo de sus habilidades en sus relaciones interpersonales. Así mismo el entrenamiento a padres les permite no sólo adquirir conocimientos, sino también desarrollar habilidades para encontrar soluciones satisfactorias

I.2.4. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (DA)

I.2.4.1 ANTECEDENTES Y DEFINICIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (DA)

Los atributos de los niños con DA pueden variar según el momento, el lugar, las consideraciones legales o el criterio del investigador.

Por otra parte, son muchos los términos que se han empleado como sinónimo de dificultades de aprendizaje, algunos de éstos son:

- ⊗ Discapacidad
- ⊗ Incapacidades
- ⊗ Problemas
- ⊗ Disfunciones, etc.

En la literatura anglosajona este trastorno se conoce únicamente como “*Learning Disabilities*” o *Incapacidades para el Aprendizaje*, término acuñado por Kirk en 1963 (Gearheart, 1987) para describir niños con trastornos en el desarrollo del lenguaje, habla, lectura y en habilidades de comunicación asociadas, necesarias para la interacción social.

En 1977, la *U.S. Office of Education*, ofrece la siguiente definición:

“Una dificultad específica del – o en el – aprendizaje, es un trastorno en una o más áreas de los procesos psicológicos básicos, que afecta a la comprensión o la utilización del lenguaje hablado o escrito, que se manifiesta por una incapacidad para escuchar, hablar, leer, escribir y realizar operaciones aritméticas. Este término incluye dificultades preceptuales, lesión cerebral, disfunciones cerebrales mínimas, dislexia y afasia. No incluye niños que tienen dificultades de aprendizaje como resultado de otros trastornos visuales, auditivos o motores, retardo mental y trastornos emocionales” (Castanedo, 1998).

Ésta definición sugiere que la intervención instruccional debe poner el énfasis sobre los factores neurológicos que originan las DA.

En 1981, se propuso una definición revisada por el National Joint Comit for Learning Disabilities (NJCLD) (citado en Gearheart, 1987); este comité que representa seis grupos Nacionales organizados a favor de los incapacitados para aprender (grupos de padres de familia y profesionistas), sugiere que:

“Incapacidades para el aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar, matemáticas; éstos trastornos son intrínsecos al individuo y presumiblemente se atribuyen a disfunciones del Sistema Nervioso Central. Aunque una incapacidad para aprender puede ocurrir de modo concomitante con otras condiciones discapacitantes, o con influencias ambientales, no son el resultado de estas condiciones o influencias”.

En 1983 Kirk y Gallagher (citados en Castanedo, 1998) ofrecen una definición más reciente:

“Dificultades psicológicas o neurológicas en el lenguaje oral o escrito o en la conducta perceptiva, cognoscitiva o motriz. Estas dificultades se manifiestan: en las discrepancias entre la conducta específica del niño y sus logros, o, entre su capacidad y su rendimiento académico, son de tal naturaleza que el niño no aprende con los métodos y materiales que resulten adecuados para la mayoría de los niños de su edad, para su desarrollo necesitan procedimientos especializados. No se deben principalmente a discapacidad intelectual, a déficits sensoriales, a trastornos emocionales o a una falta de oportunidad para aprender”.

Finalmente es importante tomar en cuenta como el DSM – IV (1995), define las DA:

“Trastornos (que) se caracterizan por un rendimiento académico sustancialmente por debajo de lo esperado dadas la edad cronológica del sujeto, la medición de su inteligencia y una enseñanza apropiada a su edad” (Defior, 1996).

Por tanto, en función de todos los argumentos vistos anteriormente, Defior (1996) propone definir las DA como aquellas que se caracterizan por un rendimiento en una o varias materias escolares que está significativamente por debajo de lo esperado dadas

la edad del niño, un CI en torno a 75 y la ausencia de desórdenes emocionales severos, déficits sensoriales y/o neurológicos.

Por su parte, para Kirk y Gallagher (1989, citados en Acle, 1998) las DA son siempre causa de un bajo rendimiento académico, por lo que estos autores consideran que son varios los agentes causantes. Estos factores pueden ser clasificados como se muestra en el Cuadro I-10:

Cuadro I-10. Factores causantes de las DA

Intrínsecos	Extrínsecos
Retardo mental	Carencia de oportunidades para aprender
Discapacidades sensoriales	Desventaja cultural
Problemas emocionales serios	Desventaja económica
Problemas de aprendizaje	Instrucción inadecuada

De esta manera, el fracaso escolar podría enmarcarse así mismo, desde dos perspectivas interrelacionadas: la organización escolar ineficiente y los estudiantes con DA (Acle, 1998).

I.2.4.2 CAUSAS DE LAS DA

Los Psicólogos y los Pedagogos han propuesto una etiología plural, con múltiples factores de tipo psicológico, pedagógico, sociológico y lingüístico, mientras que los médicos se han inclinado por un origen constitucional, neurológico o bioneurológico, buscando posibles lesiones o disfunciones del Sistema Nervioso Central (SNC), influencias hereditarias o genéticas o anomalías bioquímicas (Mercer, 1989, citado en Defior, 1996).

Coles (1987, citado en Defior, 1996) propone una teoría interactiva en la que defiende que las DA tienen una base experiencial; interpreta que las DA surgen en el contexto de la compleja red de interacciones sociales en las que el sujeto se desarrolla, además de construirse conocimientos, se van conformando las actitudes, valores y motivación necesarias para tener éxito en el aprendizaje escolar.

Es conveniente retomar la propuesta de Adelman y Taylor (1983, citados en Castanedo, 1998), quienes sugieren cuatro modelos para describir las causas que pueden originar las DA:

a) Modelo médico

Localiza el origen dentro de la persona como un trastorno o disfunción neurológica propia del SNC, entre las causas están:

- ☞ Daño cerebral
- ☞ Genética
- ☞ Factores biomédicos
- ☞ Factores nutricionales
- ☞ Disfunciones neuropsicológicas
- ☞ Déficits en el procesamiento cognitivo de la información de origen desconocido

b) Modelo de retraso maduracional

Este modelo neuropsicológico – hipotético, mantiene que cualquier persona con desarrollo neurológico retrasado desarrolla DA; por tanto un lento desarrollo puede hacer que una persona no esté preparada cognitivamente para la ejecución académica que le corresponde realizar en la escuela en un momento determinado de su vida.

c) Modelo de ambiente inadecuado

Se apoya en el punto de vista conductista. El análisis Experimental de la conducta acepta que existen diferencias cognitivas entre los niños, sin embargo el fracaso escolar no es intrínseco al alumno, sino que es consecuencia de una instrucción inadecuada o a la aplicación de prácticas inapropiadas de reforzamiento.

d) Modelo ecológico o ambientalista

Adelman y Taylor (1983, citados en Castanedo, 1998), sostienen que el modelo interaccionistas del aprendizaje es el que describe más adecuadamente las DA; este modelo considera que la conducta es una función de la interacción persona- ambiente, la cual es inadecuada en personas con DA.

Este modelo identifica tres tipos de DA:

1. Sin trastorno intrínseco identificado: deficiencia únicamente en el contexto en que se produce el aprendizaje.
2. Trastorno leve: resultado de las deficiencias individuales y ambientales.
3. Trastorno severo: ocasionado por la gravedad intrínseca de la discapacidad del sujeto y la incapacidad del medio a responder adecuadamente.

Finalmente parece obvio que la comprensión de las DA sólo podrá producirse mediante una aproximación multidimensional; a este respecto la existencia de métodos apropiados para la identificación temprana de los niños con riesgo de desarrollar una DA y la subsiguiente atención, igualmente temprana, es una necesidad vital en este campo.

I.2.4.3 CLASIFICACIÓN DE LAS DA

Como ya se ha señalado, las DA son a menudo complejas y multideterminadas; al respecto, diversos son los especialistas que se han dado a la tarea de hacer una integración causal que posibilite su uso al momento de enfrentarse con un niño que presenta DA, a continuación se mencionan algunos de los autores que se han interesado en este campo:

A. Silver y Hagin (1990, citado en Acle, 1998), clasifican en tres categorías los problemas por los cuales los niños pudieran fracasar al aprender:

- ⊙ Proviene de ambientes desfavorecidos
- ⊙ Presentan problemas emocionales y de conducta
- ⊙ Muestran déficits estructurales o psicológicos conocidos del SNC

Los dos primeros se llevan al dominio educativo de las DA, lo cual significa que hay que buscar las causas, los autores antes señalados proponen la existencia de dos grupos de factores causales:

Factores extrínsecos:

Aquellos que están fuera del niño, pero actúan sobre él, por ejemplo deprivación económica y social, diferencias del lenguaje (ocurre cuando la lengua dominante en el

hogar difiere de la utilizada en la escuela), barreras emocionales para el aprendizaje (falta de motivación, ansiedad, depresión, conductas inadecuadas, agresión, uso de drogas, etc.).

Factores intrínsecos:

Están ligados a la constitución biológica del niño y se expresan en una disfunción del Sistema Nervioso Central; los factores identificables pueden ser:

Lagunas maduracionales, autismo, inmadurez cognitiva generalizada de causa desconocida, factores bioquímicos. Este grupo es el que prevalece en las aulas escolares.

B. Defior (1996) las refiere de la siguiente manera: Como factores biológicos, factores ambientales y factores niño-ambiente-sociedad.

Factores biológicos

Se refieren principalmente a factores que se consideran intrínsecos al niño, su origen se localiza a nivel neurológico o bioneurológico. Sustentan que las DA se generan sobre posibles lesiones o disfunciones del SNC, influencias hereditarias, genéticas o anormalidades bioquímicas. Entre las causas que originan este trastorno o disfunción neurológica están:

- Daño neurológico, se produce por un trauma prenatal, (Ej. consumo de sustancias por parte de la madre), perinatal (anoxia al nacimiento, oxigenación insuficiente), o postnatal (biológicas, evolutivas, bioquímicas; etc.)
- Disfunciones neuropsicológicas, la conducta intelectual puede explicarse por los diferentes sistemas cerebrales localizados en diferentes regiones del cerebro, la disfunción se explicaría así por el daño producido en esta área en específico.
- Genéticas o heredadas como en el caso de la hiperactividad.
- Déficits en el procesamiento cognoscitivo de la información, donde el niño tiene problemas en la adquisición, retención y transformación de la información, codificación y decodificación de la misma (Defior, 1996).

De acuerdo a este último enfoque las causas radican en el propio niño, pudiendo ser inespecíficas o específicas, aunque siempre de tipo neuropsicológico. Estas causas pueden ser:

- Funcionales:

Daño cerebral inespecífico, inhabilidad psicolingüística, o inhabilidades en el procesamiento de la información que afectan la atención selectiva y las estrategias de aprendizaje.

- Estructuradas:

Daño cerebral de tipo gnósico, práxico, fásico.

- Inestructurada:

Déficit psicolingüístico o deficiencias en el procesamiento de la información que afectan tanto a la capacidad de mantener la atención, como a los procesos cognoscitivos básicos: codificación simultánea y sucesiva, y metacognición (capacidad de planificación, conciencia de habilidades y estrategias necesarias para ejecutar de manera efectiva una tarea) (Gearheart ,1987).

Factores ambientales

Existen modelos que describen a las DA considerando que el aprendizaje está en función de la interacción persona-ambiente; las DA vendrían a ser el resultado de una inadecuada interacción niño-ambiente. Así, las DA surgen por presentar deficiencias en el contexto en que se produce el aprendizaje.

Las causas giran en torno al ambiente social, cultural y familiar, éste último es el encargado de brindarle al niño una mediación afectiva y estimulativa adecuada, la cual varía según el grupo étnico o cultural.

De acuerdo a este enfoque, las DA podrían incluso tener su origen en el ambiente pedagógico, es decir, en una instrucción inadecuada, al no tomarse en cuenta las diferencias individuales de los alumnos, así como en el currículo explícito y en el oculto.

Las DA se pueden generar por deficiencias individuales y ambientales; las DA severas se ven enfatizadas además de la gravedad intrínseca del niño, la incapacidad del medio a responder de manera adecuada a las necesidades de éstos.

Factor niño – ambiente - sociedad.

Una razón por la cual podría generarse una DA es que el niño tiene alguna dificultad cognoscitiva inherente que hace que el aprendizaje de alguna destreza o destrezas, sea más difícil de lo normal.

Sin embargo, según Macotela (1996) algunas dificultades son el resultado de problemas educacionales o del medioambiente que no está relacionado a las habilidades cognoscitivas del niño; así mismo, las estrategias de enseñanza ineficientes pueden afectar seriamente su nivel de rendimiento (Brennan, 1979, citado en Macotela, 1996). Cabe resaltar que en la psicología ha existido un debate entre los partidarios de las variables intrapersonales, los defensores de las variables ambientales y los que han invocado una combinación de factores, sin embargo todos ellos han admitido la existencia de una relación de influencia dialéctica.

B. Finalmente Macotela y Cortés (1996) señalan que las DA pueden ser de dos tipos:

☆ Específicas

Como en el caso de los niños que presentan problemas en algunas tareas en particular como la lectura.

☆ Generales o Inespecíficas

Cuando el aprendizaje de tareas es más lento de lo normal.

La diferencia entre los niños con Dificultades específicas y generales de aprendizaje, estriba en conocer que éstos últimos experimentan problemas en la mayoría de las asignaturas, por ello la necesidad no sólo de definir las DA y buscar sus causas sino hacer una breve clasificación de éstas y definir también un perfil de las características de los niños con DA.

I.2.4.4 CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS CON DA

Existen características que parecen ser más comunes en el perfil de los estudiantes con problemas para aprender que en la población general de su edad; estas pueden diferir de acuerdo al perfil y a la problemática de cada niño.

Es importante recordar que la presencia de una o varias de estas características no indica que un determinado estudiante podría clasificarse con DA. La “discrepancia grave” es esencial para un alumno identificado con esta dificultad, pero se debe determinar que esta diferencia no es de manera principal, resultado de impedimentos visuales, auditivos o motores, retraso mental, perturbación emocional o desventajas ambientales, culturales o económicas.

Características generales de los niños con DA

Kaluger y Kaluger (citados por Adelman y Taylor, 1983 en Castanedo, 1998) dividen siete categorías académicas generales:

1. *Dificultades en el aprendizaje académico.*

Estas dificultades constituyen el principal criterio de las DA. Se incluye la lectura, las matemáticas, la escritura y la comprensión auditiva; siendo la lectura la que presenta la mayor frecuencia de todos los jóvenes con DA.

2. *Dificultades perceptuales y perceptuales-motoras.*

Presentan baja ejecución en tareas que requieren de destrezas perceptuales, visuales y auditivas, destrezas perceptuales motoras y destrezas de coordinación general.

3. *Trastornos del lenguaje.*

Comprende tanto el lenguaje receptivo como el expresivo, presentando mayor dificultad en este último. Las dificultades se dan en áreas fonológicas (formación de sonidos y reglas que organizan las palabras), sintácticas (sistema de reglas que permite unir palabras para formar oraciones), semánticas (significado de palabras), pragmáticas (como se utiliza el lenguaje sobre todo para comunicarse en situaciones sociales). Las inhabilidades psicolingüísticas, directamente relacionadas con ese daño cerebral inespecífico, originan un serie de retraso en el proceso de adquisición de las habilidades psicolingüísticas básicas que producen un fracaso escolar, especialmente en el aprendizaje del lenguaje escrito Gnósico-Práxico.

4. Dificultades en el procesamiento de la información.

Se incluye la memoria y el pensamiento, las dificultades en la decodificación de la información lingüística y el uso de estrategias para recordar la información adquirida. Los déficits de memoria desaparecen cuando los alumnos con DA son entrenados en estrategias de aprendizaje, por lo que esta incapacidad puede ser atribuida a un déficit de producción o de mediación – los alumnos no producen estrategias adecuadas aunque pueden aprender a hacerlo- y no a un déficit en la capacidad. Los alumnos con DA tienen una limitada capacidad de memoria que parece estar relacionada con la dificultad para utilizar estrategias que faciliten el recuerdo.

5. Trastornos en la conducta.

Principalmente los alumnos con DA presentan déficit en la atención selectiva, relacionados con dificultades en la conducta y en la elaboración de estrategias de aprendizaje, presentando como consecuencia una incapacidad para separar en una tarea o aprendizaje lo relevante de lo irrelevante.

La Hiperactividad o el excesivo movimiento motor, podría originar el bajo rendimiento académico del alumno con DA en las tareas que tiene que utilizar estrategias de repetición en el uso de la memoria.

Si es un fenómeno que se presenta todo el día y a cualquier momento, es posible que incluya dificultad para concentrarse en cualquier actividad por un intervalo normal, lo que podría originar el bajo rendimiento académico además de que la conducta podría derivar en comportamientos disruptivos.

6. Dificultad en el desarrollo de habilidades sociales.

Dificultad para hacer amigos y funcionar adecuadamente en situaciones de competencia social que impliquen relaciones interpersonales, teniendo dificultad para llegar a entender los estados emocionales de los otros por su incapacidad para comprender la comunicación verbal y no verbal.

7. Dificultad en las conductas emocionales.

Los niños con DA generalmente experimentan un elevado nivel de ansiedad y la no confrontación a las situaciones emergentes. La interacción con los padres y los maestros es muy problemática, en general presentan un bajo autoconcepto, un locus de control externo y dependencia para realizar sus actividades, así como una baja expectativa de éxito en cuanto a la percepción de su autoeficacia.

Estos niños tratan de enfrentarse a las exigencias escolares poniendo en juego estrategias cognitivas y de aprendizaje no adecuadas a las características de las tareas, o bien, prestando atención a los aspectos no relevantes de las características de los aprendizajes escolares, lo cual les produce cierta confusión intelectual que a su vez, les origina serias dificultades para triunfar en el aprendizaje pedagógico, a veces no sólo por falta de capacidad y/o de habilidades, sino por utilizar procedimientos de resolución (estrategias) inadecuados (Gearheart, 1987).

A la vista de esas causas y manifestaciones, parece ser claro que el diagnóstico de estos niños debe ser realizado a nivel interdisciplinario: neuropsicológico y psicopedagógico, para detectar las dificultades de aprendizaje e implantar programas estratégicos de intervención psicopedagógica (Defior ,1996).

I.2.4.5 ALGUNOS ENFOQUES QUE ABORDAN LAS DA

Enfoque cognoscitivo

Este enfoque le atribuye a la actividad del alumno el elemento clave del aprendizaje, ha ido a menudo acompañada de una tendencia a considerar el proceso de construcción del conocimiento como un fenómeno fundamentalmente individual y relativamente impermeable a la influencia de otras personas (Acle, 1998).

Según Gearheart (1987), la cognición se encuentra involucrada en la mayor parte de los procesos conductuales que se relacionan a la conciencia que se tiene del ambiente. Es un proceso complejo de interrelaciones que se asocian a la comprensión y el recuerdo;

ésta ayuda a identificar, interpretar, organizar y aplicar información al entorno, incluye las capacidades necesarias para solucionar problemas y lograr las metas deseadas.

De acuerdo con el enfoque cognoscitivo, los problemas de aprendizaje se centran en el niño y lo que este lleva a la situación de aprendizaje apoyado en las experiencias y el significado que de ellas construyó. De esta manera, todo el conocimiento tiene referencias previas y el aprendizaje de cosas nuevas es la base de conocimientos previos en el niño; lo que perciben se transforma mediante sus propios pensamientos y su realidad.

De acuerdo con Acle (1998), esta perspectiva muestra varias ventajas en el estudio de niños con DA:

- ⌘ Se centra directamente en la adquisición del conocimiento.
- ⌘ Plantea que el estudiante es el objeto de estudio.
- ⌘ Observa la interacción del alumno con la situación de aprendizaje.

Esto supone que la habilidad de un individuo para aprender, depende de su capacidad para activar la información correcta necesaria para resolver un problema o una situación de aprendizaje.

Por tales razones es indispensable que el niño sea expuesto a experiencias ambientales ricas y variadas, dándoles diversas experiencias relacionadas con las mismas capacidades y conceptos, de modo que puedan mejorar en forma continua su conocimiento a niveles más sofisticados y complejos.

La participación activa de los niños en el medio incluye observaciones, modelamiento, controlar sus actividades cognoscitivas dentro del contexto, etc. (Gearheart 1987).

Este modelo enfatiza la importancia de la planeación, organización, revisión y reinspección de los compuestos integrales del proceso de aprendizaje.

Enfoque basado en el procesamiento de la información (PI)

Según Galeote y Luque (2001) una de las características principales del PI es la de abordar el estudio de los fenómenos mentales complejos desde una óptica multidisciplinar, postulando la existencia de actividades mentales no directamente observables.

Para Gearheart (1987), la teoría del procesamiento de la información se refiere a como la gente selecciona, extrae, mantiene y usa de manera activa la información del medio.

En este sentido las personas son participantes activas en la construcción y control de su propio aprendizaje al interactuar con el entorno; esto supone un sistema complejo y adaptativo que cambia en respuesta a las experiencias ambientales.

Las partes del sistema están acomodadas jerárquicamente, Anderson (1975, citado en Gearheart 1987) lo ha organizado en dos unidades funcionales:

1. Sistema de representación.

Consta de las siguientes fuentes cognoscitivas:

- ☞ Atención
- ☞ Percepción
- ☞ Memoria
- ☞ Cognición
- ☞ Codificación

Asegurando con éxito el proceso de información, al permitir reconocer y reorganizar la información de modo que sea significativa.

2. Sistema de control o ejecución.

Es responsable de la planeación, la revisión, la dirección hacia metas y la organización de la conducta y pensamientos en secuencias significativas que permiten lograr actividades complejas.

Gearheart (1987) en el enfoque del procesamiento de la información para la instrucción reconoce que el aprendizaje efectivo depende de las capacidades del niño de dar

sentido a lo que está a su alrededor. Los procesos cognoscitivos involucrados en la identificación e interpretación de experiencias del contexto incluyen las capacidades de:

- ☞ Atender aspectos seleccionados del medio (*atención*).
- ☞ Identificar e interpretar información del ambiente para extraer el significado (*percepción*).
- ☞ Organizar la información de modo que pueda ser retenida o recordada (*memoria*).
- ☞ Mejorar, sintetizar y reconstruir información a niveles superiores y más complejos de capacidad cognoscitiva como prerrequisito para solucionar problemas (*cognición*).
- ☞ Evocar, organizar y revisar conductas y respuestas interactivas con el entorno (*codificar*).

Atención

La atención es el proceso cognoscitivo que permite seleccionar características de los estímulos ambientales, detectadas por los sistemas sensoriales. La atención se divide en dos componentes: atención selectiva y atención sostenida.

- La atención selectiva implica experimentar sucesos del medio mediante los canales sensoriales de entrada. Aparece con el uso de estrategias de atención basadas en experiencias previas y ayudan a organizar la información del entorno. Estas estrategias que incluyen exploración e investigación son rutinas de adquisición de la información que representa patrones consistentes de enfocar el medio para extraer información en forma sistemática (Garwood, citado en Gearheart, 1987). La exploración es la capacidad para estudiar toda la información ambiental. La investigación permite abordar información relevante del contexto que se iguale al modelo mental apoyado en experiencias anteriores.
- La atención sostenida involucra dirigir las actividades cognoscitivas hacia tareas específicas; incluye la retención de atención que ayuda a establecer condiciones óptimas para el procesamiento cognoscitivo, está basado en una indicación de la complejidad de la labor y la intensidad de los procesos cognoscitivos aplicados a la tarea.

Otras variables que afectan la recepción y el procesamiento de la información, incluyen la motivación del niño para involucrarse en actividades cognitivas e identificarlas para algún propósito en específico (función ejecutiva).

La motivación reconoce las experiencias previas de la gente con actividades similares y sus expectativas asociadas a la complejidad de la tarea en términos de éxito o fracaso.

Percepción

Es el proceso cognoscitivo que identifica, organiza y traduce los datos sensoriales en información significativa. Los procesos perceptuales incluyen discriminación, coordinación y secuenciación. La discriminación permite diferenciar las características distintivas dentro del sistema sensorial; la coordinación consiste en la integración de la información desde dos o más fuentes y la secuenciación reconoce las secuencias y patrones de estímulos espaciales y temporales.

Los niños con DA pueden tener dificultades en cualquiera de éstas áreas de procesamiento perceptual.

Aprendizaje y memoria.

La adquisición del aprendizaje es multifactorial por lo que diversos autores se han dado a la tarea de estudiarlas, Klausmeier (citado por Good y Brophy, 1983, en Gearheart, 1987) describe que el potencial de un individuo para dominar una noción a determinado nivel depende de su grado de maduración y aprendizaje. La inmadurez del desarrollo explica porqué los niños de corta edad no pueden entender las cosas a nivel formal por más que reciban una instrucción adecuada. Si la enseñanza se imparte en el nivel a que el sujeto está operando, facilita y contribuye a conseguir un grado más elevado de comprensión intelectual, sujeto naturalmente a ciertas limitaciones propias del desarrollo.

La memoria es un proceso esencial del aprendizaje humano, es un proceso cognoscitivo dinámico que permite tomar información compleja del medio para trasformarla y organizarla de tal manera que pueda almacenarse y recordarse tiempo después.

La memoria se clasifica en dos tipos:

Como modelo fluido o de niveles de procesamiento.

La información se almacena en un registro sensorial por un tiempo corto antes de ser transferida a la memoria de corto plazo y, después, a la de largo plazo (Atkinson y Shiffrin, citado en Gearheart, 1987), el segundo modelo considera la posibilidad de recordar como dependiente de la profundidad del procesamiento de la información en el que una persona analiza, reorganiza y reconstruye de manera continua información nueva para ser recordada con el conocimiento previo. Tales modelos de procesamiento de información ven la involucración activa del niño para recordarla. El modelo de memoria fluida categoriza la memoria en dos dimensiones: las características estructurales y los procesos o estrategias de control. Las características estructurales incluyen un registro sensorial y almacenes de memoria a corto y largo plazo.

La memoria, sensorial o inmediata

Contiene un trazo completo o copia literal del estímulo sensorial al cual se atendió por un breve periodo. Las características de información seleccionadas, pueden ser transferidas como el niño lo desee, del registro sensorial a la memoria a corto plazo, en un intento por comprender o dar sentido a las percepciones. Los procesos de control se usan para facilitar la retención de la información, y pueden variar con la complejidad de la tarea. Los que son para memoria inmediata o sensorial, incluyen la decisión de poner atención y si la información retenida puede identificarse o igualarse con datos de la memoria a largo plazo. Los procesos para la memoria a corto plazo, incluyen la opción de si la información debe retenerse y la decisión para “repasar” ésta. El repaso incluye esquemas de organización como la agrupación y parte sustancial de unidades de información basadas en los patrones recurrentes y asociaciones ya aprendidos; sistemas mnemónicos que facilitan el orden y contenido de la información que va a evocarse; y enlaces de mediación que facilitan la comparación de información nueva con conocimientos previos. Esta unión ayuda a codificar la información a largo plazo.

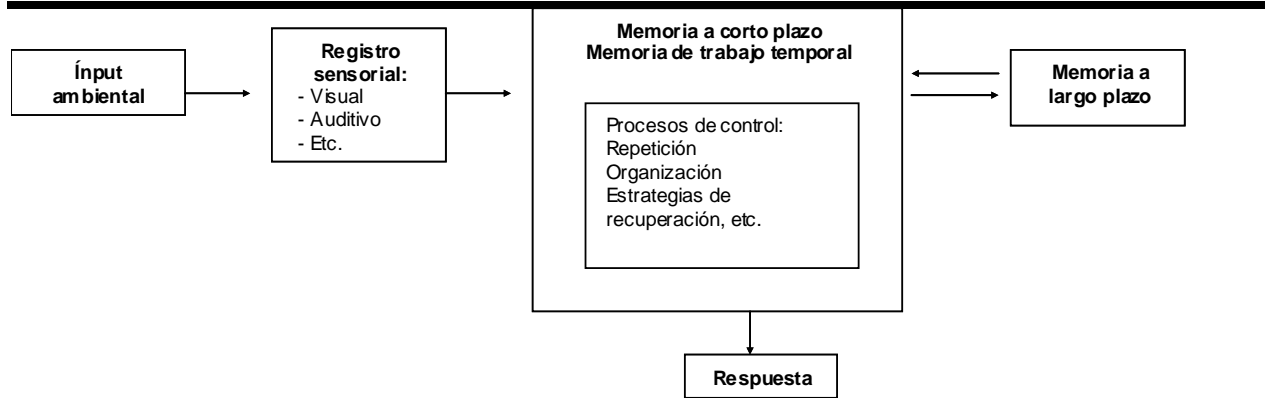


Figura I-5. Principales componentes de los modelos de procesamiento de la información (PI), (adaptado de Atkinson y Shiffrin, 1968, tomado de Galeote y Luque, 2001)

Cognición

Como se ha mencionado antes, es el proceso de reconocer, identificar y asociar e inferir un significado más allá de la información simbólica proporcionada por el entorno (DeRuiter y Wansart, 1982, citado en Gearheart, 1987). Mediante ésta, la persona desarrolla la comprensión de un concepto y es capaz de aplicarlos a un aprendizaje nuevo.

Así mismo, la cognición está en la comprensión del lenguaje y los conceptos matemáticos, en la clasificación, organización, descubrimiento y utilización de relaciones conceptuales

Los niños que presentan DA pueden presentar dificultades en algunos de los siguientes componentes:

1. Reconocer los estímulos del medio que pueden estar asociados y con frecuencia dan pistas significativas para comprender su entorno.
2. Identificar los significados que se encuentran en estímulos relevantes basados en patrones de reconocimiento, palabras, relaciones sintácticas y semánticas, además de situaciones sociales.
3. En la asociación de significados que se identifican con otros, es decir, organizando, analizando y sintetizando información como prerrequisito para solucionar problemas.

4. Inferir y derivar significados nuevos que están más allá de aquellos identificados o asociados con estímulos relevantes.

Codificación

DeRuiter y Watson (1982, citado en Gearheart, 1987) la define como el proceso en el cual los significados internos son evocados y secuenciados para que la persona pueda comunicarse de manera efectiva. Es un proceso reconstructivo activo que facilita la síntesis de información nueva con la ya almacenada. Además de este proceso inicial de evocación, la información también se organiza para su expresión y comunicación a través del lenguaje verbal y escrito. Los niños con DA pueden tener dificultad al organizar sus respuestas para expresarse de manera verbal o escrita.

La revisión es un proceso interno y autorregulador que permite detectar y corregir los esfuerzos al expresarse hablando, y juzgar si una respuesta al hablar es apropiada. Los niños con DA al codificar pueden llegar a formar oraciones incorrectas o párrafos escritos con secuencias inapropiadas y por lo tanto reducir la productividad al ejecutar una actividad.

Metacognición

Se refiere a la conciencia y comprensión del conocimiento propio asociado a procesos cognoscitivos (Flavell, citado en Gearheart, 1987). La metacognición difiere de la cognición porque involucra dar sentido a las experiencias y demostración del conocimiento de, así como a la subsistencia en el entorno. La metacognición se refiere a los procesos activos y las estrategias usadas en el aprendizaje; lo que la gente sabe sobre sus cogniciones y capacidad para controlar.

Mediante este enfoque es posible explicar cómo se organizan y reducen gran cantidad de estímulos externos en unidades manejables y significativas que pueden almacenarse y recuperarse cuando sea necesario. El modelo del **PI** facilita comprender como los niños con DA difieren de la población regular al seleccionar, extraer, almacenar y recuperar la información; en otras palabras, de qué manera adquieren, retienen y transforman sus estructuras de conocimiento.

I.2.4.6 PRINCIPALES DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

A) DIFICULTADES EN LA ESCRITURA. DISGRAFÍA

Como es sabido, la función de la escritura es poder comunicar un mensaje escrito lo cual implica por un lado, conocer las propiedades gráficas de los distintos caracteres y las convenciones de la escritura, así como el nivel de relación entre el lenguaje escrito y el hablado respecto a las unidades que están representadas (fonemas, sílabas o morfemas).

Para Defior (1996), en la escritura de palabras, existen dos rutas posibles:

1) VÍA FONOLÓGICA o vía directa o no léxica.

El uso de esta vía implica la habilidad para analizar las palabras orales en las unidades que las componen, es decir, utiliza los mecanismos de conversión fonema-grafema para obtener la palabra escrita.

Ejemplo: /sifón/ ----- /s/,/i/,/f/,/o/,/n/ ----- sifón

2) VIA ORTOGRÁFICA, directa, visual o léxica.

Recorre a un almacén, el léxico ortográfico o grafémico donde estarían almacenadas las representaciones ortográficas de las palabras que ya han sido procesadas; esta vía, es necesaria para la escritura de palabras homófonas (Ej.: hola, ola) y palabras excepcionales o regulares que son muy frecuentes en inglés pero raras en castellano; (ej.: zipi-zape, zig-zag) ya que no existe una regla precisa de correspondencia fonema – grafema.

Ejemplo: /kabaló/ ----- cavallo, cabayo, cavayo, kaballo, kavallo, kaballo, kavallo, caballo

Desarrollo de la escritura

Por otra parte, el modelo evolutivo de Utha Frith (citado en Defior, 1996) establece tres fases para el desarrollo de la escritura de palabras:

- Fase logográfica: no puede llamarse escritura realmente ya que son como

dibujos y los niños no consideran los signos gráficos como símbolos de los sonidos.

- Fase alfabética: los niños aprenden a asociar los fonemas con sus grafemas. Cometen muchos errores de sustitución de un grafema por otro y en menor cuantía, los de omisión, adición o inversión del orden.
- Fase ortográfica: escriben muchas palabras sin necesidad de aplicar las reglas porque ya han ido formando y almacenando sus patrones ortográficos.

Según este autor existiría un desfase evolutivo en el proceso de adquisición del lenguaje escrito si el paso de la etapa logográfica a la alfabética se hiciera antes en la escritura que en la lectura.

Además de estos procesos señalados, en la escritura también son importantes los procesos motores de las letras y de sus alógrafos (las distintas formas de una misma letra); estos van a indicar la forma, dirección, secuenciación y tamaño de los rasgos de la letra.

Finalmente, encontramos a la composición escrita explicada desde un modelo cognitivo, ya que este intenta exponer los procesos que lleva a cabo el escritor, las operaciones, estrategias y conocimientos que debe poseer y cómo interactúan entre sí todos estos aspectos (Defior, 1996).

Clasificación de las disgrafías

Bajo este panorama, nos adentramos a lo que los teóricos denominan dificultades en la escritura o de manera genérica, disgrafías. Según Defior (1996) éstas se clasifican de la siguiente manera:

1. Disgrafías adquiridas

Se dice que ocurren cuando la persona ha adquirido las habilidades para escribir y como consecuencia de un traumatismo o accidente cerebral las pierde.

Autores como Cuetos (1991, citado en Defior, 1996) distingue diversos subtipos:

- ✧ Afasia dinámica central; dificultad para planear el mensaje oral – escrito.
- ✧ Agramatismo o dificultad en la construcción de la estructura sintáctica de las oraciones, se presenta independientemente en el habla o en la escritura.
- ✧ Disgrafías centrales, se caracteriza por una alteración en una de las vías para acceder al léxico o en ambas. Se distinguen:
 - Disgráficos fonológicos:
Presentan un trastorno en el mecanismo de conversión de los fonemas en grafemas y sólo pueden hacer uso de la ruta léxica. Manifiestan incapacidad para escribir pseudopalabras, cometen errores derivativos (Ej.: bebía por bebé) y en las palabras funcionales.
 - Disgráficos superficiales:
Sólo pueden utilizar la ruta fonológica por lesión en la ruta léxica. Manifiestan una dificultad en la recuperación de los patrones ortográficos correctos de las palabras que no se ajustan a reglas como son las irregulares, las homófonas o poligráficas; sin embargo son capaces de escribir pseudopalabras y palabras regulares (Beauvois y Derouesne, 1981, citado en Defior, 1996).
 - Disgrafía profunda:
Están lesionadas ambas rutas, por lo que presentan dificultades tanto en palabras irregulares como en pseudopalabras. Suelen sustituir una palabra por otra de su mismo campo semántico. Ej.: luna por estrella, sobrino por primo.
 - Disgrafía semántica:
Pueden escribir palabras, pero no comprenden su significado.
 - Disgrafías periféricas:
Implican trastornos motores y son causadas por procesos posteriores al acceso léxico.

2. Disgrafía evolutiva y retraso escritor

Son las dificultades en el aprendizaje inicial de la escritura sin que exista una razón objetiva para ello, ya que los niños han tenido una escolarización adecuada, tienen una capacidad intelectual normal, un ambiente familiar sin problemas, un desarrollo emocional sin bloqueos o unos procesos perceptivos o motores correctos.

Según Defior (1996) el principal problema de los niños suele estar en el nivel léxico, así las dificultades pueden estar en alguno de los siguientes niveles:

📖 Disgráficos fonológicos:

Presentan mayores problemas en el desarrollo de la vía fonológica, se traduce en una dificultad mayor en la escritura de pseudopalabras que en las palabras.

📖 Disgráficos superficiales:

Tienen problemas para instaurar la ruta ortográfica y por lo tanto, cometen mayor número de errores en las palabras irregulares o no familiares que en las regulares o familiares.

📖 Disgrafía mixta:

Lo más frecuente es que los niños presenten dificultades en ambas.

Las dificultades motoras indican una falta de consolidación del aprendizaje de los patrones motores de las letras en sus diversas formas, que les lleva a mezclar mayúsculas y minúsculas, a confundir letras semejantes, a un trazo o tamaño inadecuados (muy grande o diminuto) o torcer la líneas horizontales. Si esta deficiencia afecta sólo el trazo y no el recuerdo no se considera como DA sino como trastorno del desarrollo de la coordinación (Defior, 1996).

En la *escritura en espejo*, la posible causa estribaría en la dificultad para lograr una representación estable de las letras, sobre todo en aquellas que presentan una gran semejanza gráfica y/o de sonido (generalmente, b y d, p y q; f y t; u y v). Puede ocurrir que los niños mantengan la información sobre los fonemas que la constituyen pero olvidan su orden de colocación. La escritura en espejo o las inversiones aparecen también con frecuencia en los escritos de los niños zurdos, pero este problema se solventa fácilmente en lo que respecta a la forma de sujetar el lápiz y a la orientación del papel (Gearheart, 1987).

Reconocer los escritos de los alumnos con Dificultades de Aprendizaje en la Escritura (DAE) resulta fácil dado que éstos presentan marcadas faltas de ortografía, errores de sustitución y de omisión y en las mayúsculas, mala letra, uniones y fragmentaciones incorrectas, etc. Sus escritos son cortos, pobremente organizados y con una puntuación inadecuada. En algunos casos presentan grandes dificultades para ejecutar los procesos cognitivos subyacentes a la composición, tanto de generación de contenido como los sintácticos o los de estructuración y planificación del texto; olvidan revisar sus composiciones, generalmente no son conscientes de los procesos ni de las exigencias que plantea la redacción y además, tienden a sobreestimar su capacidad escritora, lo cual produce la escasa regulación y control de su actividad (Englert, 1990, citado en Defior, 1996).

B) DIFICULTADES EN LA LECTURA (DAL). DISLEXIAS

La lectura consiste en un conjunto de habilidades complejas entre las que se incluyen reconocer palabras impresas, determinar el significado de las palabras y de los sintagmas y coordinar ese significado con el tema general del texto. Las dificultades lectoras implican normalmente un fallo en el reconocimiento o en la comprensión del material. Las dificultades de comprensión se dan normalmente en el nivel de los sintagmas, las oraciones y la integración de la información de las oraciones (Oakhill y Garnham, citado en Dockrell, 1997).

De esta manera las Dificultades de Aprendizaje de la Lectura (DAL) obstaculizan el progreso educativo en una amplia variedad de áreas, dado que la lectura es la vía de acceso a la información.

Desarrollo de la lectura

Los niños que están aprendiendo a leer dependen considerablemente del uso de la estructura fonológica de la palabra; este proceso normalmente se denomina *decodificación* (Dockrell, 1997) e implica aprender a discriminar e identificar las letras aisladamente, así como el formar grupos (Defior, 1996).

Marsh (1981) y Frith (1985, citados en Dockrell, 1997) proponen un modelo del proceso normal del desarrollo de la lectura, en él destacan la relación entre la escritura y la lectura, los estadios son los siguientes:

1. Estrategia logográfica: asociar los estímulos visuales de una palabra completa con la respuesta de una palabra hablada.
2. Estrategia alfabética: descompone las palabras en letras, se caracteriza por traducir las letras a sonidos en la decodificación.
3. Representación fonológica: uso en la lectura de la traducción letra-sonido, que se denomina grafema-fonema

Al mismo tiempo que a los niños se les enseña a leer, también se les enseña el deletreo y la escritura; estos autores sugieren que se adopte primero la estrategia alfabética, mientras que la estrategia logográfica se puede seguir usando para la lectura.

Los niños con DAL tienen una conciencia pobre de éstas correspondencias y ello ocasiona problemas en la lectura de nuevas palabras.

La adquisición de la habilidad lectora requiere un largo proceso y esfuerzo por parte de los niños, para poder llevarlo a cabo, el texto proporciona diferentes tipos de señales, que según Gelzheiser y Clark (1991, citado en Defior, 1996) se pueden agrupar de la siguiente manera:

 Símbolos gráficos utilizados para representar los sonidos.

Si los niños desconocen esta correspondencia, los signos permanecerán sin significado.

 Contextuales.

Cada palabra de un texto está rodeada por otras palabras que pueden actuar a su vez como señales para ayudar a decodificarla.

 Estructurales.

Consiste en una serie de convenciones características del lenguaje escrito, por ej.: se lee y se escribe de izquierda a derecha, cada párrafo tiene una idea principal, los textos están estructurados de manera narrativa, expositiva, etc.

Clasificación de las dislexias

Bajo esta estructura, las dificultades lectoras o dislexias se clasifican de manera siguiente.

Según Defior (1996) una dislexia es una dificultad específica en el reconocimiento de palabras, sin que existan causas aparentes las clasifica en:

1. Dislexias adquiridas

Caracterizan a las personas que aunque previamente eran lectores, han perdido esta habilidad como consecuencia de una lesión cerebral (Ellis, 1994, citado en Defior, 1996).

Fonológica

Los sujetos son incapaces de leer las palabras que le son poco familiares, así como las pseudopalabras (Ej.: playa por blaya). También cometen errores en las palabras morfológicas o derivativas, en los que mantienen la raíz pero cambian el sufijo de la palabra (Ej.: andaba por andar, salíamos por salido). Por lo tanto estos disléxicos tienen alterada la ruta indirecta.

Superficial

El sujeto puede leer por el procedimiento fonológico pero no por el léxico es decir, el reconocimiento de palabras se hace a través del sonido. Es incapaz de reconocer una palabra como un todo. Leen mejor las palabras regulares que las irregulares, pueden leer las pseudopalabras y regularizan las irregulares (llamados errores de regularización). Confunden las palabras homófonas, (Ej.: vaca por baca, hola por ola) si su lectura se basa sólo en el sonido, el lector no las puede distinguir y establecer su referente. Otros errores frecuentes son la omisión, adición o sustitución de letras.

Profunda

Se encuentran dañados ambos procedimientos de lectura, se caracteriza por una lectura mediada por el significado, con gran presencia de errores de tipo semántico o paralexias (Ej.: leer asno por burro, feliz por Navidad),

no pueden leer pseudopalabras, se les dificultan las palabras abstractas, verbos, palabras función.

2. Dislexia evolutiva

Son aquellas personas que experimentan dificultades en la adquisición inicial de la lectura, se caracterizan por la inexistencia de daño cerebral, por la presencia de una inteligencia normal y por el hecho de excluir otros problemas como alteraciones emocionales severas, un contexto sociocultural desfavorecido, etc. Se manifiesta por una deficiencia grave en el aprendizaje de la lectura.

⌚ Fonológica

Dificultad en la adquisición del procedimiento subléxico por problemas fonológicos, perceptivo – visuales o neurobiológicos.

⌚ Superficial.

Dificultad en la adquisición del procedimiento léxico por problemas fonológicos, perceptivo – visuales o neurobiológicos.

⌚ Profunda.

Dificultad en la adquisición de ambos procedimientos por problemas fonológicos, perceptivo – visuales o neurobiológicos.

Las actuales investigaciones comienzan a demostrar que en ambas dislexias (evolutiva y adquirida) se presentan características semejantes. Sin embargo, en el presente informe se da preferencia a las dislexias adquiridas.

Otro punto de vista respecto a las dificultades que los escolares pueden presentar en la lectura es el propuesto por Marchesi (1995):

- Reconocimiento de formas (letras, sílabas, palabras).
- Traducción a un código fonológico (vía fonológica).
- Emparejamiento con una representación almacenada en la memoria semántica o lexicón.
- Activación de los significados semánticos de esa entrada.
- Asignación del caso semántico.
- Construcción de una proposición, etc.

- Vinculación entre proposiciones.
- Construir el significado global o la macroestructura.
- Activar el esquema de un cuento (o según el caso, otro tipo de texto el esquema retórico) y sus variables o categorías (marco, acontecimiento, meta, intento, resultado, reacción).

Factores que influyen en las dificultades de comprensión lectora

Para leer adecuadamente se requiere de una serie de mecanismos tanto específicos como no específicos, los fracasos en la comprensión lectora pueden producirse por un inadecuado funcionamiento en alguno de ellos, Defior (1996) menciona los siguientes:

a. Deficiencias en la decodificación:

Olvidan el significado de las palabras que aparecieron al principio, pierden el hilo conductor y no pueden captar el significado global de la frase del texto.

b. Confusión respecto a las demandas de la tarea:

Tienen ideas equivocadas respecto a lo que realmente significa leer, se centran y dan más importancia a los procesos de decodificación que a los procesos de comprensión.

c. Pobreza de vocabulario:

Los malos lectores identifican un menor número de palabras y tienen dificultades en las palabras abstractas, largas o poco frecuentes.

d. Escasos conocimientos previos:

Si el lector tiene pocos conceptos y escasa información sobre el tema que trata, su comprensión puede hacerse muy difícil.

e. Problemas de memoria:

La memoria a corto plazo permite mantener la información ya procesada durante un corto periodo de tiempo, mientras se lleva a cabo el procesamiento de la nueva información que va llegando al sistema, al mismo tiempo que se recupera información de la memoria a largo plazo.

f. Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión:

Los alumnos que fallan en la comprensión se caracterizan por tener una actitud pasiva cuando leen lo que les lleva a una actividad rutinaria, carente de esfuerzo hacia la búsqueda y construcción del significado y por lo tanto, a una falta de ajuste de las estrategias lectoras a las demandas de la tarea (Sánchez, citado en Defior, 1996).

g. Escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas):

Alude al conocimiento y control de la propia actividad cognitiva por parte del sujeto que la realiza; implica dos aspectos, por un lado la conciencia de los procesos, habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad; y por otro, la capacidad para guiar, revisar, evaluar y controlar esa actividad, de manera que el sujeto puede realizar correcciones cuando detecta que sigue un proceso equivocado.

h. Baja autoestima.

i. Escaso interés en la tarea.

C) DIFICULTADES EN EL CÁLCULO. DISCALCULIA

Las matemáticas elementales junto con la lectoescritura, constituyen los aprendizajes instrumentales básicos que realizan los niños en los primeros años escolares.

Las dificultades del número se pueden presentar de diversas formas. Algunos niños tienen dificultades en las primeras etapas con las operaciones elementales numéricas básicas de contar, sumar y restar (Hughes, 1986, citado en Dockrell, 1997). Esto puede ser el germen de dificultades posteriores, tanto cognitivas (en tanto el niño adquiere un pobre dominio de las habilidades básicas en las cuales se basan posteriores desarrollos), como motivacionales, en la medida en la que el niño puede llegar a sentir aversión para trabajar con los números a causa de su inadecuado manejo con los mismos.

Strang y Rourke (1991, citado en Defior, 1996) han considerado los aspectos como la memoria, la atención, la actividad perceptivo-motora, la organización espacial, las habilidades verbales, la falta de conciencia de los pasos a seguir y los fallos

estratégicos como factores responsables de las diferencias en la ejecución matemática. Se han considerado las dificultades de pensamiento abstracto, lenguaje o lectura, la falta de motivación, la lentitud en la respuesta o los problemas de memoria para automatizar las combinaciones numéricas básicas. Los niños con Dificultades de Aprendizaje en Matemáticas (DAM) o también llamada discalculia, tienen un déficit específico en la memoria de trabajo en relación con el procesamiento de información numérica.

Enfoque cognitivo para comprender la construcción de las matemáticas

Desde la perspectiva cognitiva, se busca comprender el proceso de construcción de la habilidad matemática, este enfoque se ha mostrado mucho más adecuado para caracterizar las dificultades de aprendizaje en el cálculo.

Brownell (citado en Defior, 1996), precursor del enfoque cognitivo, propuso que para comprender los conceptos y procedimientos era necesario convertir los conceptos abstractos en concretos. Lo que interesa no es el resultado final sino los mecanismos cognitivos que utiliza la persona para llevar a cabo esa conducta y el análisis de los posibles errores en la ejecución de una tarea.

Desde este enfoque, Defior (1996) considera que los siguientes principios son aplicables a toda situación educativa:

- La adquisición del conocimiento matemático se considera como un proceso de construcción activa. Para que se produzca un verdadero aprendizaje es necesario que el sujeto establezca relaciones entre los conceptos, lo que le lleva a sucesivas elaboraciones y reestructuraciones del conocimiento hasta lograr las representaciones cognitivas adecuadas.
- Los conocimientos previos ocupan un papel crucial en el aprendizaje ya que constituyen la base para la adquisición y comprensión de otros nuevos.
- Para lograr el pleno dominio de las habilidades es primordial la automatización de los procedimientos.

- Para lograr la competencia matemática es necesario aplicar el conocimiento en una gran variedad de contextos.
- El estudio de los errores sistemáticos que los alumnos cometen pone de relieve que aplican principios, reglas o estrategias incorrectas que frecuentemente tienen su origen en procedimientos viciados, inventados para resolver situaciones nuevas para las que no tienen respuesta.

Por otra parte, desde el punto de vista Psicológico, nos interesa conocer cuales son las habilidades matemáticas básicas que los niños deben aprender para poder así determinar dónde se sitúan las DAM y conocer los procesos cognitivos subyacentes a cada uno de estos aprendizajes. De esta manera Smith y Rivera (1991, citados en Defior, 1996) agrupan en 8 categorías los conocimientos matemáticos básicos que debe cubrir la enseñanza de las matemáticas de los niños con DAM:

 Numeración.

Para que los niños aprendan a contar es necesario que adquieran una serie de conceptos básicos, captar el concepto de número, su uso y su sentido; esto lo logran a través de las experiencias informales y la manipulación de objetos, asociando cada número con su representación gráfica y aplicando la numeración en situaciones reales. Los niños con DAM pueden tardar más tiempo y necesitar mucho más situaciones estimulantes.

 Habilidad para el Cálculo y la ejecución de algoritmos.

Juegan un papel importante las combinaciones numéricas básicas como la suma, resta, multiplicación y división. Los niños con DAM tienen dificultades para memorizarlas.

 Resolución de problemas.

En la resolución de problemas verbales intervienen conocimientos tanto matemáticos como lingüísticos. Se ha encontrado que en muchas ocasiones las dificultades provienen de una inadecuada comprensión del problema.

 Estimación.

La capacidad de estimar el resultado de un problema antes de resolverlo es una importante forma de control de la adecuación de la respuesta y de los procedimientos que se han utilizado.

✎ Uso de los instrumentos tecnológicos.

Estos además de ser motivantes para los ejercicios de la práctica matemática, le proporcionan al niño retroalimentación inmediata, regulan el ritmo de presentación, la dificultad de los ejercicios y el tiempo de respuesta.

✎ Fracciones y decimales,

Lo importante es que los niños comprendan las relaciones entre las partes y el todo y la equivalencia entre fracciones y decimales.

✎ Medida y geometría.

Para los niños con DAM es importante que el aprendizaje se realice través de formas gráficas y manipulación de objetos.

Problemas frecuentes en la adquisición del sistema numérico

Como se ha revisado, los conceptos numéricos se desarrollan gradualmente como resultado directo de las experiencias de contar del niño. Gelman y Gallistel (1978, citados en Defior, 1996) mostraron que los niños son capaces de contar objetos cuando han dominado los siguientes principios:

1. Correspondencia uno a uno o correspondencia biunívoca
2. Ordenación estable.
3. Cardinalidad, es decir el último número que se aplica al contar una serie de objetos es el que indica el número total.
4. Abstracción: las diferencias físicas de los objetos son irrelevantes.
5. Irrelevancia del orden: el número de objetos es siempre el mismo independientemente del lugar que ocupen.

Según Baroody (1987, citado en Defior 1996) las dificultades más frecuentes en la adquisición de este sistema en los niños con DAM en particular están:

- a) La dificultad para reconocer y escribir algunos números (por ejemplo es bastante común, sobre todo al escribirlos, la confusión entre 6 y 9 o la inversión de algunos números).
- b) Dificultad en la adquisición de los órdenes de las unidades y el valor posicional de los números. La clave de la comprensión de los órdenes de unidades está en la comprensión del papel de la posición que ocupan las cifras en cada caso y en reconocer que los números de varias cifras representan una expresión numérica que hay que aprender a codificar y decodificar de acuerdo con una regla.
- c) Adquisición de la regla de los ceros intermedios.

A partir de las experiencias de contar, los niños van a la vez, elaborando una serie de conceptos aritméticos consolidándose las cuatro operaciones básicas, de esta manera tenemos entonces que en este proceso los niños con DAM manifiestan los siguientes errores:

Cálculo aritmético

- **ADICIÓN:** los errores más frecuentes están en la alineación o colocación correcta de las cifras y en los procedimientos de llevar (Ej. $15+17=$ primero se suman las unidades, en este caso $5+7=12$, se coloca el 2 en el lugar que corresponde a las unidades y se lleva 1 –este número 1 se retiene en el registro sensorial- el cual se suma a los siguientes dígitos correspondientes a las decenas, con lo cual nos da un total de 32 unidades), sobre todo cuando está presente el cero.
- **SUSTRACCIÓN:** los errores que cometen los niños son:
 1. Errores debido al desconocimiento de las combinaciones numéricas básicas, hechos numéricos y tablas.
 2. Errores en el proceso de llevar o reagrupar.
 3. Errores originados por los ceros.
 4. Errores originados por tener el minuendo menos números que en el sustraendo (Bermejo, citado en Defior, 1996).

- **MULTIPLICACIÓN:** los errores más frecuentes al ejecutar este algoritmo, de acuerdo con Escalona y Noriega (citado en Defior, 1996), son:
 - a. Errores en las combinaciones básicas.
 - b. Errores en la suma de los números que se llevan.
 - c. El alumno escribe una hilera de ceros cuando hay un cero en el multiplicador.
 - d. Errores en la adición.
 - e. Tomar el multiplicando como multiplicador.
- **DIVISIÓN:** Greno (1987, citado en Defior, 1996) subraya la relación entre multiplicación y división, manifiesta que el concepto matemático de división implica una reorganización del concepto de multiplicación cuyo resultado final debe ser una estructura de conocimiento aritmético unificada, que incluya las cuatro operaciones.

Las investigaciones han demostrado que los niños que no comprenden plenamente las bases matemáticas de las rutinas del cálculo inventan estrategias simplificadoras que son incorrectas. Cuando los niños llegan a una situación en la que no saben como actuar, no se bloquean sino que tratan de salir de ella inventando un modo de operar a partir de los conocimientos y procedimientos que ya poseen efectuando una reparación de esos procedimientos, aunque sea incorrecta. Estos errores tienen su origen en un mal aprendizaje o un desconocimiento, cuando algunos de los pasos del procedimiento no están claros para el niño.

Enright (citado en Defior, 1996) identificó los siete patrones de errores más comunes en las operaciones aritméticas:

1. Tomar prestado. Estos errores indican que el niño no comprende el valor posicional de los números o los pasos a seguir.
2. Sustitución en el proceso. Se sustituye uno o varios pasos del algoritmo por otro inventado pero incorrecto.
3. Omisión. De alguno de los pasos del algoritmo o porque olvida una parte de la respuesta.

4. Dirección. Errores en el orden de los pasos a seguir.
5. Posición. Se invierte la posición de los números al escribir el resultado de la operación.
6. Los signos de las operaciones. Incorrecta interpretación del signo de la operación o simplemente se ignora.
7. Adivinanza. Los errores no siguen ninguna lógica, indican una carencia de la comprensión de las bases mismas de las operaciones.

Complementariamente Mercer (citado en Defior, 1996) señala los errores más usuales en las operaciones básicas de los alumnos con DAM:

- ☆ Operan sin tener en cuenta la posición.
- ☆ Operan de izquierda a derecha.
- ☆ Omiten el cero.
- ☆ Tienen errores en el proceso de llevar.

Finalmente es de considerar que la solución a los errores no consiste en más práctica y ejercicios, sino en una enseñanza dirigida específicamente a corregir los errores de manera concreta.

En un sentido amplio, se considera que la meta de la enseñanza de las matemáticas es la resolución de los problemas planteados verbalmente.

Es frecuente que los niños manifiesten dificultades para representar en forma matemática los problemas cuantitativos del mundo real (aspecto que es el primer paso necesario para resolver esos problemas). También aparecen dificultades en la comprensión del problema, en la construcción del modelo matemático o en la ejecución de las estrategias de resolución de los problemas planteados verbalmente. No obstante, parece ser que los principales determinantes de la actuación son la complejidad del texto del problema planteado y la disponibilidad de una base apropiada para su representación matemática (Dockrell, 1997).

I.2.4.7 ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS DE APRENDIZAJE

La enseñanza de estrategias cognoscitivas se basa en la suposición de que al desarrollarse cognoscitivamente, los niños crean estrategias para aprender apoyadas en experiencias previas, sin embargo algunos no producen estrategias de manera independiente y sus procesos de aprendizaje son ineficaces y desorganizados porque han desarrollado estructuras mentales inadecuadas, los niños con DA tienen limitaciones en su conciencia cognoscitiva.

Así pues, las estrategias cognoscitivas de aprendizaje ayudan a los niños a producir estrategias adecuadas y volverse activos en su propio aprendizaje. Las estrategias son los planes, acciones, pasos y procesos diseñados para completar cualquier tarea de aprendizaje o solucionar tareas (Gearheart, 1987).

Las estrategias pueden ser del maestro o del estudiante. DeRuitter (1983, citado en Gearheart, 1987) señala que:

- ☆ Las estrategias del maestro son los planes o métodos mentales internos que ayudan a guiar sus decisiones en cuanto a qué y cómo enseñar
- ☆ Las estrategias del estudiante son los planes mentales internos que especifican las acciones, pasos y procesos del pensamiento que les ayudan a construir la realidad, solucionar problemas y aprender como aprender.

Las estrategias del estudiante incluyen:

- a) Las metacognitivas: comprenden una amplia conciencia general y el conocimiento de la cognición (lo que se sabe) así como de los procesos cognoscitivos (cómo se sabe). Estas implican (1) reconocer que no se entiende algo, (2) saber cómo se aprende mejor basándose en un estilo cognoscitivo, (3) la revisión y control total del uso de estrategias.
- b) Las de control ejecutivo: se usan para dirigir y controlar otras de manera flexible según lo requiera la tarea. Estas incluyen: (1) elección y uso apropiado de la estrategia, (2) cambiar a otra cuando se modifiquen las demandas de la labor.
- c) Las tareas específicas: están diseñadas para completar tareas específicas como el desarrollo de habilidades en la lectura o matemáticas.

La modificación de la conducta cognoscitiva (MCC) es una estrategia de control ejecutivo que está muy relacionada con la metacognición; éstas ayudan al estudiante a controlar sus conductas sociales y de aprendizaje, se basan en cómo el lenguaje afecta la cognición, eventualmente este adopta una función autorreguladora por la que los niños son capaces de internalizar el habla y dirigir su propio comportamiento (Gearheart, 1987).

En la MCC es importante ayudar a los estudiantes a tomar decisiones que le permitan mejorar su ejecución, para ello se les proporciona además de pistas externas una estructura para que puedan procesar la información ambiental. Esta herramienta les permite aumentar su autoconfianza y tomar decisiones independientes para corregir sus problemas.

Meinchenbaum y J. Goodman (1971, citados en Gearheart, 1987) sugieren las siguientes:

- Las verbalizaciones: se usan para guiar a los estudiantes por una serie de pasos de análisis de las tareas con el fin de producir conductas cognoscitivas, afectivas y sociales efectivas.
- La modelación: se usa como medio principal de instrucción para que el estudiante aprenda a verbalizar los pasos.
- Solución de problemas: ha sido efectivo para reducir problemas de agresión y conducta, controlar la impulsividad e incrementar la interacción social. Requiere que los estudiantes sean conscientes de sus procesos y capacidades cognoscitivas.
- Entrenamiento autoinstruccional: es favorable sobre todo con los estudiantes que presentan problemas de atención, dificultades en las tareas académicas y conductas impulsivas. Esta les permite interpretar sus secuencias conductuales para así organizar sus procesos de pensamiento y comprender las expectativas de su conducta. Se constituye a partir de:
 - Modelación cognoscitiva
 - Dirección abierta

- Autodirección progresiva
- Autoinstrucción secreta.

El propósito de la MCC es ayudar a los estudiantes a que comprendan la tarea, les permite regular el procesamiento de sus estrategias y métodos disponibles para su solución. Es importante rescatar que es una técnica que ve a los estudiantes como participantes activos en su proceso de aprendizaje, enfatiza en sus capacidades de desarrollo y los coloca en el control de su propio aprendizaje.

Bajo esta perspectiva cognoscitiva, Beltrán y cols (1995) sugieren las siguientes estrategias que complementan las de Meinchenbaum y Goodman arriba mencionados:

Estrategias de codificación

✦ Repetición:

En tareas básicas implica: repetir los nombres de los ítems incluidos en una lista ordenada. En tareas complejas esta estrategia puede incluir actividades como repetir el material en voz alta, copiar el material, tomar notas y subrayar los puntos más importantes.

✦ Elaboración:

Las tareas básicas incluyen el aprendizaje de pares asociados (Ej.: aprender el vocabulario de un idioma extranjero), recuerdo libre (Ej.: aprender a nombrar las partes del cerebro). Estas implican formar una imagen mental cuyo fin es la construcción de asociaciones internas. Para tareas complejas las actividades pueden ser: parafrasear, resumir, crear analogías, tomar notas y contestar preguntas. La finalidad es integrar la información presentada con el conocimiento anterior.

✦ Organización.

Las estrategias para organizar la información pueden ser la elaboración de un resumen, subrayar y organizar el material.

A) ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA ESCRITURA

Las incapacidades en las habilidades de escritura de muchos estudiantes son el resultado de no haber aprendido nunca a escribir de manera legible por déficit en el aprendizaje más básico; a continuación se mencionarán sólo algunas estrategias que pueden ayudar al estudiante a desarrollar habilidades:

- Sostener el lápiz de manera apropiada.
- Estimular el trazo de la letra siguiendo la dirección adecuada.
- Rastrear dobles, por ejemplo de manera digital,

En los Trastocamientos y Escritura de espejo o disgrafía disléxica Jonson y Myklebust (citado en Gearheart, 1987) proponen:

- Vocalización de los sonidos de cada letra en tanto que se rastrean.
- Dibujar flechas apuntando hacia la derecha bajo las palabras que se trastocan regularmente.
- Usar tarjetas de palabras cubiertas con papel y moverlo lentamente hacia la derecha descubriendo una letra a la vez.
- Dar listas de palabras con las letras mezcladas y hacer que el niño las ponga en orden.

B) ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA LECTURA

Las estrategias de lectura que se emplean para la comprensión de textos, pueden clasificarse según Defior (1996) por su momento de ejecución, por ejemplo algunas estrategias son previas a la lectura, otras son durante la lectura y otras después de la lectura.

- Las estrategias previas a la lectura suponen el establecimiento de un propósito al realizar la lectura, así como una planeación de la actuación del sujeto. Algunos ejemplos son: la activación del conocimiento previo, la elaboración de predicciones y preguntas y hojear.

- Las estrategias empleadas durante la lectura cumplen la función del monitoreo y supervisión de la propia ejecución del lector. Por ejemplo: determinar las partes más relevantes de un texto, subrayar, tomar notas, relectura parcial o total, uso de mapas conceptuales y de estructuras textuales.
- Las estrategias posteriores a la lectura sirven para que el lector haga una evaluación de su actividad. Por ejemplo, identificación de la idea principal, la elaboración de un resumen o la formulación y contestación de preguntas.

C) ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA EL CÁLCULO MATEMÁTICO

La resolución de problemas es la meta última de toda enseñanza, en el caso de las matemáticas la investigación en niños con Dificultades de Aprendizaje en el Cálculo (DAC) enfatiza la importancia de enseñar explícitamente las frases y estrategias implicadas en la resolución de los problemas “Qué hacer y Cómo hacerlo”, el énfasis en el “qué” se hace en las habilidades de tareas relevantes. El énfasis en el cómo se hace en el uso de estrategias ejecutivas para regular las estrategias de la tarea (Goodman, citado en Dockrell, 1997).

Para este objetivo el entrenamiento autoinstruccional constituye un procedimiento de entrenamiento de estrategias planteadas verbalmente:

- Identificar el objetivo.
- Identificar los datos.
- Definir la solución requerida.
- Realizar el cálculo.
- Producir una respuesta.
- Verificar la respuesta (Lieshout, citado en Dockrell, 1997).

Estas preguntas van de la mano con las fases de la estrategia autoinstruccional anterior que proporcionan estrategias sobre como proceder, centrando la atención específicamente sobre los aspectos relevantes de la tarea.

- ¿Cómo he de empezar?

- ¿Qué tipo de operación matemática es ésta? (suma, resta, multiplicación, división).
- ¿Qué tengo que hacer para sumar?(en caso de suma)
- ¿Que tengo que hacer después?
- ¿Ahora que tengo que sumar?
- ¿Es correcta la respuesta?

I.3. ANTECEDENTES FÁCTICOS

Cada vez son más los padres y profesionales que están aprendiendo a trabajar juntos de forma colaborativa y los que comprenden la importancia de aprender unos de otros para lograr el mejor desarrollo de los niños con NEE.

El trabajo con padres ha atravesado por diversas etapas y perspectivas para llegar al momento actual en el que son parte importante del proceso sistemático de atención.

Cataldo (citado en, Negrete 2001) aclara que el trabajo con padres a través de la perspectiva escuela para padres, marca su origen históricamente en Estados Unidos alrededor de 1815 donde inicialmente se crea la primera asociación de madres de familia.

En 1832 se edita la primera revista dedicada a la educación familiar, durante este tiempo surgieron ideas precursoras de lo que hasta entonces vendría siendo el trabajo para mejorar la calidad del desempeño de un rol parental, siendo hacia 1923 cuando la fundación Rockefeller apoya la creación de varios centros de investigación para formar especialistas en la educación de padres, cinco años después, en 1928 en Francia la señora Vérine crea lo que se considera la primera escuela para padres a nivel mundial.

En la siguiente década, alrededor de 1939, se comienzan a impartir los primeros cursos de educadores familiares de una forma regular; se sabe de programas establecidos para la formación de padres que contenían temas como: el desarrollo del niño, las relaciones familiares, comportamiento y personalidad del niño. Entre los métodos de enseñanza figuraban las conferencias, participación escolar de los padres y el empleo de instrumentos especiales.

Hacia la década de los 40 destaca la importancia de instituciones como la clínica de John Tracy, la cuál se dedicaba a la educación temprana de niños sordos; ésta insistía en la relevancia del papel de los padres en la educación de los niños.

Es hasta los años 60 y 70 donde esta postura se ve estimulada, se desarrollan programas dirigidos a niños con desventajas económicas, se les ofrece programas

educativos durante sus primeros años de vida, a las familias se les ayuda a comprender cómo hacer para contribuir al crecimiento y progreso de sus hijos (Negrete 2001).

Para finales de los 70 y la década de los 80 del siglo XX, se planteó el manejo del concepto de *alto riesgo para el desarrollo*. Los niños de cuna y los que comenzaban a caminar reciben mayor atención. En este periodo los programas para padres proliferaban, pero su intervención en ellos era demasiado informal. Caldwell y Stedman (citado en Negrete 2001).

Según Negrete (2001) hasta hace sólo una década, los padres aún figuraban en los programas de intervención de forma pasiva. En la actualidad, esta situación se ha modificado de tal manera que la participación activa de los padres es en beneficio de su hijo. Así, el profesional toma en cuenta no sólo el ambiente, si no también considera las interacciones del niño en otros sistemas; por lo que, Beckman Bell (1981, citado en Shea y Bauer, 1999), afirma que si estos factores se consideran oportunamente, es posible diseñar programas que respondan a los problemas y/o necesidades de cada familia.

De esta manera, las investigaciones y aportaciones al trabajo con padres han sido mayores en las últimas décadas, autores como Harris y Arnold, (1995), Sánchez y Schnable (1993 citados en Desales y Nashiki, 2002) entre otros, resaltan las ventajas de tomar en cuenta a los padres en el servicio brindado a sus hijos.

En síntesis, estos talleres son útiles para proporcionar información general a los padres así como brindarles la oportunidad de relacionarse con un grupo de personas con sus mismas inquietudes, a continuación se describen de manera breve algunos programas similares en la intervención con padres de las dos últimas décadas:

- *“Aplicación y evaluación del programa de intervención familiar P.E.C.E.S. de Dinkmeyer y Mckay, en el país Vasco”* (Negrete 2001). Estudio que consiste en 12 sesiones de 2 hrs. semanales, aborda la formación para padres, estimulando el aprendizaje de procedimientos eficaces para mejorar la comprensión,

comunicación y relaciones padres e hijos, así como el desarrollo de habilidades de los padres para afrontar la educación en el hogar.

- *“La creación de un modelo para la atención de la familia: el programa seamos mejores padres y madres”*. En este programa se expone como objetivo fundamental compartir y discutir entre padres y expertos, el papel y la responsabilidad de la familia en el papel de educar, y la importancia de la educación de los padres para que su labor no se vea limitada a sólo satisfacer las necesidades básicas de sus hijos. Modelo con una experiencia de implementación de 1990 – 1994; el cual se ha impartido en la Universidad de Costa Rica con una duración de 2 hrs. Una vez a la semana durante 12 sesiones (Castro, y Cubero 1996).

- *“Taller para madres de familia y uno que otro papá”*. Este programa fue implementado en nuestro país por el colectivo de profesores “Benito Galeana” en la zona Oriente de la Ciudad de México, su objetivo principal consiste en que las madres y los padres de familia participen con base en sus conocimientos sobre la enseñanza de la lecto-escritura de una manera más activa, atractiva, funcional y comunicativa y que el aprendizaje de ésta no sea un obstáculo en el avance de sus hijos (Colectivo Benito Galeana, 1999).

- *“Una intervención sistémica en familias con un niño con dificultades específicas de aprendizaje”*. Taller para padres de niños con dificultades en aprendizaje, el cuál evalúa la importancia de la educación familiar como marco para la mejora de habilidades de niños con NEE de aprendizaje (Chadwick, 1991).

Con lo anterior queda asentado que los programas para padres son una propuesta que ha sido pensada para mejorar la calidad de las interacciones de los niños que así lo requieren, son un medio de implicación de los padres en la educación de sus hijos en beneficio de los logros que el niño puede alcanzar.

II. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

“Curso taller para la modificación de constructos en padres de niños con Dificultades de Aprendizaje”

○ Finalidad que se persigue con la implantación del programa:

La finalidad del curso - taller fue proporcionar estrategias para contribuir a la promoción de habilidades que le permitan a los padres reajustar su sistema de constructos con el propósito de incidir en el desempeño social y educativo de su hijo; propiciando en ellos un manejo más adecuado de la situación a la que se enfrentan.

○ Población:

La población inicial fueron 12 padres de familia de niños con DA, la población con la cual se trabajó durante las 12 sesiones fueron sólo 4 padres, cuyas características se recuperan en la siguiente tabla:

PADRE-MADRE	SEXO	EDAD (años)	ESCOLARIDAD	OCUPACIÓN
1	Femenino	39	Secundaria	Comerciante
2	Femenino	39	Secundaria	Comerciante**
3	Femenino	30	Medio superior	Técnico en Trabajo social.
4	Masculino	34	Medio superior	Chofer**

** Esposos.

Consideramos que entre los posibles factores involucrados en la deserción de los padres de familia al curso taller, estuvieron: las altas de los niños en el Instituto, el tiempo transcurrido entre los periodos vacacionales y las sesiones del curso taller, el traslado de su casa al Instituto así como el tiempo que en él permanecían, ya que algunos de ellos, asistían 1 o más veces por semana a una o más de los siguientes servicios: terapia de aprendizaje, terapia familiar o psicológica y/o al grupo de apoyo escolar y una vez por semana a la sesión del curso taller. Otras causas pudieron ser las dificultades económicas y de tiempo que representaba el trasladarse y permanecer en el Instituto.

Por otra parte, no se descartan variables como la dinámica o estructura del curso taller, lo cual no se pudo corroborar dado que no se contempló de manera inicial un proceso de evaluación continua tanto del curso taller como de las facilitadoras; por parte de los padres; que pudiera servir como sustento para asumirla como variable de la deserción de los mismos.

○ **Espacio de trabajo:**

La intervención tuvo lugar en el CNR / INCH, en el cubículo 60 del mismo, el cual cuenta con las siguientes medidas aproximadas: 3m de ancho x 5m de largo. El mobiliario consta de una mesa rectangular y 15 sillas, además de un pizarrón blanco. La iluminación es adecuada, sin embargo es deficiente la ventilación. Dada su ubicación permite el aislamiento de distractores como el ruido y el tránsito de personas.

○ **Fases y actividades por las que discurrió el procedimiento:**

☞ **Fase 1: Reconocimiento de la institución**

Actividades principales:

1. Identificación de la política y normativa general del CNR, áreas de trabajo, espacios físicos y funciones de la Institución, reconocimiento de la población que asiste y de las áreas de incidencia, así como de los servicios que como alumnos de la Facultad de Psicología y como parte del equipo de prácticas integrales brindaríamos.

Materiales: Bitácora

Producto: Bitácora en donde se llevó un breve registro de las observaciones realizadas en la Institución.

2. Desarrollo de entrevistas con profesionales de la Institución y 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: Registro de las observaciones con respecto al trabajo de las Licenciadas en Comunicación Humana y médicos del área de diagnóstico infantil, así como entrevistas informales con los mismos.

3. Curso de inducción sobre alteraciones en Comunicación Humana.

Materiales: Cubículo, pizarrón, plumones, proyector de acetatos, pantalla, tarjetas con resumen del tema y/o material bibliográfico.

Producto final:

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

☞ Fase 2.Divulgación del programa.

Actividades principales:

1. 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.

2. Selección de la población. Los padres fueron referidos por las terapeutas que laboran en la Institución. El proceso de inscripción de padres y madres interesados fue realizado mediante el llenado de una ficha de identificación así como de la aplicación del “Cuestionario para medir los constructos de padres de niños con NEE y/o discapacidad” (tomado de Alcántara y Remigio, 2004), (ver anexo 1a y 1b) que sirvió para elaborar un perfil de la población que asistió al Curso-Taller. Al inicio del Curso-Taller se inscribieron en promedio 12 personas. Esta población se mantuvo durante las primeras cinco sesiones, posteriormente, la

población disminuyó a 4 personas con las que se trabajó durante el curso-taller.

Materiales: Fichas de inscripción, “Cuestionario para medir los constructos de padres de niños con NEE y/o discapacidad” (ver Anexo 1a y 1b) y lápices.

Producto final: Fichas de identificación de los participantes y cuestionarios.

☞ **Fase 3: Diseño del Curso-Taller para padres.**

Actividades principales:

1. Selección y elaboración del curso-taller para padres de niños con DA. Para tal efecto se delimitaron los contenidos, modalidades, objetivos, estrategias de intervención, número y hora de sesiones.

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

Producto final: Programa de intervención (Anexo 2a).

Se trata de un Curso-Taller para padres de niños con DA, el cual tiene como objetivo proporcionar estrategias para contribuir a la promoción de habilidades que le permitan a los padres reajustar su sistema de constructos con el propósito de incidir en el desempeño social y educativo de su hijo;

Este curso-taller consta de 12 sesiones de 90 minutos cada una, en donde se desarrollaron los siguientes temas:

NÚMERO DE SESIÓN	TEMA
1.	Introducción al curso taller
2.	Desarrollo del niño escolar
3.	¿Qué es el aprendizaje?
4.	¿Qué son las Dificultades de Aprendizaje?
5.	Como favorecer el aprendizaje
6.	¿Qué son las estrategias cognoscitivas de aprendizaje?
7.	Dificultades de aprendizaje en la escritura

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

8.	Estrategias de aprendizaje para la escritura
9.	Dificultades de aprendizaje en la lectura
10.	Estrategias de aprendizaje para la lectura
11.	Dificultades de aprendizaje en el cálculo
12.	Estrategias de aprendizaje para el cálculo matemático

☞ Fase 4: Desarrollo del Curso-Taller.

Actividades principales:

1. 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 papel rotafolio) y en los resúmenes que se les entregaban con una semana de anticipación, con el objetivo de hacer más dinámica la siguiente sesión; así como promover la participación de los padres en los contenidos de los temas. Elaboración por escrito de la meta de cada sesión en hojas de papel rotafolio.

Materiales: Papel rotafolio y/o acetatos con la información correspondiente a cada sesión, fotocopias con el resumen de la sesión, proyector de acetatos y los materiales requeridos para la actividad correspondiente a cada sesión.

Producto final: Materiales elaborados por las facilitadoras para cada sesión.

2. Aplicación del programa de intervención grupal con padres.

El curso-taller se impartió una vez por semana durante 90 minutos, en un periodo comprendido de tres meses. Conforme los participantes llegaban al cubículo, tomaban su gafete con su nombre y se lo colocaban en un lugar visible, tomaban asiento; posteriormente, cada una de las sesiones del curso-taller daba inicio con la lectura llevada a cabo por alguno de los participantes, del tema de la sesión así como de la meta a alcanzar. Posteriormente y dependiendo de la sesión se daba inicio ya fuese con una dinámica como por ejemplo roll playing, lluvia de ideas, entre otras; con las impresiones de la lectura previa del tema o, con la presentación del mismo por parte de las facilitadoras, para lo cual nos apoyábamos en acetatos y/o láminas de papel

rotafolio previamente elaboradas; finalmente se aclaraban dudas. Se procuró que durante el desarrollo de las actividades de las sesiones, se promoviera un clima de respeto y confianza en torno a los diferentes puntos de vista que surgían respecto al tema, a la dinámica, etc.

☞ **Fase 5. Evaluación del Curso- Taller.**

Actividades principales:

1. Evaluación final del curso-taller. El programa de intervención fue evaluado a través de la aplicación del “Cuestionario para medir los constructos de padres de niños con NEE y/o discapacidad” (ver Anexo 1a) previa y posterior al desarrollo del mismo.

Materiales: cuestionario (ver anexo 1a).

Producto final: cuestionarios aplicados a los padres.

○ **Materiales:**

a) Instrumento de evaluación:

“Cuestionario para la identificación de los constructos de padres de niños con Necesidades Educativas Especiales y/o discapacidad”.

El cuestionario de constructos fue tomado de Alcántara y Remigio (2004), consta de 37 preguntas cerradas de opción múltiple, de las cuáles 10 corresponden al constructo de apego, 6 al de hostilidad, 7 al de ansiedad, 7 al de amenaza, y 7 al constructo de culpa, cada uno de estos reactivos fue redactado de manera positiva o negativa.

La calificación para cada opción de respuesta fueron asignadas de acuerdo a lo establecido por las autoras de manera siguiente, la respuesta más adaptativa tiene asignado un puntaje de 2, puntaje de 1 para la menos adaptativa y la de menor nivel un puntaje de 0 (Ver anexo1).

- 1.- La confiabilidad del instrumento se realizó a través del proceso de consistencia interna por medio del Alfa de Crombach.
- 2.- La validez se llevó a cabo a través de la técnica de validez de contenido, que se realizó por medio de jueces, llevándose a cabo el siguiente proceso:

- El cuestionario se validó a través del procedimiento de jueces que consistió en proporcionar el instrumento a 60 especialistas del área de educación especial, los cuales determinaron aquellos reactivos (de 50) que se referían a los constructos de hostilidad, amenaza, culpa, apego o ansiedad, así como si cada reactivo estaba redactado adecuadamente.
- Una vez obtenidos estos resultados se realizó un análisis estadístico de frecuencia de los mismos para determinar en que categoría, clasificaban los reactivos dichos especialistas.
- Se eliminaron los reactivos cuya frecuencia no era significativa.
- Se aplicó nuevamente el procedimiento de jueces a otros especialistas y se eliminaron aquellos reactivos que no eran muy claros.
- Finalmente, el cuestionario quedó estructurado con 37 reactivos.

Las características de los padres a quienes las autoras aplicaron el cuestionario antes mencionado son las siguientes:

La muestra estuvo conformada por 50 madres de familia, el 22% de ellas trabajaba en una Institución, el 10% en actividades domésticas, el 12% trabajaba de manera independiente y el 56% se dedicaba al hogar. Con respecto a la escolaridad, el 4% de la población presentaba estudios de preparatoria, el 34% de secundaria, el 50% primaria y el 12% no tenía escolaridad. Por otra parte, el rango de edad de los participantes fue muy amplio, el 32% oscilaba entre los 23 y 29 años, el 22% entre los 30 – 32 años, el otro 22% entre los 33 y 36 años y el 24% 37 y 59 años.

b) Recursos materiales:

- Rotafolios y/o proyector de acetatos.
- Acetatos con la información
- Plumón para acetatos
- Papel rotafolio
- Masquin tape
- Copias de los formatos de cada ejercicio (Anexos)
- Pegamento.

- Plumones de colores.
- Madeja de estambre.
- Fichas bibliográficas blancas (para tarjetas y gafetes)
- Grabadora
- Cassette (sonidos de la naturaleza)
- Lápices, gomas y sacapuntas.
- Lápices de colores
- Espejos pequeños.
- 2 kg. de frijol.
- Botecitos de yakult
- Barras de plastilina de colores.
- Listones de colores.
- Regla de 30cm.
- Block de cuadrícula grande
- Hojas blancas de papel
- Guantes de látex
- Foami y material variado para ilustrar los ejercicios de las estrategias para escritura y cálculo.
- Accesorios en general (juguetes, ropa, cuadernos, mochila).

○ **Mecanismos de evaluación:**

La evaluación se llevó a cabo de manera grupal con el objetivo de obtener una visión general del grupo con respecto a la modificación de sus constructos antes y después del curso taller. Para obtener los puntajes de cada una de sus respuestas se utilizó la tabla de calificación (ver anexo 1), posteriormente se hizo una sumatoria total por separado de los puntajes previos y posteriores, para identificar la existencia o no de alguna modificación en el sistema de constructos de los padres por categoría. Se elaboró una gráfica por factor para cada grupo de participantes.

III. RESULTADOS

Los resultados que se reportan en el presente trabajo son esencialmente de carácter descriptivo ya que no se reportan datos estadísticos debido a que la muestra poblacional se vio reducida a 4 personas siendo complicado utilizar alguna prueba estadística con la que se pudieran analizar los datos.

Para su informe se retomó la teoría de los constructos personales propuesta por Kelly (la cual se describe a detalle en el apartado 2 del documento) así como nuestras vivencias personales en relación con los padres de familia durante la implementación del curso-taller; éstas fueron observaciones no sistemáticas ya que no se emplearon instrumentos ni bitácoras; el fin es complementar la información.

No hay que perder de vista que según Kelly existen cinco constructos que los padres de niños con NEE están en posibilidades de construir ante la llegada de un hijo con estas características, tales constructos son apego, culpa, amenaza, ansiedad y hostilidad.

Para el análisis de esos constructos se aplicó a los padres de niños con DA antes y después del desarrollo del Curso-taller el *“Cuestionario para la identificación de los constructos de padres de niños con Necesidades Educativas Especiales y/o discapacidad”* de Alcántara y Remigio (2004) con el propósito de observar, si a través de la información que reciben en este, es posible que haya una modificación favorable en su sistema de constructos.

La calificación asignada a cada reactivo se retomó del trabajo realizado por Alcántara y Remigio (2004); a la respuesta más adaptativa o con mayor susceptibilidad al cambio se le asignó una calificación de 2 puntos, a la menos adaptativa se le asignó un puntaje 0 y para aquellas respuestas ubicadas en un nivel intermedio se les asignó 1 punto.

El análisis se realizó de la manera siguiente; se agruparon por factor las respuestas de todos los participantes en las cinco categorías correspondientes, se elaboró una tabla que incluía el número de participante, la calificación previa y posterior al curso taller, así como la sumatoria total. Posteriormente con la tabla de calificaciones tomada de Alcántara y Remigio (2004), se les iba asignando el puntaje a cada reactivo

dependiendo de su tipo de respuestas, tanto para la aplicación previa como para la posterior al curso taller, después se realizó la sumatoria total de los puntajes previos y posteriores al mismo, obtenidos para cada factor por grupo de participantes. Finalmente, estos puntajes fueron graficados en el programa Microsoft Excel, para hacer las comparaciones de los mismos y determinar si el curso taller influyó o no en la modificación de constructos.

FACTOR APEGO

Cuando una persona refuerza la identidad de otra (conductas, pensamientos, creencias, expectativas, actitudes, etc.) se crea un vínculo afectivo entre ambas y es esta condición, lo que constituye la base de la relación denominada apego, que a su vez, le ofrece al individuo integridad y seguridad. De este modo, lo opuesto al apego es la indiferencia. La privación es la pérdida del objeto de apego, sea éste una persona o cosa, dicha pérdida elimina una fuente de reforzamiento o validación de la identidad, así como la conciencia de la integridad y seguridad de una persona.

Las preguntas que corresponden a este constructo son: 1, 3, 5, 7, 10, 11, 20, 22,23 y 26.

Reactivo # 1

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	C	2	C	2	4
2	C	2	C	2	4
3	C	2	C	2	4
4	C	2	C	2	4
Total		8		8	16

De acuerdo a las respuestas dadas por los participantes, no se observan modificaciones en las respuestas previas y posteriores a la aplicación del curso – taller. Consideramos que los padres de familia ya han asumido que su hijo con NEE requerirá de su apoyo para el logro de sus actividades escolares, pero además familiares, sociales, etc.

Durante el curso, pudimos observar que en la mayoría de los padres existe disponibilidad para apoyar a sus hijos, ya que acuden con ellos al Instituto para recibir ayuda profesional a través de terapias de aprendizaje y de manera simultánea, los padres pueden participar en los cursos-talleres que se imparten en el mismo.

Reactivo # 3

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	A	2	A	2	4
2	B	1	A	2	3
3	A	2	A	2	4
4	A	2	A	2	4
Total		7		8	15

Se observa que en la evaluación previa al curso, la mayoría de los padres obtuvieron el puntaje más alto que corresponde a la categoría de respuesta más adaptativa, sólo uno de ellos considera que su hijo difícilmente podría adaptarse a los demás, esta respuesta posterior al curso taller presentó modificaciones al ubicarse a la par del resto de los participantes, considerando a su hijo como un ser con las capacidades y habilidades para adaptarse de manera exitosa.

Reactivo # 5

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	B	2	C	1	3
2	B	2	B	2	4
3	B	2	B	2	4
4	B	2	B	2	4
Total		8		7	15

Las respuestas de los participantes previas al curso taller, se ubican en un nivel adaptativo, por lo que consideramos que con base en su experiencia en la implicación de la rehabilitación de su hijo, los padres han asimilado que su papel como agentes promotores en su desarrollo, es indispensable para que éstos adquieran y/o desarrollen las habilidades necesarias para que puedan desenvolverse adecuadamente en su entorno. Posterior al curso taller, las respuestas de la mayoría de los participantes permanecen constantes, sólo se observa un ligero cambio en el participante 1, el cual considera que las limitaciones actuales de su hijo no tienen porque interferir en su vida futura, esta respuesta la atribuimos probablemente a el exceso de confianza que el padre de familia ha adquirido respecto a la rehabilitación de su hijo, o en la información que éste ha recibido a través de cursos talleres, medios informativos, entre otros. De acuerdo a lo que observamos durante la aplicación del curso taller, esta reacción podría significar en los padres una disyuntiva, por un lado, al manifestar un exceso de confianza en la ayuda profesional ya que delegan toda su responsabilidad en éstos; aunque en el otro extremo observamos a padres de familia confiados en que la ayuda que han recibido sus hijos será suficiente para que el niño aprenda a dar solución a los problemas que se le vayan planteando a lo largo de su vida.

Reactivo # 7

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	A	2	A	2	4
2	A	2	A	2	4
3	A	2	A	2	4
4	A	2	A	2	4
Total		8		8	16

Las respuestas proporcionadas por los padres de familia no presentan modificaciones en ambas evaluaciones, al parecer estos se muestran confiados en que sus hijos, independientemente de sus dificultades de aprendizaje obtendrán un empleo. Considerando el comentario de uno de los padres de familia, este decía que a pesar de haber presentado muchas dificultades para estudiar, actualmente tenía una adecuada solvencia económica.

Reactivo # 10

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	A	2	A	2	4
2	B	1	A	2	3
3	A	2	A	2	4
4	A	2	A	2	4
Total		7		8	15

La respuesta de la mayoría de los participantes es la más adaptativa antes y después al desarrollo del curso taller, esto nos permite estimar que los padres consideran que estimular a su hijo es benéfico para la obtención de logros escolares. Los padres muestran una tendencia a reconocer su implicación en el proceso de aprendizaje de sus hijos haciendo alusión en el vínculo que invariablemente debe existir entre la familia y la escuela para una mejor adaptación y éxito escolar.

Reactivo # 11

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	---	---	---	---	---
2	B	1	B	1	2
3	B	1	C	2	3
4	C	2	---	---	2
Total		4		3	7

Como se puede observar, las respuesta de los padres es muy variada y en algunos casos nula, esto puede ser atribuible a diversos factores, por ejemplo, los que omitieron su respuesta probablemente se encuentren ubicados en alguna de las etapas por la que atraviesan los padres al recibir el diagnóstico de que su hijo presenta dificultades de aprendizaje y, como es sabido, pasar de una etapa a otra resulta difícil dado que implica confrontarse a sí mismo - es decir, con las expectativas que se habían formulado alrededor de un hijo regular -. Finalmente, la respuesta más asistida se

encuentra ubicada en un punto intermedio de adaptabilidad, es decir, aceptan a su hijo independientemente de las DA que presenta, pues es ante todo un ser humano.

Reactivo # 20

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	C	0	B	2	2
2	A	1	A	1	2
3	B	2	B	2	4
4	B	2	B	2	4
Total		5		7	12

En este reactivo se observa que el 50% de los participantes considera tener ciertas posibilidades de apoyar a su hijo, posición que se mantiene sin cambios en el post-test, uno de ellos afirma no contar con las habilidades para hacerlo mostrando una tendencia a atribuirse ciertas limitaciones para apoyarlo, esta postura se modifica positivamente tras haber tomado el curso taller; esto destaca la importancia de que los padres se reconozcan como agentes activos dentro del proceso de rehabilitación de su hijo. Por otro lado, se encuentra el participante que manifiesta antes y después del curso taller su falta de experiencia ante el caso; esta postura probablemente es mantenida dado que en sus sistema de constructos no estaba previsto tener un hijo con DA y como es sabido, la modificación de este sistema ocurre de manera paulatina y diferente en cada persona.

Reactivo # 22

SUJETO	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	B	2	B	2	4
2	A	0	B	2	2
3	B	2	B	2	4
4	C	1	C	1	2
Total		5		7	12

Las respuestas de los participantes no presentan grandes variaciones; por consiguiente, es posible ubicar por un lado, a aquellos padres que ayudan a sus hijos a realizar sus tareas dedicándoles el tiempo necesario para resolver sus dudas, lo cual habla de un adecuado vínculo padre –hijo; sin embargo, hay que resaltar la modificación que en el participante 2 ocurrió, pues antes del curso taller manifestó desesperarse al ayudar a su hijo a realizar sus tareas escolares pues éste no entendía, posteriormente su constructo de apego se modificó favorablemente. Finalmente en el participante 4, no se presentaron modificaciones en su constructo de apego ni antes ni después del curso taller, probablemente este curso no causó el efecto esperado, o bien, el lazo afectivo para con su hijo esté plenamente constituido.

Reactivo # 23

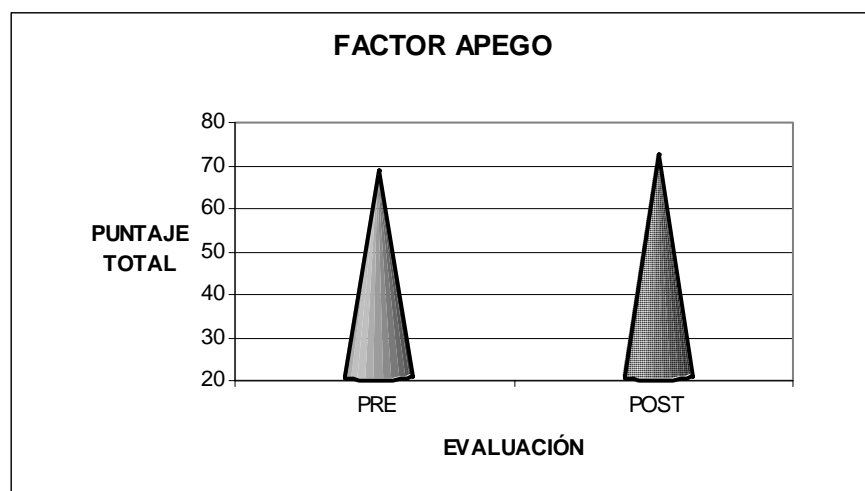
PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	A	2	A	2	4
2	A	2	A	2	4
3	A	2	A	2	4
4	A	2	A	2	4
Total		8		8	16

Las respuestas se mantienen constantes previas y posteriores al curso taller, revelando la categoría más favorable, donde los cuatro participantes reconocen la importancia de tratar de entender lo que su hijo manifiesta. Con esto podemos enfatizar que la mayoría de estas familias considera que la comunicación entre ellos es importante así como mantener un vínculo afectivo adecuado pues le permitirá al niño a sentirse comprendido y aceptado.

Reactivo # 26

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	C	2	C	2	4
2	C	2	C	2	4
3	C	2	C	2	4
4	C	2	C	2	4
Total		8		8	16

Las respuestas se mantienen constantes, en un nivel de adaptabilidad adecuado, lo cual refleja un vínculo afectivo favorable, dado que los padres se preocupan por los acontecimientos diarios de sus hijos, esto podría ayudarles a intervenir de manera oportuna y eficaz cuando, en algún momento, estos manifiesten temores, dudas, inquietudes y demás.



Los resultados generales para el factor apego muestran una ligera modificación en sus respuestas por parte de los participantes al concluir su participación en el curso taller, lo

que indica que si bien, estos presentaban una tendencia favorable en su constructo apego, éste se reafirmó tras haber concluido el mismo.

FACTOR ANSIEDAD

El constructo de **ansiedad** es cuando el individuo no puede entender un acontecimiento o situación y es consciente de ello, por lo que experimenta inseguridad. En consecuencia, es probable que la persona trate de cambiar la forma en la que construye o explica su mundo, para entender esta experiencia y reducir de esta manera la ansiedad/ inseguridad que le provoca tal situación o acontecimiento.

El grupo de reactivos que componen este factor son: 2, 4, 15, 18, 25, 27 y 31.

Reactivo # 2

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	C	2	C	2	4
2	C	2	C	2	4
3	A	1	C	2	3
4	C	2	C	2	4
Total		7		8	15

Este reactivo presenta una ligera variación, la mayoría de las respuestas en la preevaluación muestran una tendencia favorable por parte de los padres, al aceptar que su hijo presenta DA, esta postura se mantiene posterior al curso taller. De acuerdo al tipo de respuesta dada por los participantes se confirma que la ansiedad que les genera esta situación puede reducirse si se retira en ese momento. Esto no significa que el padre esté ignorando a su hijo, simplemente intenta reducir la ansiedad. Sólo un participante respondió que al inicio esta situación le desesperaba, posterior al curso su nivel de ansiedad se modificó favorablemente al generar una respuesta más adaptativa.

Reactivo # 4

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	A	2	A	2	4
2	B	1	A	2	3
3	A	2	A	2	4
4	A	2	A	2	4
Total		7		8	15

Las respuestas de la mayoría de los sujetos se mantienen constantes entre la pre y post evaluación, siendo estas favorables para los padres y sus infantes, pues los primeros, al presentar niveles de ansiedad bajos, les permiten a sus hijos participar en actividades recreativas, lo que conlleva a desarrollar en ellos seguridad, confianza,

etc., al mostrarse igual de capaces y competentes que el resto de las personas. Es de mencionar el cambio suscitado en el participante 2, quién en la preevaluación manifestó una ligera ansiedad al sentir que sólo en algunas actividades su hijo podía participar ya que manifestaba dificultades, esta respuesta se tornó favorable al concluir su participación en el curso-taller, pues su ansiedad se vio reducida; es importante no perder de vista que esta respuesta pudo haber sido también por razones azarosas.

Reactivo # 15

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	B	2	B	2	4
2	B	2	B	2	4
3	B	2	B	2	4
4	B	2	B	2	4
Total		8		8	16

Las respuestas de los participantes se mantienen constantes en la pre y post evaluación, esta es favorable y consideramos que muy probablemente esté relacionada con el hecho de que se encuentran recibiendo apoyo por parte de los profesionales de una Institución, a través de los cuales tienen la oportunidad de aclarar sus dudas respecto a la etiología de la dificultad de su hijo, reciben apoyo en las tareas escolares y al mismo tiempo, tienen la posibilidad de informarse a través de otros especialistas sobre la ayuda que pueden darle a sus pequeños.

Reactivo # 18

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	A	2	A	2	4
2	C	1	B	0	1
3	A	2	A	2	4
4	A	2	A	2	4
Total		7		6	13

La mayoría de las respuestas se ubican en un nivel favorable y constante sobre la categoría de respuesta más adaptativa, y enfatiza la habilidad de los padres por reconocer que pueden apoyarse en otras personas. Para el participante 2, el cambio se manifiesta en contra, pues anterior al curso taller, se ubicaba en un nivel intermedio manifestando una relativa seguridad al buscar alternativas para apoyar a su hijo; sin embargo posterior al curso taller, su respuesta se reduce a la menos adaptativa y revela una inseguridad por parte del sujeto. Esto puede ser atribuible a que la información proporcionada en el curso elevó la conciencia y necesidad del padre, generando así, inseguridad en sus sistema de constructos al tener un niño con DA, dado que adquieren conciencia de la complejidad de las alteraciones que presenta su hijo.

Reactivo # 25

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	C	2	C	2	4
2	C	2	C	2	4
3	C	2	C	2	4
4	C	2	C	2	4
Total		8		8	16

Las respuestas de los padres ante su preocupación por los sentimientos tanto negativos como positivos que pudieran experimentar sus hijos es generalizada antes y después del curso taller, siendo esta favorecida por la comunicación entre ellos.

Reactivo # 27

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	---	---	---	---	---
2	C	2	A	2	4
3	C	2	A	2	4
4	---	---	---	---	---
Total		4		4	8

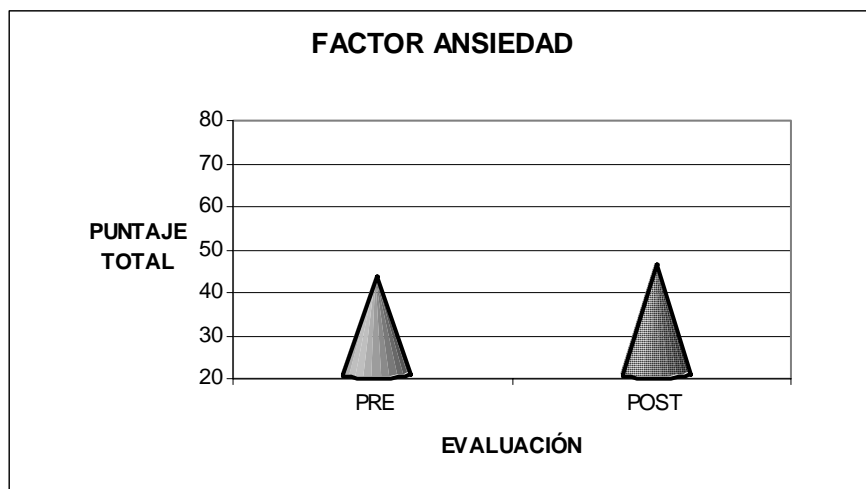
El 50% de los participantes omitió su respuesta en ambas evaluaciones, no se produjeron cambios ni a favor ni en contra. Sin embargo, el 50% restante antes del curso, se ubica en un nivel intermedio reconociendo que su hijo puede alcanzar cierto nivel de aprendizaje si se le dedica mucho tiempo. Tras el curso, la respuesta se modifica, elevándose a la más adaptativa, manifestando que el padre reconoce la importancia de que el niño, con el tiempo, cuente con la oportunidad de encontrarse con alternativas que le permitan desarrollar las habilidades necesarias para tener éxito escolar.

Reactivo # 31

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	---	---	---	---	---
2	B	1	B	1	2
3	C	2	B	1	3
4	B	1	C	2	3
Total		4		4	8

Los datos arrojados en las respuestas de los padres de familia son variables, las razones pueden ser diversas y específicas para cada participante. Sin embargo, consideramos que para el participante 1, es tanta la ansiedad que le genera tal situación que la respuesta aún está fuera de su sistema de constructos; cosa que no ocurre con el padre de familia 4, quien posterior al curso taller señala estar menos angustiado pues reconoce que con su apoyo es más fácil que su hijo supere sus limitaciones. El participante 2 se mantiene motivado previo y posterior al curso taller, lo que señala que tiene niveles bajos de ansiedad respecto al éxito que obtiene su hijo cuando éste le ayuda a realizar sus tareas. Por otra parte, el cambio de respuesta del papá 3, puede deberse a que se ha dado cuenta de la importancia de que su hijo obtenga éxito escolar

gracias al desarrollo de sus propias habilidades y probablemente le angustie que éste sea sólo cuando hay ayuda de por medio.



La presente gráfica general muestra un incremento poco significativo posterior al curso taller, lo cual señala que los padres de familia comenzaron a tomar conciencia respecto a las NEE de sus hijos, no sólo en cuanto al posible diagnóstico de éste, sino también de los apoyos y recursos con los que ellos cuentan para poder apoyarlo adecuadamente y lograr así el éxito académico, social, etc. Lo cual los lleva a reducir de manera paulatina su angustia ante tal situación, pues cuentan con los apoyos necesarios para tal efecto como lo serían en primera instancia, la Institución a la cual asisten y por otra, al formar parte de un grupo de padres de familia cuya característica principal es que tienen un hijo con NEE y pueden compartir y al mismo tiempo, aprender estrategias que les permitan apoyar a sus hijos.

FACTOR AMENAZA

La **amenaza** se define como un cambio inminente y global en las propias estructuras centrales, es decir, en las ideas, valores, creencias o actitudes de esa persona, lo que significa que las principales creencias de la persona sobre el mundo, o parte de él (una realidad concreta), se ven anuladas y, en consecuencia, los acontecimientos se vuelven incomprensibles y caóticos.

Los reactivos que corresponden a este factor son: 6, 8, 9, 16, 17, 32 y 33.

Reactivo # 6

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	C	2	C	2	4
2	C	2	C	2	4
3	C	2	C	2	3
4	C	2	C	2	4
Total		8		8	16

La respuesta por parte de los participantes para la evaluación previa y posterior al curso taller se mantiene constante, lo cual señala que los padres de familia tienen la conciencia de que su apoyo es imprescindible para que su hijo obtenga éxito escolar; así como de la vinculación escuela – hogar.

Reactivo # 8

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	B	2	B	2	4
2	B	2	---	---	2
3	B	2	B	2	4
4	B	2	B	2	4
Total		8		6	14

La categoría de respuesta más asistida en la etapa previa al curso, se ubica en el nivel de la más adaptativa o favorable; los padres se muestran dispuestos a colaborar, involucrarse y mantenerse al tanto del rendimiento de su hijo. En el padre de familia 2, el cambio se muestra impreciso ya que éste omite su respuesta posterior al curso, lo cual puede atribuirse a que sus creencias con respecto a su hijo están siendo modificadas por la información que está recibiendo y por ende, no está en disposición de dar una respuesta ya que ésta se está modificando.

Reactivo # 9

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	C	2	C	2	4
2	C	2	---	---	2
3	C	2	C	2	4
4	A	1	C	2	3
Total		7		6	13

En el participante 1 como en el 3, sus puntajes se mantienen constantes, mostrándose conscientes de que una de las alternativas para que su hijo logre una mejor integración es recibiendo ayuda profesional u adicional, a la que de manera regular puede obtener en la escuela; el padre 2, manifiesta estar al inicio motivado, sin embargo, en la evaluación posterior omite su respuesta, lo que probablemente sugiere que su sistema de constructos se observó susceptible al cambio y éste no pudo elegir. Para la persona 4, la respuesta posterior fue más adaptativa, por lo que se apoya en otras personas y/o profesionales para sentirse motivado y apoyar el éxito académico de su hijo.

Reactivo # 16

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	A	2	A	2	4
2	C	1	A	2	3
3	A	2	A	2	4
4	C	1	A	2	3
Total		6		8	14

Las respuestas proporcionadas por el 50% de los participantes son un poco variadas, los participantes 2 y 4 dicen no apoyar a su hijo ya que tienen otras cosas que hacer, lo que denota poco control respecto a lo que sucede, desviando las NEE de su hijo hacia otras actividades, lo cual indica que éstos se sienten amenazados ante la falta de recursos para poder orientar adecuadamente a su hijo. El grupo restante no muestra variación alguna, ubicando sus respuestas dentro del nivel más favorable, lo que muestra la seguridad y confianza de éstos para apoyar a su hijo en las tareas escolares.

Reactivo # 17

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	---	---	---	---	---
2	---	---	---	---	---
3	---	---	---	---	---
4	---	---	A	1	1
Total		---		1	1

SE ANULA REACTIVO

Reactivo # 32

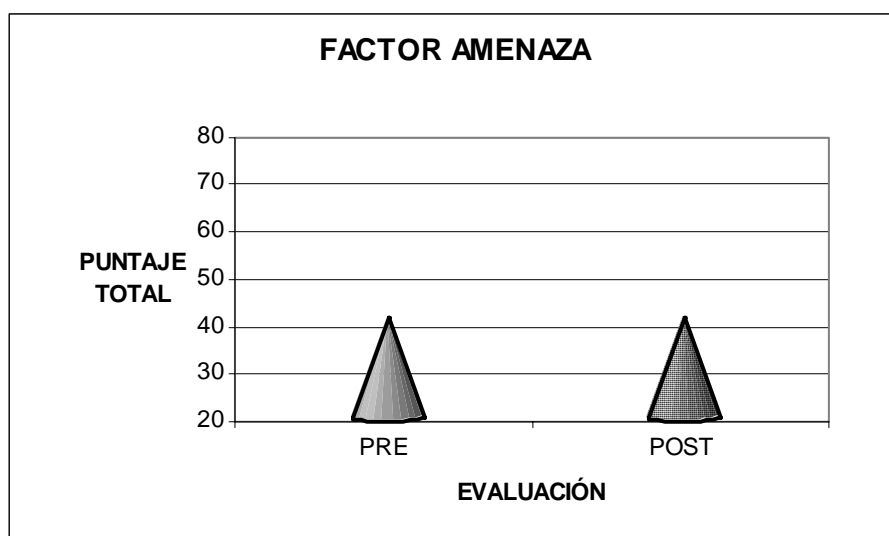
PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	C	2	C	2	4
2	B	0	A	1	1
3	B	0	C	2	2
4	C	2	C	2	4
Total		4		7	11

Los resultados muestran que los padres 2 y 3 antes del curso, dan respuestas menos adaptativas, predisponiéndose y afirmando que le brindan apoyo a su hijo en la medida de sus posibilidades; estas respuestas, posteriores al curso taller para el participante 2, se modifican para delegar su responsabilidad sólo al profesor, esto puede atribuirse a que quizá el padre no ha aceptado que el tener un hijo con NEE implica reajustarse al cambio constante, el participante 3 posterior al curso, se ubica en el nivel del resto de los participantes.

Reactivo # 33

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	A	2	---	---	2
2	A	2	A	2	4
3	A	2	A	2	4
4	A	2	A	2	4
Total		8		6	14

Las respuestas que se observan en los participantes son favorables y apropiadas, para no sentir que sus actitudes desfavorecen la autonomía del niño y, se sientan amenazados como padres.



Los datos que representa la gráfica no muestran cambio alguno, consideramos que el curso no incidió ni a favor ni en contra del constructo amenaza, razón por la que éste se mantiene constante.

FACTOR HOSTILIDAD

El constructo de *hostilidad* es un esfuerzo permanente para tratar de encontrar una explicación a una situación que la persona no puede manejar. Cuando ésta se enfrenta a dicha situación, se esforzará de manera permanente por tratar de encontrar una explicación aceptable para ella, lo que conducirá a adoptar conductas negativas ante tal acontecimiento.

Los reactivos que pertenecen a este factor son: 12, 14, 29, 30, 34 y 35.

Reactivo # 12

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	C	1	A	2	3
2	B	0	A	2	2
3	A	2	A	2	4
4	A	2	A	2	4
Total		5		8	13

El 50% de las respuestas de los participantes al final del curso taller dieron una respuesta más adaptativa. Antes del curso taller el participante 1 en su respuesta inicial reconoce reaccionar con hostilidad ante su hijo y prefiere ignorarlo. No hay que perder de vista que la indiferencia manifiesta un vínculo pobre entre padre e hijo, pero comprensible, ya que la hostilidad como se sabe, resulta del esfuerzo que el individuo realiza por aceptar los cambios constantes de tener un hijo con NEE. La respuesta del participante 2, afirma que el tiempo que debe invertir en apoyar a su hijo es demasiado y a pesar de ello el niño no responde, por tanto lo ignora pues existe la posibilidad de que el padre sienta que ha agotado sus alternativas y se muestre desesperanzado; después del curso el padre reconoce que tiene alternativas para reducir su enojo y lograr un nivel de paciencia que le permita continuar apoyando a su hijo.

Reactivo # 14

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	C	2	C	2	4
2	C	2	C	2	4
3	C	2	C	2	4
4	C	2	A	0	2
Total		8		6	14

Los participantes en su mayoría presentan un sistema de creencias estable. Lo cual significa que, los padres han sabido manejar adecuadamente las NEE de su pequeño.

Reactivo # 29

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	B	2	---	---	2
2	---	---	B	2	2
3	B	2	B	2	4
4	B	2	B	2	4
Total		6		6	12

Los participantes consideran que buscar apoyo por parte del profesional es importante, no sólo para entender las NEE de su hijo sino también para incorporarlo adecuadamente a su sistema familiar, esto resulta favorable cuando se han dado cuenta de que no saben como tratar a su hijo; sin embargo, se esfuerzan para encontrar una forma más eficaz.

Reactivo # 30

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	---	---	---	---	---
2	---	---	---	---	---
3	A	2	---	---	2
4	---	---	---	---	---
Total		2			2

SE ANULA REACTIVO

Reactivo # 34

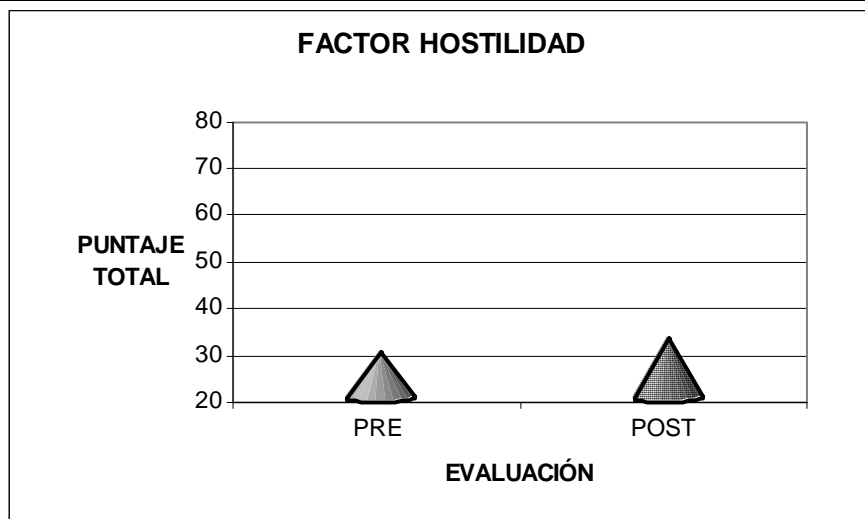
PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	B	2	---	---	2
2	A	0	---	---	0
3	B	2	B	2	4
4	B	2	B	2	4
Total		6		4	10

En la categoría de respuesta de la mayoría de los participantes, se observa la molestia de los padres ante la aclaración por parte de los maestros de que la responsabilidad de la educación de los niños es compartida; es probable que esto suceda debido a que los participantes de antemano saben, que tienen una gran responsabilidad respecto a la educación de sus hijos, la incomodidad radicaría en el desconocimiento de estrategias de ambas partes para apoyar a su hijo – alumno.

Reactivo # 35

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	B	2	---	---	2
2	B	2	B	2	4
3	B	2	B	2	4
4	B	2	B	2	4
Total		8		6	14

Los participantes dan una respuesta adecuada, pues señalan que sienten incomodidad al agredir a su hijo, sin embargo, procuran calmarse para intentar nuevamente ayudarlo. Esto habla del reajuste que se está suscitando en su constructo de hostilidad.



Los datos presentes en esta gráfica señalan una ligera modificación posterior al curso taller, lo cual señala que los participantes están dándose cuenta de que no entienden las NEE de su hijo, probablemente no tienen las habilidades para trabajar adecuadamente con ellos, sin embargo, buscan los medios ya sea a través de Instituciones o de profesionales que les permitan entender y abordar de una mejor manera estas necesidades y así, tratarlas eficazmente y lograr de manera exitosa que su pequeño salga adelante.

FACTOR CULPA

La **culpa** está íntimamente relacionada al concepto de sí mismo o autoimagen y expresa la situación en que el individuo es consciente de que no actuó como habría esperado hacerlo, sentimiento que puede evitarse si se posibilita al sujeto para que reconstruya un nuevo acontecimiento que provoca el conflicto cognitivo.

Los reactivos que conforman este factor son: 13, 19, 21, 24, 28, 36 y 37.

Reactivo # 13

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	C	2	---	---	2
2	B	0	---	---	0
3	C	2	C	2	4
4	---	---	---	---	---
Total		4		2	6

Las respuestas en este reactivo, señalan la responsabilidad que sienten los padres de familia respecto a la educación de su hijo y el apoyo que éste le brinda, para que logre

el éxito en la misma. En esta dirección, las respuestas señalan la culpa que experimentan al sentir que no le han brindado la atención que su hijo necesita así como, el sentirse responsables porque ellos también presentaron problemas en la escuela. Posterior al curso taller, se observa un decremento en el constructo de culpa, probablemente porque al tomar éste, encuentran una forma diferente de actuar con respecto a su hijo.

Reactivo # 19

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	C	1	B	2	3
2	B	2	B	2	4
3	B	2	B	2	4
4	C	1	C	1	2
Total		6		7	13

Los padres de familia en general, sienten que el apoyo que le están brindando a su hijo con NEE es acorde a sus necesidades, sin embargo, no se olvidan de las necesidades del resto de sus hijos pues según ellos, cada uno tiene sus propias exigencias. Esto habla de un adecuado manejo por parte de los padres respecto a su actuación en relación con el tiempo que le asigna a cada uno de sus hijos.

Reactivo # 21

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	B	1	B	1	2
2	B	1	---	---	1
3	A	2	---	---	2
4	---	---	A	2	2
Total		4		3	7

Las respuestas de los participantes son variadas y en algunos casos ésta es omitida, esto lo podemos atribuir a que probablemente el constructo de apego esté modificándose por un lado, razón por la cual el padre no está en condiciones de dar una respuesta, pues se encuentra fuera de su sistema de constructos y por otra, el participante está siendo consciente de que no está actuando como debería o esperaba hacerlo, e inevitablemente le causa el sentimiento de culpa.

Reactivo # 24

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	B	2	A	1	3
2	B	2	---	---	2
3	B	2	B	2	4
4	B	2	A	1	3
Total		8		4	12

Los participantes en la pre evaluación responden de manera constante y dicen sentirse desmotivados en algunas ocasiones respecto al apoyo que le están brindando a su hijo,

sin embargo, consideran que deben ser constantes. Posterior al curso taller, sus respuestas se modifican de tal manera que reflejan confusión, posiblemente se deban a que al recibir información respecto a las NEE de su hijo y la responsabilidad que éstos tienen en su implicación para que logren el éxito presente y futuro, sientan que no han apoyado como deberían a su hijo.

Reactivo # 28

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	---	---	---	---	---
2	---	---	---	---	---
3	B	2	B	2	2
4	---	---	---	---	---
Total		2		2	2

SE ANULA REACTIVO**Reactivo # 36**

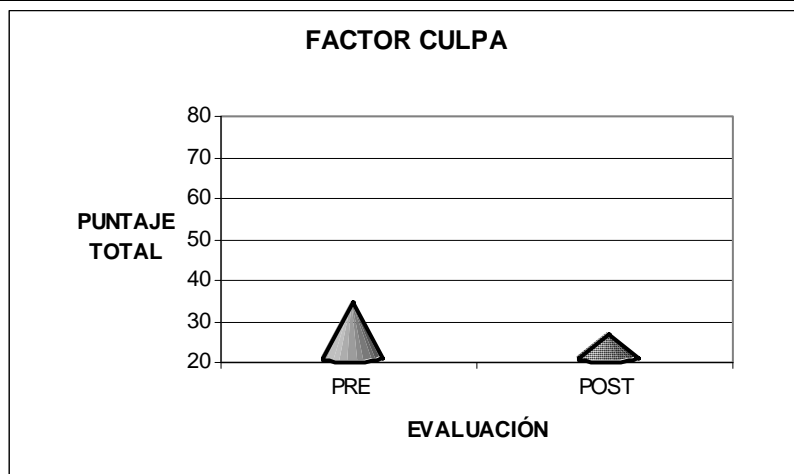
PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	A	2	---	---	2
2	B	1	B	1	2
3	A	2	A	2	4
4	B	1	B	1	2
Total		6		4	10

Los resultados muestran poca variabilidad, lo cual es normal si se considera que los participantes están reajustando su constructo de culpa, ya que sienten que de alguna manera han contribuido a que el resto de las personas digan que su hijo con NEE es diferente a los demás.

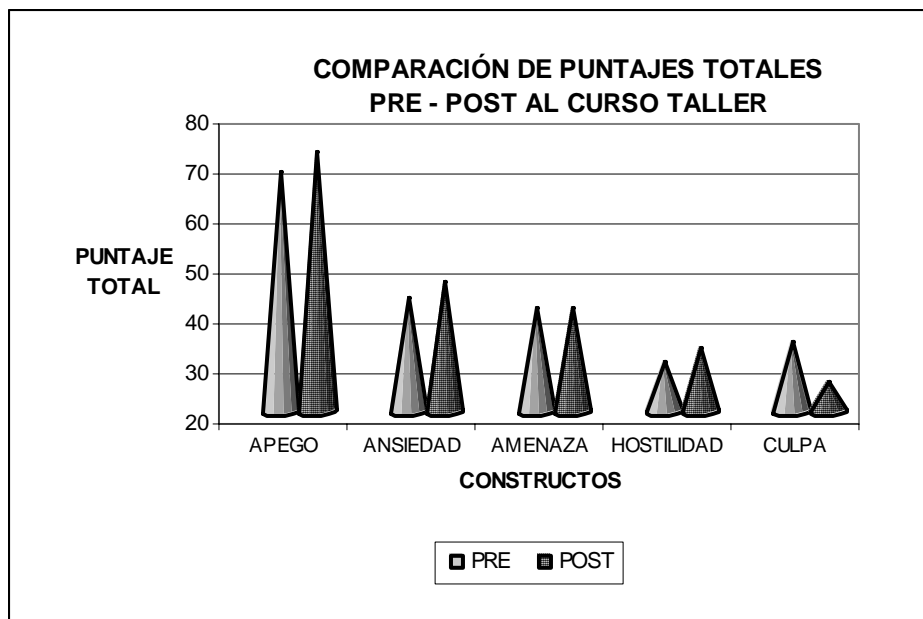
Reactivo # 37

PARTICIPANTE	PRE	Puntaje	POST	Puntaje	Total
1	C	2	---	---	2
2	C	2	C	2	4
3	C	2	C	2	4
4	---	---	C	2	2
Total		6		6	12

La tendencia en la respuesta de los padres se ubica en el nivel más adaptativo antes y posterior al curso taller. Esto señala una propensión favorable por parte de éstos para dedicarle el tiempo suficiente a su hijo para que pueda superar de manera exitosa sus dificultades, y de igual forma, se sienta apoyado. Esto señala que los padres son conscientes de la importancia de que se involucren de manera activa en el proceso educativo de sus pequeños.



Como se observa en la gráfica, el constructo de culpa se modificó posterior al curso taller, lo cual pudiera atribuirse a que una vez que el individuo está informado, no sólo de las posibles causas de las dificultades de aprendizaje de su hijo, sino también de las estrategias de aprendizaje que pudieran ayudarlo para trabajar de manera adecuada con éste, se sienta con mejores herramientas para poder ayudarlo y así su hijo tenga mayor éxito en la escuela. Así mismo, el participante pudo haber caído en cuenta de la importancia de que se le dedique el tiempo suficiente a su hijo en relación a las tareas escolares y esto trajo consigo, que llegara a sentir culpa por no haber hecho lo adecuado o esperado por él ante tal situación.



A continuación se describe el análisis comparativo de la suma de los puntajes totales de los constructos previos y posteriores al curso taller:

Para el *constructo de apego* se observa un aumento desfavorable, lo cual señala que la información está generando una mayor necesidad de vinculación padre – hijo, esto desde un punto de vista cognitivo. Por otra parte, en el plano emocional, se puede referir que, el curso taller favoreció a que los sentimientos de ambivalencia del padre respecto a su hijo se modificaran; es decir, ahora que tengo la información respecto a qué son las DA puedo entender mejor tu forma y estilos de aprendizaje, por lo que la hostilidad o rechazo generados en este tiempo van en decremento.

Con lo que respecta al *constructo de ansiedad* podemos observar un aumento sobre los puntajes posteriores al curso taller, este incremento puede explicarse debido a que en los padres la búsqueda de alternativas para apoyar a sus hijos y el manejo de nueva información, les generó altos niveles de ansiedad en comparación con los puntajes previos al curso taller; es decir, ahora el padre tiene una representación cognitiva más adecuada de la dificultad de su hijo. Otro factor que pudiera generarles ansiedad, es la forma en la cual ellos van a hacer uso de la información, ya que pudieran sentir que está fuera de su alcance llevarlas acabo debido a la falta de habilidad y/o recursos personales, materiales o ambos.

Los puntajes para el *constructo de amenaza* se mantienen constantes previos y posteriores al curso taller; esto señala que los padres de familia continúan sintiéndose amenazados. No hay que perder de vista que este constructo se encuentra directamente relacionado con los cambios que la persona debe realizar en torno a sus actitudes, creencias, expectativas, valores, etc., lo cual está estrechamente relacionado con los cambios inminentes que la persona debe realizar ahora que cuenta con la información pertinente respecto a la DA de su hijo.

Ante esta situación, los padres pudieran sentir no tener el control respecto a cómo extrapolar esta información primeramente en el hogar y posteriormente a otros contextos como la escuela, la comunidad y demás medios en los cuales su hijo interactúe.

El incremento en los puntajes posteriores al curso taller para el *constructo de hostilidad*, implican un esfuerzo continuo por parte de los padres para tratar de entender

la situación de su hijo y de encontrar la forma más adecuada de poder ayudarlo; es decir, tratan de sustituir unos constructos por otros, que resulten menos negativos para los padres y sus hijos. Otra condición que justifique este incremento, estriba en que al haber obtenido un mayor número de recursos y/o habilidades durante el curso, aumenten las exigencias de éstos con respecto a las actividades de su hijo, llámense tareas escolares, tareas en casa, etc.; esto se traduce de manera siguiente, a mayor información, se incrementa el número de exigencias del padre con respecto a su hijo; por lo tanto hay mayor hostilidad.

Como se puede observar en la gráfica, los puntajes iniciales con respecto al *constructo de culpa* muestran un nivel más elevado en comparación con los puntajes posteriores al curso taller. Hay que recordar que, la culpa en el individuo se encuentra directamente relacionada con la conciencia de que no ha actuado como habría esperado hacerlo y ésta disminuye, si al individuo se le presenta la posibilidad de reconstruir su propia conducta.

Teniendo esto en cuenta, los resultados en el puntaje inicial al curso taller, pueden interpretarse en el sentido de que antes del curso taller, los padres asumían directamente la responsabilidad de las DA de sus hijos. Posteriormente, durante el desarrollo del curso taller, los padres reciben información eficaz respecto a las DA, estrategias sobre como abordarlas adecuadamente, reforzamiento positivo, etc.; se amplia en ellos la posibilidad de alternativas para trabajar y apoyar a su pequeño; así como los múltiples factores implicados en las causas y desarrollo de las mismas. Por otra parte, el que conocieran las etapas o estados emocionales, por los cuales regularmente atraviesan los padres tras la noticia de tener un hijo con NEE, les ayudó a saber que comparten algunos sentimientos y/o experiencias con otras personas; y de que finalmente ellos tienen la opción de tomar decisiones y/o acciones más positivas con respecto a su hijo, a sus necesidades y características; es decir, tienen la posibilidad de modificar sus constructos por otros que sea más positivos.

CONCLUSIONES

Primeramente nos gustaría enfatizar en que los resultados arrojados en este curso taller pudieran prestarse a diferentes opiniones, discusiones o interpretaciones, debido en gran medida a la escasa población que participó en el mismo; por ello no se descarta que los resultados pudieran o no estar influenciados en escasa o gran medida por el azar. Aunque bien, queda abierta la otra posibilidad, la cual finalmente es el objetivo de este curso taller, que fue incidir en la modificación de los constructos.

Partiendo entonces de esta premisa y habiendo aclarado el punto anterior, consideraremos estas modificaciones como producto del curso taller.

Si consideramos que uno de los aspectos que cobra especial relevancia en la teoría de los constructos son las emociones, las cuales se encuentran en relación con el proceso de cambio y están íntimamente relacionadas al proceso de construcción de la realidad y, por consiguiente, de lo que las personas hacen; nos va a permitir explicar como los padres de los niños con NEE construyen su relación con ellos y entender así, el conjunto de experiencias y emociones en el proceso de asimilación y acomodación acorde a las características de sus hijos (Martínez, 1993).

De ello, la reconstrucción o cambio de constructos se va a concebir en términos de anulación de constructos preexistentes a través de lo que Cunningham y Davis (1988) llaman el ciclo CEC.

En este proceso de reconstrucción están en juego con antelación, las ideas, valores, creencias y expectativas que los padres construyen durante el embarazo, y que pueden tener como base la experiencia de su relación durante la infancia con sus padres o bien, con la de otras personas.

Así, cuando deciden formar una familia, generalmente no contemplan la posibilidad de tener un hijo con NEE, por ello cuando éste nace y los profesionales les dan el diagnóstico; las expectativas antes formuladas se ven anuladas. En este momento, los padres de acuerdo al modelo de estadio de los sentimientos propuesto por Cunningham y Davis (1988), van a experimentar diversas reacciones y sentimientos; los cuales van a

ser diferentes en cada familia y miembros de la misma. De ahí la importancia de que los padres hayan participado en el curso taller, ya que les permitió compartir su experiencia y sentimientos con otras personas (fase de reacción); además de resultarles confortante, pues en primer lugar se dan cuenta de que existen otras personas que están en una situación de igual y experimentando probablemente emociones similares; aunado a esto sirve en algunos otros casos, para disminuir su sentimiento de culpa al sentir que son ellos los responsables directos de la discapacidad de su hijo; así, al estar mejor informados respecto a las NEE de su hijo, éste y otros constructos iniciarán su reconstrucción, tal y como ocurrió en este curso taller (Fase de adaptación) en los constructos de apego, ansiedad, hostilidad y culpa (Kelly, en su teoría de constructos llama a esto proceso de elección inmersa, en el ciclo CEC).

A partir de este momento, los padres de familia tienen la posibilidad de elegir o no, un cambio favorable en su sistema de constructos. En este curso taller, la inclinación resultó favorable pues buscaron nuevas alternativas respecto a como apoyar a su hijo, se cuestionaron sobre las alternativas para favorecer el desarrollo de sus habilidades académicas y sociales que le permitan tener un mejor desempeño en los contextos en los cuales interactúe; esto de acuerdo con Cunningham y Davis (1988).

Por otro lado, también se encontró que los padres al contar con mayor información respecto a las DA de su hijo, experimentan mayor hostilidad con respecto a éste, pues sus exigencias para con ellos van en aumento, al saber que su dificultad no le limita para realizar adecuadamente sus actividades. Por otro lado, la ansiedad que se generó posterior al curso taller aumentó, probablemente debido a que, una vez que el padre cuenta con una adecuada información respecto a las DA, se muestre inseguro por no saber como modificar otros ambientes de interacción, ya que de acuerdo con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979, citado en Shea y Bauer, 1999), existen contextos de aprendizaje significativos en el desarrollo del niño, siendo los más importantes la familia y la escuela, ya que ambos influyen de manera decisiva en la orientación de su futuro personal, pues hay que recordar que, de acuerdo con Martínez (1993), la familia es la organización social humana más pequeña, donde los miembros interactúan entre

sí de manera dinámica, intercambian continuamente información de forma consciente e inconsciente con el mundo externo y dentro de ella; además, imprime en sus miembros un sentido de identidad independiente, es un grupo de pertenencia y referencia, y ha de considerarse una red de comunicaciones entrelazadas, en la que todos los miembros desde el más pequeño hasta el mayor, influye en el sistema. Por estas razones, consideramos de vital importancia el apoyo que se les brinda a los padres de familia a través del curso taller, pues son ellos los primeros agentes de mayor influencia para incidir positivamente en el intercambio de información, primeramente con los profesionales, después siendo éstos los portavoces con el subsistema fraterno, para posteriormente transmitirlo a contextos como la escuela, la comunidad y demás sistemas de influencia.

Por otra parte, nos parece importante recuperar las vivencias profesionales y personales que sin duda, estuvieron presentes durante el desarrollo del curso taller. Así, de acuerdo con Cunningham y Davis (1988), es importante que en el trabajo con padres de familia, el profesional procure no perder de vista sus propias percepciones, emociones y objetivos, ya que esto llevaría a dos consecuencias lógicas; primero, no obtener el resultado deseado y segundo, la falta de credibilidad hacia el profesional. Afortunadamente en nuestra experiencia, consideramos que se cubrieron los objetivos planteados inicialmente; para lo cual en todo momento se procuró fomentar y mantener un ambiente de respeto, confianza y cordialidad. Por nuestra parte, el haber adoptado el modelo del usuario, propuesto por Cunningham y Davis (1988) resultó favorable para fomentar en los padres de familia independencia y confianza en ellos mismos, para que supieran que tienen las herramientas para apoyar adecuadamente a sus hijos en su desarrollo y aprendizaje, a partir de su propia experiencia reforzada con la información obtenida en el curso taller. De igual modo, recuperar nuestras vivencias resulta gratificante, ya que se pusieron en juego un sin número de habilidades, algunas adquiridas y desarrolladas durante los semestres de formación en la carrera, y otras más, en el momento de la práctica, todas ellas en beneficio de nuestra formación como Profesionales. Así mismo, adquirimos un sentido de pertenencia y aprendimos el valor de la ética profesional.

En lo que respecta a futuras intervenciones con padres de familia cuyo objetivo sea la modificación de sus constructos, y se haya contemplado la posibilidad de emplear este cuestionario; antes de aplicarlo con la población a quién va dirigida se realice una aplicación del mismo, con una población diferente para corroborar que cada uno de los reactivos son entendibles para los participantes y en su defecto, realizarle las modificaciones pertinentes.

Consideramos también, la posibilidad de que al presente cuestionario se le realicen las modificaciones necesarias, ya que algunos de los reactivos pudieran estarse interpretando de manera inapropiada por parte de los participantes en el momento de la aplicación así como, de los experimentadores en la aplicación e integración de la información; esto disminuirá la probabilidad de que algunos de los padres no respondan a uno o más de los reactivos por no encontrarse aplicable a su sistema de constructos.

Por otra parte pensamos que para futuras intervenciones con dicho cuestionario, se piense en la elaboración de un instrumento de medición más fino que incluya el mismo número de reactivos para cada factor y así tener un perfil más estable.











De igual modo, se sugiere que además, como un medio para evaluar el desempeño de los participantes durante el desarrollo de las sesiones, cada uno de ellos elabore una carpeta o portafolios, con el contenido y ejercicios de las sesiones, así como las tareas. Para las facilitadoras, se recomienda que lleven registros o bitácoras, mismas que servirán como medio de evaluación del curso taller.

Finalmente, dado que un constructo conduce a otro, existe la posibilidad de diseñar un instrumento que esté destinado a la medición de un sólo constructo, cuya finalidad sea describir con mayor precisión las creencias de los padres en un rubro en específico y diseñar con base en esto, una posible propuesta de intervención.

REFERENCIAS

- 📖 Acle G. y Olmos A. (1998). Problemas de Aprendizaje: enfoques teóricos. México: UNAM.
- 📖 Alcántara R. y Remigio J. (2004). Curso-taller para modificar los constructos de padres asociados con la aceptación de las necesidades educativas especiales de su hijo. México. Tesis licenciatura. Facultad de Psicología. México: UNAM.
- 📖 Aladro L. (2004). Terapia familiar estructural. Facultad de Psicología México: UNAM.
- 📖 Bautista R. (2002). Necesidades Educativas Especiales. Málaga: Aljibe.
- 📖 Beltrán J., Moraleda M., García E. y Alcáñiz F. (1995). Psicología de la educación. Salamanca: Manuales.
- 📖 Botella L. y Feixas G. (1994). Teoría de los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica. Alertes Psicopedagogía.
- 📖 Castanedo C. (1998). Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Evaluación e intervención. Madrid. CCS
- 📖 Castro y Cubero. (1996). Revista de la Universidad de Costa Rica. Vol. 20, No 1.
- 📖 Cataldo Z. (1991). Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres. Visor. España
- 📖 Colectivo Benito Galeana. (1999). Revista para profesores de Educación Básica, México. Vol. 20, No 1.

- 📖 Colín R. (1992). *Psicología Social de la Escuela Primaria*. Barcelona: Paidós.
- 📖 Cunningham C. y Davis H. (1988). *Trabajo con padres. Marcos de referencia*. México: Siglo XXI.
- 📖 Chadwick M. (Septiembre, 1991). *Revista de pedagogía: FIDE*. Chile. Vol. 41. No 340.
- 📖 Defior C. (1996). *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- 📖 Dockrell J. y Mcshane J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. Buenos Aires: Paidós
- 📖 Desales G. y Nashiji R. (2002). *Los padres en la atención del niño con Necesidades Educativas Especiales: una propuesta de enlace profesionalista – padres*. Tesis licenciatura. Facultad de Psicología – México: UNAM.
- 📖 Galeote M. y Luque J. (2001). *Psicología De la educación y del desarrollo*. Salamanca: Psicología Pirámide.
- 📖 Gearheart B. (1987). *Incapacidad para el aprendizaje*. México: El Manual Moderno.
- 📖 Guajardo R. (1994) *Integración e inclusión con una política educativa en América Latina y en Caribe*. SEP. México.
- 📖 Freixa A. (1993). *Familia y deficiencia mental*. Salamanca: Amarrú.

-  Heward W. (1998). Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial. Madrid: Pearson Educación.
-  Jiménez J. E, Gregg N. y Díaz A. (2004). Revista infancia y aprendizaje Journal for the Study of Education and Development. Georgia. Vol. 27. No 1.
-  Lou R. M. A. y López U. N. (2001). Bases Psicopedagógicas de la educación especial. Madrid. Pirámide.
-  Macotela S. (1996). Comprendiendo las dificultades de Aprendizaje: Un marco de referencia cognoscitivo. Facultad de Psicología. México: UNAM.
-  Marchesi A., Coll C. y Palacios J. (1995). Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III. Madrid: Alianza Psicología.
-  Martínez M. (1993). Contexto Familiar y Desarrollo psicológico. Orientaciones para la evaluación e intervención. Madrid: Ministerio de educación.
-  Minuchin S. (1986). Familias y terapia familiar. México: Gedisa Mexicana.
-  Minuchin S. y Fishman H. (1992). Técnicas de terapia familiar. México: Paidós.
-  Munard E. y Roseyo S. (1999). Atención y percepción. Colección Psicología y educación.
-  Negrete L. (2001). Programa psicoeducativo para la promoción de actitudes favorables en el proceso de rehabilitación de su hijo con dislalia funcional. Tesis licenciatura. Facultad de Psicología. México: UNAM.

- 📖 Powell T. y Ahrenhold P. (1991). Un niño especial en la familia. El papel de los hermanos en su educación. Colombia: Norma.
- 📖 Sánchez A. (1997). Intervención Psicopedagógica en Educación Especial. Barcelona. Ediciones Universidad de Barcelona.
- 📖 Santrock J. (2002). Psicología de la Educación. México: Mc Graw Hill.
- 📖 Secretaria de Educación Pública (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México: SEP.
- 📖 Shea M. y Bauer M. (2000). Educación Especial: Un enfoque ecológico. México: Mc Graw Hill.
- 📖 Síntesis: Webster- Stratton C. y Herbert M. (1993). What really happens in parent. Behavior modification . Vol.17, N° 4. October. Sage Publications. University of Washington.

ANEXO 1a

NOMBRE: _____

EDAD: _____ OCUPACIÓN: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____

Nota: todas las respuestas son confidenciales y anónimas.

CUESTIONARIO PARA MEDIR LOS CONSTRUCTOS DE LOS PADRES DE NIÑOS CON NEE Y/O DISCAPACIDAD (Tomado de Alcántara y Remigio, 2004).

A continuación se le presentan una serie de preguntas, cada una de ellas con tres opciones de respuesta entre las cuales Ud. deberá subrayar aquella que más se acerque a su forma de pensar, actuar o sentir.

Ejemplo:

Considero que los alimentos más importantes en la nutrición del niño son las verduras, ya que:

- a) Favorecen el crecimiento de los niños
- b) Son menos nocivas que la carne
- c) No tienen grasa

1.- Creo que mi hijo con necesidades educativas especiales es capaz de realizar sus actividades escolares:

- a) Peor que todos los niños debido a sus dificultades
- b) Mejor que todos los niños pues es capaz de lograrlo
- c) Igual que todos los niños, si cuenta con mi apoyo

2.- Creo que ignoro a mi hijo porque a pesar de mi ayuda se le dificulta entender los temas en la escuela, por lo que:

- a) Frecuentemente me desespero con él
- b) Me irrito cada vez que intento ayudarlo
- c) Cuando me enojo, siento que es mejor alejarme en ese momento para después explicarle con mas calma

3.- Mi hijo con necesidades educativas especiales puede integrarse y ser aceptado por sus compañeros y maestros:

- a) Sin ningún problema pues es un ser humano como cualquier otro
- b) Difícilmente ya que es rechazado por que es diferente a los demás
- c) Nunca, pues desconoce como puede conducirse y responder

4.- Siento que mi hijo con necesidades educativas especiales puede participar en actividades recreativas igual que los otros niños:

- a) Siempre, ya que tiene las mismas habilidades que los otros niños
- b) Algunas veces, pues presenta dificultades para poder desarrollarlas
- c) Nunca, ya que se le dificulta sin mi ayuda

-
- 5.- Cuando mi hijo con necesidades especiales sea adulto sé que vivirá la vida que él elija:
- Aunque le será difícil lograrlo
 - Pues si ahora lo apoyo será capaz de lograrlo
 - Pues sus limitaciones no tienen porque inferir
- 6.- Para que mi hijo con necesidades educativas especiales pueda realizar adecuadamente sus actividades escolares yo necesito colaborar con el maestro:
- Pero tendría que convertirme en su especialista
 - Pues, mi hijo no puede lograrlo por si solo
 - Y me sentiría satisfecha (o), ya que la educación de mi hijo depende del apoyo que reciba tanto en casa como en la escuela
- 7.- Confío en que mi hijo con necesidades educativas especiales, cuando sea adulto será capaz de obtener un empleo:
- Que le permita ser independiente
 - A pesar de sus limitaciones
 - Mal pagado
- 8.- Cada vez que la maestra dice que mi hijo no avanza en la escuela siento:
- Que no tengo que hacer nada para conocer la razón
 - Que es necesario conocer la razón para poder ayudarlo
 - Que debo presionarlo cada vez mas
- 9.- Cuando el maestro me dice que sólo el apoyo que yo le brinde a mi hijo con necesidades educativas especiales dependerá su integración futura en la sociedad, me siento:
- Responsable porque nadie lo hará mejor que yo
 - Desprotegido (a), pues no cuento con el apoyo de nadie
 - Motivado para buscar ayuda adicional
- 10.- Cuando la maestra me dice que mi hijo con necesidades educativas especiales ha tenido logros en la escuela siento:
- Que tengo que seguir estimulándolo para que siga mejorando
 - Que lo ha logrado poco a poco
 - Que no tiene la capacidad para lograrlo.
- 11.- Acepto a mi hijo que tiene dificultades en la escuela porque:
- Me percato de que es muy poco aceptado por la gente que le rodea
 - Ante todo es un ser humano
 - Sus limitaciones hacen que aprenda de manera diferente que otros niños
- 12.- Cuando mi hijo con necesidades educativas especiales se le dificulta entender lo que le explico, lo ignoro porque:
- Necesito tiempo para tranquilizarme y volver a explicar lo que se le dificulta
 - Es demasiado el tiempo que debo invertir en él y a pesar de ello no responde adecuadamente
 - De esa manera evito reaccionar de manera agresiva

- 13.- Me siento responsable por las dificultades que presenta mi hijo con necesidades educativas especiales en la escuela, ya que:
- a) En la familia hay muchos problemas
 - b) Yo también tuve problemas en la escuela
 - c) No le he brindado la atención que necesita
- 14.- Comparo a mi hijo con dificultades en la escuela con otros niños que no las presentan y:
- a) Se lo digo constantemente porque pienso que eso le ayudará a superarse
 - b) Sólo lo digo cuando estoy enojado
 - c) Evito hacerlo en cualquier ocasión
- 15.- Aun cuando apoyo a mi hijo en lo que puedo, este no avanza en la escuela por lo que:
- a) Me dejo de interesar y le dedico menos tiempo
 - b) Trato de buscar apoyos adicionales (terapias, regularización, me acerco al maestro, etc.)
 - c) Dejo de exigirle pues se que no tiene la capacidad para lograrlo
- 16.- Cuando mi hijo con necesidades educativas especiales me pide ayuda para hacer su tarea:
- a) Le dedico el tiempo necesario y lo ayudo en lo que puedo
 - b) Me siento incapaz por lo que no lo hago
 - c) No lo apoyo adecuadamente, pues tengo muchas otras cosas que hacer
- 17.- Considero que en la educación de mi hijo el maestro es el único responsable ya que:
- a) Él es el especialista
 - b) El tiene las habilidades y destrezas para educarlo
 - c) Yo no tengo la capacidad para hacerlo
- 18.- Me preocupo porque carezco de las habilidades necesarias para ayudar a mi hijo con necesidades educativas especiales en sus actividades escolares:
- a) No, porque busco apoyo y pregunto a otras personas para poder ayudarlo
 - b) Si, porque implica saber muchas cosas para poderlo ayudarlo
 - c) Escasamente, pues me las ingenio para ayudarlo
- 19.- Siento que le estoy brindando más apoyo a mi hijo con dificultades escolares y me olvido de mis otros hijo porque:
- a) No me da tiempo de atenderlos a todos
 - b) Cada uno de mis hijos tiene sus propias necesidades
 - c) Mis otros hijos requieren menos apoyo
- 20.- Considero que puedo apoyar a mi hijo con necesidades educativas especiales en sus actividades escolares:
- a) Escasamente pues no había enfrentado ese tipo de problemas con anterioridad
 - b) En la medida de mis posibilidades
 - c) Limitadamente, pues no cuento con el conocimiento ni las habilidades necesarias
- 21.- Cuando mi hijo me pide apoyo para realizar sus trabajos escolares y no lo hago, me siento:
- a) Limitado, porque percibo que se apoya en mi, pero no tengo tiempo para ayudarlo
 - b) Impotente, porque no me siento capaz de ayudarlo
 - c) Desesperado ya que creo que no tiene caso invertir tiempo en él

-
- 22.- Cuando ayudo a mi hijo a realizar sus tareas escolares:
- Me desespero porque no entiende
 - Le dedico el tiempo necesario para poder resolver sus dudas
 - Le presto poca atención ya que tengo otras actividades que hacer
- 23.- Platico con mi hijo que presenta necesidades educativas especiales de sus actividades cotidianas.
- Siempre que puedo, porque es importante la comunicación entre nosotros
 - Nunca, ya que no lo considero necesario
 - Sólo cuando me doy cuenta que tiene problemas
- 24.- Aun cuando el profesor me dice que debo apoyar más a mi hijo con dificultad para aprender siento que lo apoyo poco porque:
- Trabajo y no me da tiempo
 - Hay ocasiones en que me siento desmotivado (a), sin embargo, me parece que debo ser constante
 - Creo que no tiene caso, ya que el niño tiene muchas limitaciones
- 25.- Me preocupo por los sentimientos que pueda estar experimentando mi hijo con necesidades educativas especiales, por lo tanto yo:
- No necesito preguntarle para saber cómo se siente, ya que lo conozco suficiente
 - Pregunto a otras personas si saben como se siente (vecinos, amigos, etc.)
 - Platico con él para saber que le sucede
- 26.- Me importa todo lo que le sucede a mi hijo con necesidades educativas especiales por que:
- Como soy su padre (madre) necesito saber todo lo que le pasa
 - Podría llegar a tener mas confianza en otras personas que conmigo
 - Es importante que se sienta apoyado siempre que lo necesite
- 27.- Constantemente siento que mi hijo con necesidades educativas especiales difícilmente aprenderá igual que los otros niños:
- Quizá con el tiempo podrá adquirir ciertas habilidades, si cuenta con ayuda
 - Pues siempre tendrá limitaciones
 - Pues se tiene que invertir mucho tiempo con él para que pueda al menos aprender algo
- 28.- Me siento responsable de que mi hijo presente muchas dificultades en la escuela, porque:
- Creo que lo heredó de algún familiar mío
 - No le he dado la atención suficiente a lo largo de su vida
 - Porque yo también tuve problemas en la escuela
- 29.- Siento que en la familia (hermanos, tíos, abuelos, etc.) nos resulta difícil aceptar a mi hijo con necesidades educativas especiales por lo que:
- Tiendo a sobre protegerlo y evito que se relacione con los otros familiares
 - Busco apoyo para tratar de entenderlo y poderlo incorporar al medio familiar
 - Lo rechazamos y/o ignoramos, ya que no es como los otros
- 30.- En la familia (hermanos, tíos, abuelos, primos, etc.) rechazamos a mi hijo con necesidades educativas especiales porque:
- Nos desespera que no entienda nada de lo que le decimos
 - Así evitamos que nos cause lástima
 - Nos causa aversión, por ser tan diferente a nosotros

-
- 31.- Me angustia que sólo cuando le ayudo a mi hijo con necesidades educativas especiales a repasar en casa, éste tiene éxitos en la escuela:
- Pues al poco tiempo vuelve a fracasar
 - Sin embargo, me motiva para poner más atención en sus clases
 - Pero con mi apoyo sé que es más fácil que supere sus limitaciones
- 32.- Cuando la maestra me dice que a mi hijo con necesidades educativas especiales se le dificulta avanzar en la escuela, porque mi apoyo es insuficiente, pienso que:
- El maestro quiere delegarme su responsabilidad
 - No tiene razón pues hago todo lo que puedo
 - Tiene razón y pido sugerencias para poder apoyarlo mejor
- 33.- Pienso que soy el responsable de que mi hijo con necesidades educativas especiales, se le dificulte adaptarse adecuadamente a su medio escolar o familiar:
- Sin embargo, en ocasiones, pienso que no es necesario que esté junto a mi para desenvolverse adecuadamente
 - Puesto que siempre dependerá de mi para desenvolverse en su entorno
 - Ya que requiere que yo le supervise sus acciones para desenvolverse adecuadamente
- 34.- Me molesta que el maestro quiere delegar su responsabilidad en mi, para enseñar a mi hijo con necesidades educativas especiales porque:
- Dice que es mi responsabilidad
 - Dice que la responsabilidad de educar a mi hijo tiene que ser compartida (padres-maestros)
 - Siempre me pide apoyo
- 35.- Me es difícil evitar agredir (física y/o verbalmente) a mi hijo con necesidades educativas especiales cuando dicen que presenta dificultades en la escuela, ya que:
- Me siento impotente ante esta situación, pues creo que soy incapaz de ayudarlo
 - Me siento incomodo (a), pero cuando me tranquilizo intento ayudarlo
 - Me siento ridiculizado (a) cada vez que me lo dicen
- 36.- Cuando me dicen que mi hijo con necesidades educativas especiales es muy diferente al resto de mis hijos siento que yo contribuí a ello, sin embargo, pienso que:
- Es normal ya que todos los niños son diferentes
 - No importa lo que diga la gente
 - Tiene razón, pues tiene menos habilidades que los otros
- 37.- Si a mi hijo con necesidades educativas especiales le dedicara el tiempo suficiente:
- La situación no cambiaría pues sus limitaciones demasiadas
 - Tendría pocos logros, ya que aún así, le sería difícil mejorar
 - Podría superar sus dificultades, pues se sentiría apoyado

TABLA DE CALIFICACIÓN

La calificación se lleva a cabo con las siguientes categorías.

No. DE REACTIVO	CATEGORÍA	OPCIÓN DE RESPUESTA Y PUNTAJE ASIGNADO		
		a	b	c
1.	Apego	0	1	2
2.	Ansiedad	1	0	2
3.	Apego	2	1	0
4.	Ansiedad	2	1	0
5.	Apego	0	2	1
6.	Amenaza	1	0	2
7.	Apego	2	1	0
8.	Amenaza	0	2	1
9.	Amenaza	1	0	2
10.	Apego	2	1	0
11.	Apego	0	1	2
12.	Hostilidad	2	0	1
13.	culpa	1	0	2
14.	Hostilidad	0	1	2
15.	Ansiedad	1	2	0
16.	Amenaza	2	0	1
17.	Amenaza	1	2	0
18.	Ansiedad	2	0	1
19.	Culpa	0	2	1
20.	Apego	1	2	0
21.	Culpa	2	1	0
22.	Apego	0	2	1
23.	Apego	2	0	1
24.	Culpa	1	2	0
25.	Ansiedad	0	1	2
26.	Apego	1	0	2
27.	Ansiedad	2	0	1
28.	Culpa	0	2	1
29.	Hostilidad	1	2	0
30.	Hostilidad	2	1	0
31.	Ansiedad	0	1	2
32.	Amenaza	1	0	2
33.	Amenaza	2	0	1
34.	Hostilidad	0	2	1
35.	Hostilidad	1	2	0
36.	Culpa	2	1	0
37.	Culpa	0	1	2

ANEXO 1b

FICHA DE INSCRIPCIÓN

Nombre del niño: _____

Edad: _____

Motivo por el cual el niño recibe terapia: _____

Nombre del padre o tutor: _____

Nombre de la terapeuta: _____

Cubículo: _____

Día y hora de la terapia: _____

Teléfono particular: _____ Recados: _____

Nombre del curso taller a asistir: _____

Otros días en el que puede asistir al curso taller: _____

ANEXO 2

CURSO-TALLER PARA LA MODIFICACIÓN DE CONSTRUCTOS EN PADRES DE NIÑOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

SESIÓN 1

INTRODUCCIÓN AL CURSO

OBJETIVO:

Los padres conocerán de manera general el contenido del curso taller.
Los padres describirán la importancia de asistir a cada una de las sesiones.

META:

Al finalizar la sesión los padres de familia conocerán el contenido del curso taller.
Las facilitadoras y los participantes se conocerán entre si.

ACTIVIDAD 1**LA TELARAÑA.****Objetivos:**

- Los participantes se conocerán entre sí como una forma de lograr la integración grupal.
- Las facilitadoras conocerán aspectos generales de los participantes así como las expectativas que tienen con respecto al curso.
- Los participantes conocerán el contenido e importancia del curso taller.

Duración:

40 minutos.

Material de apoyo:

- Una madeja de estambre.
- Plumones de colores.
- Fichas bibliográficas blancas.

Desarrollo:

- Se iniciará el curso dándoles la bienvenida a los participantes e indicándoles que se llevará a cabo una actividad de integración.
- Se comentará a los participantes que estén atentos a los datos que den los compañeros.
- Se les pedirá que se coloquen de pie y formen un círculo.
- Las facilitadoras les dirán a los participantes que la bola de estambre les será arrojada a cada uno de ellos, que cuando la reciban deberán dar su nombre, ocupación, el motivo por el que se encuentran ahí, cuántos hijos tienen (sexo y edad), preferencias, gustos, pasatiempos, etc. Se les sugerirá que estén atentos a los datos que den sus compañeros.

- Una de las facilitadoras iniciará el ejercicio tomando la punta del estambre, se presentará ante el grupo considerando los puntos arriba mencionados.
- Al terminar su presentación, la facilitadora lanzará la bola de estambre a cualquier compañero, este deberá presentarse de igual manera. Al terminar, lanzará la madeja a otro compañero sin dejar de sostener un extremo.
- Esta secuencia será repetida hasta que todos los participantes queden enlazados en una especie de telaraña.
- En el momento en el que se encuentran enlazados por el estambre, se explicará que durante el taller van a formar una especie de rompecabezas y si una pieza falta no se cumplirá con el objetivo.
- El último participante después de su presentación, regresará la bola de estambre a la persona que se la envió, repitiendo los datos mencionados por él o ella, quién a su vez repetirá los datos de quién precedió. Este procedimiento se continuará en sentido inverso al que se inició, de manera que la bola de estambre se irá enredando nuevamente y terminará en las manos de quién inició el juego.
- Una vez concluida la dinámica, se les pedirá a los participantes que tomen asiento y las facilitadoras les proporcionaran una ficha bibliográfica en blanco y un plumón; les pedirán que escriban su nombre, posteriormente deberán entregarlos a las facilitadoras.
- Las facilitadoras expondrán de manera general el contenido del curso taller; así como el objetivo e importancia de éste.

ACTIVIDAD 2

LAS REGLAS DEL GRUPO.

Objetivo:

- Definir de manera grupal las reglas a seguir en el transcurso del curso - taller.

Duración:

35 minutos.

Material de apoyo:

- Papel rotafolio.
- Plumones.
- Masquin tape.

Desarrollo:

- Se pedirá a los participantes que conformen equipos de 5 personas. A cada equipo se le proporcionará un papel rotafolio y un plumón.
- Se les dirá que cuentan con 5 minutos en los cuales por equipo deberán escribir 5 reglas que consideren se deben establecer para llevar con éxito el desarrollo del curso taller.
- Posteriormente los integrantes de cada equipo elegirán a un representante el cuál pasará al frente a pegar el rotafolio con las propuestas para el reglamento.
- Se leerán y seleccionarán aquellas reglas propuestas en las que los equipos hayan coincidido, de manera simultánea un voluntario las escribirá en un nuevo rotafolio. Las facilitadoras e integrantes podrán hacer sugerencias adicionales considerando como importantes otros puntos necesarios no contemplados por todos los miembros del grupo como la asistencia, la participación, el compartir experiencias, el respeto hacia todos los miembros del grupo etc.

- Finalmente el reglamento será leído en voz alta por un voluntario, se colocará en un lugar visible para ser tomado en cuenta durante todas las sesiones.
- Las facilitadoras mencionaremos la necesidad de establecer normas en otros ambientes, principalmente en el hogar, se hará énfasis en la participación de los hijos con el fin de que se sientan importantes dentro de la familia y capaces de tomar decisiones junto con sus padres.
- Se les sugerirá a los padres elaborar junto con sus hijos un reglamento interno, el cual podrán pegar en un lugar estratégico de la casa para que sean tomadas en cuenta.
- Igualmente se les sugerirá a los padres diseñar un cuadro en donde se encuentren registrados el nombre de cada integrante de la familia, y poner una carita feliz cada vez que alguien respete una regla y una cara triste cada vez que alguien no respete una regla. Pudiendo quedar de la siguiente manera:

1. José Juan (padre)	No fumar dentro de la casa	☺
2. Ana María (madre)	Salir al parque con los niños el viernes	☺
3. Juan Carlos (hijo)	Asear su cama toda la semana	☺
4. Adriana (hija)	Levantar sus juguetes	☺
5. Alfonso (abuelo)	Tomar su medicina	☺

CIERRE DE LA SESIÓN:

Como apoyo a la siguiente sesión, se les proporcionará a los padres de familia una copia del anexo 1 de la sesión 2, en la cual deberán pegar una fotografía de su hijo y describirlo desde que tenía 6 años hasta su edad actual.

SUGERENCIAS FINALES:

- ☞ Para las actividades de establecimiento de reglas se sugiere que en la elaboración de los carteles se empleen materiales atractivos, por ejemplo: caritas felices de distintos materiales y colores, ejemplificar las reglas con dibujos para facilitar su aprendizaje y recuerdo.
- ☞ Se recomienda que la dinámica de presentación sea diferente ya que ésta resultó conocida por los participantes y poco novedosa.
- ☞ Para facilitar el control de las asistencias se sugiere que además de los gafetes se lleve una lista que incluya el nombre completo de los participantes, el de sus hijos, dirección y número telefónico.
- ☞ A los participantes se les dará por anticipado el tema de la siguiente sesión, esto ocurrirá para las subsiguientes. Tiene como propósito lograr mayor participación dentro del grupo.

DESARROLLO DEL NIÑO ESCOLAR.**OBJETIVO:**

Los padres conocerán de manera general algunas de las características del desarrollo cognitivo, desarrollo socio afectivo y desarrollo del lenguaje del niño en edad escolar.

META:

Los padres de familia identificarán las principales características que presentan los niños en edad escolar durante su desarrollo.

ACTIVIDAD 1**COMENTAR TAREA.*****Duración:***

20 minutos

Material de apoyo:

- Gafetes.
- Cartel de meta.
- Copias del formato de la tarea de características de desarrollo.

Desarrollo:

- Las facilitadoras les proporcionarán los gafetes a cada uno de los participantes para que lo porten durante el desarrollo de la sesión, al término de la misma cada participante deberá colocarlo en la caja que diariamente las facilitadoras dejarán en un lugar visible. Esta será la forma de tomar la asistencia cada gafete en la caja indicaría una inasistencia.
- Se colocará la meta de la sesión en un lugar visible y será leída por uno de los participantes (5 minutos).
- Se les pedirá a los participantes que formen equipos de 4 personas y comenten con sus compañeros la tarea, enfatizando sobre los principales cambios que han observado en sus hijos desde los seis años hasta la actualidad (10 minutos).
- Posteriormente algunos padres de familia comentarán al grupo si existieron características comunes en sus hijos y cuales fueron (5 minutos).
- Al finalizar los padres regresarán a su lugar y se les brindará un aplauso.

ACTIVIDAD 2**DRAMATIZACIÓN ¿CÓMO ES MI HIJO?*****Objetivo:***

Identificar los pensamientos y/o sentimientos que los padres tienen con respecto a las características de su hijo.

Duración:

30 minutos.

Material de apoyo:

- Diversos accesorios, por ejemplo juguetes, ropa, cuadernos, mochilas...

Desarrollo:

- Las facilitadoras les pedirán a los padres de familia que formen 6 equipos de 3 o 4 personas. Posteriormente se les asignará a cada uno de ellos un papel con una situación familiar y un rol específico (ver anexo 1, tarea 2) la cual tendrán que ejemplificar; para ello dispondrán de 5 minutos para acordar en equipo y elegir los accesorios que mejor apoyen su representación.
- Transcurrido ese tiempo, al azar pasará cada uno de los equipos a representar la situación que les haya tocado (20 minutos).
- Concluida la actividad, se agradecerá a los padres de familia su participación y se les pedirá que regresen a su lugar.
- Las facilitadoras pedirán a algunos padres de familia que de manera voluntaria compartan con el resto del grupo como se sintieron durante su participación (5 minutos).

ACTIVIDAD 3

DESARROLLO DEL NIÑO ESCOLAR.

Objetivo:

Que los padres conozcan e identifiquen algunas características del desarrollo de sus hijos.

Duración:

20 minutos

Material de apoyo:

- Proyector de acetatos

Desarrollo:

- Las facilitadoras expondrán el tema sobre “Desarrollo del niño escolar”, para lo cual retomarán la información proporcionada por los padres en la exposición de la tarea así como en las dramatizaciones (20 minutos).

DESARROLLO DEL NIÑO ESCOLAR.

En la transición de la edad escolar a la adolescencia se dan cambios muy notables en las habilidades desarrolladas por los niños – mayor capacidad en las aptitudes motoras y en su coordinación, en el aprendizaje, en el pensamiento y en la memoria; en las aptitudes sociales que se manifiestan en la interacción con los demás; en la capacidad para tener un conocimiento de sí mismo y del mundo social. Se empiezan a formular los principios sobre las actitudes y valores; se dan los primeros pasos hacia la independencia con respecto a la familia, se empiezan a estabilizar los patrones de personalidad, y por primera vez se hacen posibles las amistades íntimas. Al llegar al final de los años de la escuela elemental ya se puede formar una alguna idea de lo que el niño va a ser cuando llegue a los umbrales de la edad adulta, los cambios que se verifiquen durante la adolescencia dependerán en gran medida de la personalidad que se haya forjado el niño durante sus años escolares.

DESARROLLO COGNITIVO.

El niño escolar sufre cambios que le van a permitir enfrentarse y elaborar las tareas propias de un adulto, construye el conocimiento mediante la interacción continua con el entorno.

De acuerdo a Piaget, se pueden distinguir 4 etapas por las que atraviesa un niño, abarcan alrededor de los 6 años hasta la adolescencia, para alcanzar el objetivo de la sesión se enfatizará en la 3ra etapa de Operaciones Concretas

ETAPA	CARACTERÍSTICAS.
CONCRETO. (5/7 – 12 años)	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento flexible: Pueden comprender la relación que los cambios aparentes tienen entre si, así como la compensación de estos. • Reversibilidad: Llegan a ser capaces de realizar operaciones y transformaciones mentales; pueden volver mentalmente sobre los diversos pasos de un problema. • Clasificación: Puede agrupar los objetos conforme a los atributos de los objetos mismos. • Menos egocéntrico: Caen en cuenta de que existen otros puntos de vista. • Búsqueda de relaciones causales: Son capaces de pensar lógicamente ante los problemas pero no pueden formular hipótesis, coordinar operaciones para resolver problemas multidimensionales, ni concebir mentalmente posibles alternativas que no existen en la realidad.

Los cambios que van teniendo los niños se deben a qué también ejecute las tareas, las formas que emplee para llegar a ellas y el conocimiento que tenga de la tarea que va a realizar.

El desarrollo cognitivo que tienen los niños no es estático sino que depende de la relación e interacción que encuentre entre los conocimientos y las formas que posea para resolver la tarea, la diferencia que existe entre los adultos, los adolescentes y los niños es la cantidad y la calidad de conocimientos, así como el conocimiento que tenga sobre sus propias capacidades y habilidades En este proceso van a influir en conjunto:

- Las características evolutivas o madurativas que dependen de la edad.
- La comunicación e interacción social.

DESARROLLO SOCIOAFECTIVO.

El niño asimila los fenómenos sociales en un nivel mucho más básico y concreto que un adulto y estos influirán sobre el desarrollo de habilidades socioafectivas adecuadas.

Es en la mediana infancia o edad escolar (6 y 12 años) en donde se distingue un gran desarrollo social y afectivo de los niños en el que intervienen de manera importante los compañeros.

A los 6 años.

Se les piden tareas que para ellos exigen mucho como trabajar en equipo, compartir sus cosas, tareas académicas como sumar, restar, escribir y leer.

A esta edad les gusta el juego de representación y gradualmente se van incorporando al juego de grupo, comienzan a participar en juegos que implican reglas aún sin respetarlas todas. Buscan la compañía de otros niños y la maestra se convierte en fuente de protección. Están aprendiendo a demostrar y controlar sus estados emocionales y sentimientos de acuerdo a los patrones que observan en otros, tanto niños como adultos. Les enoja y resulta frustrante que se les interrumpa, se les critique, se burlen de ellos o reciban sermones de los adultos; descargan su enojo con patadas, mordidas, berrinches o golpes. Aún cree ser el centro de atención por lo

que todo debe ser como a él le convenga. Las personas más significativas para él son los padres, maestros y parientes cercanos ya que los toma como modelo a seguir.

A los 7 años

El padre de su mismo sexo comienza a adquirir mayor importancia como modelo a seguir e identificarse con él, entre hermanos busca y defiende su lugar, con los compañeros comienza a compartir planes y es capaz de cumplir con responsabilidades asignadas por los adultos, piensa más en los otros. Comienza a formar pequeños grupos de compañeros o amigos para realizar algún juego y puede seguir reglas establecidas por un adulto. La mayor parte del tiempo la dedica a convivir, platicar, intercambiar intereses y experiencias. Poco a poco los amigos sustituyen a la familia influyendo más en sus actitudes y conductas pero se sigue guiando en gran medida por sus relaciones afectivas con la familia. Es muy sensible a la aprobación social, por ello siente temores al comportarse en público.

A los 8 años.

Son más exigentes consigo mismos y demandan instrucciones que les permitan realizar las tareas casi a la perfección, les molesta y critican a los adultos que no pueden resolverles sus dudas. Ya están dispuestos a renunciar a algo por el bien de los demás; los amigos de su mismo sexo son lo más importante para él. Les gusta participar en juegos motores organizados especialmente por adultos, en donde es necesario seguir y comprender las reglas establecidas. A esta edad empieza a concebir la justicia como igualdad de trato y condición. Le agradan las actividades teatrales que requieren gestos y posturas.

A los 9 años.

Los niños quieren saber de todo, les inquietan los cambios y buscan ser más independientes, se interesan por su apariencia física, buscan al padre del mismo sexo y no les gustan las demostraciones de afecto en público. En sus juegos se exigen mayor rapidez y precisión o similitud con la realidad.

Les interesa tener un lugar en la familia y con los amigos donde inician su identidad, les gusta que se les reconozcan sus logros. Sus relaciones con el grupo de juego se consolidan tanto que se da una mayor independencia con la familia. Aprenden a subordinar sus sentimientos a los intereses del grupo, comienza a comprender que cualquier relación humana está basada en la reciprocidad y el respeto, cuando se trata de reglas impuestas por los adultos, los niños requieren explicaciones válidas que las justifiquen. Son importantes los sentimientos de honradez, amistad y compañerismo.

A los 10 años.

Los niños deciden muchas situaciones con su criterio después de reflexionar. Son muy susceptibles a la burla y a la crítica, sus intereses son muy variados, sus amistades toman un lugar primordial porque le brinda contacto físico y puede descargar tensiones aún de manera agresiva en situaciones socialmente aceptadas; se entienden entre ellos y aprenden pautas culturales y comportamientos sexuales que la sociedad impone, pasan cada vez mayor tiempo con ellos para compartir experiencias, fantasías y sentimientos hostiles. La autocrítica es tan fuerte (y a veces propiciada externamente) que prefieren copiar que equivocarse. En cuanto al rompimiento de las reglas, es capaz de evaluar la falta en función de las circunstancias y cree enmendar el daño. Su interés por la sexualidad lo expresa en chistes o en el manejo del lenguaje.

A los 11 – 12 años.

Los niños pueden empezar a sufrir cambios físicos y se interesan por dichas transformaciones, lo que implica un desequilibrio y confusión. Prevalcen las actitudes y conductas de la niñez, su

familia es el modelo a seguir pero empieza a tener confrontaciones o disgustos con ellos, continúan los juegos organizados de competencia, empiezan a rechazar lo que les parezca infantil. Dedicar gran parte de su tiempo a comunicarse con personas significativas para él y a ratos prefieren actividades individuales. Tratan de afirmar su lugar en el grupo por lo que se muestra irritable, inquieto y ansioso, es más susceptible a las críticas y burlas. Es muy común que imiten actitudes, comportamiento y modales de personajes promovidos por los medios de comunicación.

La vida en grupo les proporciona elementos intelectuales y afectivos. Exigen igualdad, va comprendiendo que independientemente de sus intereses, actitudes y normas familiares existe una colectividad general.

CIERRE DE LA SESIÓN:

Se enfatizará sobre la importancia que tiene el conocer algunas de las características del desarrollo del niño escolar para la comprensión de las Dificultades de Aprendizaje así como de las conductas que ellos manifiestan de acuerdo a su edad.

SUGERENCIAS FINALES

- ☞ Se sugiere que se retomen las reglas del grupo, haciendo énfasis en aquellas que aún no estén claras.
- ☞ Las facilitadoras deberán ser cuidadosas al otorgar los turnos para que los participantes hablen, ya que se corre el riesgo de exceder el tiempo programado para cada actividad.

ANEXO 1

TAREA 1. Actividad para realizar en casa.

Nombre de mi hijo		
Foto a los 6 años		Foto a la edad actual
←	¿Cómo es mi hijo con los demás?	→
←	¿Qué sabe hacer	→
←	¿Cuáles son sus juegos?	→
←	¿Cuáles son sus gustos e intereses?	→

TAREA 2

1. Ejemplificar una situación en la que se destaque la participación de su hijo de 7 años de edad, en ella deberá sobresalir su comportamiento ante cierta circunstancia, algunos de sus gustos e intereses, lo que sabe y no sabe hacer; y algunas otras características propias de su hijo.
-

2. Ejemplificar una situación en la que se destaque la participación de su hijo de 8 años de edad, en ella deberá sobresalir su comportamiento ante cierta circunstancia, algunos de sus gustos e intereses, lo que sabe y no sabe hacer; y algunas otras características propias de su hijo.
-

3. Ejemplificar una situación en la que se destaque la participación de su hijo de 9 años de edad, en ella deberá sobresalir su comportamiento ante cierta circunstancia, algunos de sus gustos e intereses, lo que sabe y no sabe hacer; y algunas otras características propias de su hijo.
-

4. Ejemplificar una situación en la que se destaque la participación de su hijo de 10 años de edad, en ella deberá sobresalir su comportamiento ante cierta circunstancia, algunos de sus gustos e intereses, lo que sabe y no sabe hacer; y algunas otras características propias de su hijo.
-

5. Ejemplificar una situación en la que se destaque la participación de su hijo de 11 años de edad, en ella deberá sobresalir su comportamiento ante cierta circunstancia, algunos de sus gustos e intereses, lo que sabe y no sabe hacer; y algunas otras características propias de su hijo.
-

6. Ejemplificar una situación en la que se destaque la participación de su hijo de 12 años de edad, en ella deberá sobresalir su comportamiento ante cierta circunstancia, algunos de sus gustos e intereses, lo que sabe y no sabe hacer; y algunas otras características propias de su hijo.
-

¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE?**OBJETIVO:**

Los padres conocerán el proceso de aprendizaje desde el modelo cognitivo e identificarán sus componentes.

META:

Al finalizar la actividad los padres de familia describirán cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje.

ACTIVIDAD 1**LLUVIA DE IDEAS.*****Duración:***

20 minutos.

Material.

- Rotafolios y plumones de colores.
- Masquin tape.

Desarrollo:

- Las facilitadoras pasarán lista con los gafetes.
- Se colocará la meta de la sesión en un lugar visible y será leída por alguno de los participantes (5 minutos).
- Se pegarán 3 hojas de papel rotafolio a la vista de los participantes. El primer rotafolio tendrá escrita la siguiente leyenda “¿Cómo aprendemos?”, el 2° “¿Qué aprendemos?” y el 3° “¿Para que nos sirve aprender?”. Estas preguntas serán leídas a los participantes una por una con el fin de explorar sus conocimientos previos y motivar su participación (15 minutos).
- Las respuestas de los participantes se irán anotando según respondieron a las preguntas.

ACTIVIDAD 2**¿CÓMO APRENDEMOS?*****Objetivo:***

Los padres conocerán el proceso de aprendizaje a través del modelo cognoscitivo.

Duración:

20 minutos.

Material de apoyo:

- Proyector de acetatos.

Desarrollo:

- Las expositoras proporcionarán la información correspondiente al aprendizaje de acuerdo al modelo cognoscitivo (20 minutos).

¿CÓMO APRENDEMOS?

Normalmente pensamos en la escuela cuando se habla de aprendizaje. La escuela tiene como finalidad proporcionar a los alumnos un conjunto de conocimientos que son indispensables para desempeñarse en cierto medio cultural; la aritmética, la lectura y la escritura son indispensables para que una persona pueda comunicarse y desenvolverse en su ámbito de una manera funcional, así mismo la geografía, la historia y ciencias naturales tienen como finalidad lograr la conciencia del propio país y mundo en que se vive. Se trata de una transmisión de conocimiento sistemático (ordenado y planeado) y abreviado que se apoya principalmente en el lenguaje y moviliza los procesos racionales cognitivos.

El aprendizaje no sólo se da en la escuela y entendemos por este a un proceso a través del cual se modifican los esquemas (información en bloques de objetos, situaciones, sucesos) que están relacionados entre sí; esto se da como producto de la entrada y adquisición de información nueva así como de la interacción que se da entre la nueva y la información que ya existía en el sujeto.

Todo el conocimiento tiene referencias anteriores y el aprendizaje de cosas nuevas es la base de conocimientos previos en el niño. Lo que perciben se transforma mediante sus propios pensamientos y en su realidad. Por tanto, es indispensable que el niño sea expuesto a experiencias ambientales ricas y variadas, dándoles diversas experiencias relacionadas con las mismas capacidades y conceptos, de modo que puedan mejorar en forma continua su conocimiento a niveles más sofisticados y complejos.

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Se refiere al proceso de seleccionar, extraer, mantener y usar de manera activa la información del medio.

El aprendizaje efectivo depende de las capacidades del niño de dar sentido a lo que está a su alrededor. Las habilidades cognoscitivas involucradas en la identificación e interpretación de experiencias del contexto incluyen las capacidades de: atención, percepción, aprendizaje y memoria, cognición, codificación y metacognición.

Atención

Es el proceso cognoscitivo que permite seleccionar características de los estímulos ambientales detectadas por los sistemas sensoriales (a través de nuestros sentidos).

Percepción

Es el proceso cognoscitivo que identifica, organiza y traduce los datos sensoriales en información significativa. Los procesos perceptuales incluyen:

1. Discriminación: permite diferenciar las características distintivas dentro del sistema sensorial
2. Coordinación: permite la integración de información desde dos o más fuentes
3. Secuenciación: reconoce las secuencias y patrones de estímulos espaciales y temporales.

Memoria

Es un proceso esencial del aprendizaje humano, permite tomar información compleja del medio para transformarla y organizarla de tal manera que pueda almacenarse y recordarse tiempo después.

La memoria a corto plazo.

Mantiene la información (7 + - 2 unidades) durante 20 o 30 segundos. Se puede ampliar la duración de esta memoria mediante:

- Repaso de mantenimiento: repasar la información por repetición.
- Repaso elaborativo: mnemotecnias, establecimiento de relaciones.
- Repaso por agrupación: categorización y clasificación según sus características.

Los olvidos en la memoria a corto plazo son causados por:

- **Interferencia:** Competencia de información similar a la que se está aprendiendo (Ej. estudio de la historia en un mapa geográfico viejo cuando la información que se tiene es la de la actual situación geográfica).
- **El deterioro temporal es normal.**
- **Aprendizaje no significativo:** la información nueva no es importante, atractiva, relevante o significativa para el aprendiz.

La memoria a largo plazo.

Mantiene una cantidad ilimitada de información de modo relativamente permanente. La información se recupera por medio de la extensión de la activación, conforme un recuerdo va activando otra información seleccionada. El recuerdo es un proceso de reconstrucción que lleva a cada remembranza precisa (depende del grado en que la información esté elaborada o integrada en un contexto) o imprecisa.

Cognición

Es el proceso de reconocer, identificar, asociar e inferir un significado mas allá de la información proporcionada por el entorno. Mediante esta se desarrolla la capacidad de comprensión de un concepto y se es capaz de aplicar estos conceptos a un aprendizaje nuevo.

Codificación.

Los significados internos son evocados y secuenciados para que la persona pueda comunicarse a través del lenguaje escrito y/o verbal de manera efectiva. Es un proceso reconstructivo activo que facilita la síntesis de información nueva con la ya almacenada.

Metacognición

Es la conciencia y comprensión del conocimiento propio asociado a procesos cognoscitivos.

ACTIVIDAD 3**VAMOS A RECORDAR.****Objetivo:**

Que los padres de familia identifiquen los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Duración:

20 minutos.

Material de apoyo:

- Grabadora.
- Cassette (sonidos de la naturaleza)
- 1 cartel con las preguntas
- Plumones

- 6 hojas de colores rotuladas con cada uno de los procesos implicados en el aprendizaje

Desarrollo:

- Se indicará a los participantes que deberán guardar silencio y permanecer con los ojos cerrados mientras escuchan con atención la grabación (casete música de la naturaleza) (10 minutos).
- Mientras los participantes escuchan la grabación, una de las facilitadoras pegará el rotafolio con las preguntas en un lugar visible, a lado de éste colocarán las 6 hojas de colores rotuladas, se invertirá el orden éstas. Las preguntas serán las siguientes:

¿Qué oyeron y cómo lo hicieron?	Percepción
¿Qué les motivó a atender la grabación?	Atención a un estímulo y no a otro en ese momento
¿Cómo identificaron los sonidos?	Cognición
¿Cómo supieron el nombre de cada sonido?	Codificación
¿Qué recuerdan más y por qué?	Memoria a largo plazo
¿Cómo aprendieron a darle nombre a los sonidos?	Metacognición

- Al término de la grabación se les pedirá a los participantes que abrán los ojos y que de manera voluntaria respondieron a cada una de las preguntas escritas en el rotafolio (10 minutos).
- Al terminar de responder cada una de las preguntas, los participantes elegirán cuál de las 6 hojas de colores rotuladas representa el proceso implicado en la pregunta. Una vez elegida la respuesta correcta uno de los participantes la colocará junto a la pregunta. Este proceso se repetirá hasta concluir con las 6 respuestas de las preguntas.

ACTIVIDAD 4**C O N T I N U A C I Ó N... ¿CÓMO APRENDEMOS?**

Duración: 10 minutos.

Material de apoyo:

- Proyector de acetatos.

Desarrollo:

- Las facilitadoras continuarán con el desarrollo de la exposición.

El aprendizaje se produce como resultado de la interacción de un estudiante y su medio ambiente, a veces se sabe que ha tenido lugar cuando observamos que la actuación del niño se ha modificado, sin embargo no todo el aprendizaje es observable.

Por lo que el aprendizaje ocurre cuando la situación estimuladora junto con los contenidos de memoria, afectan de manera tal que modifican el desempeño que tenía antes y después de ser sometido a este proceso.

Existen 5 tipos de habilidades y/o Capacidades que adquiere el ser humano a través del aprendizaje, además existen 3 tipos distintos de conocimiento:

- HABILIDADES

1. Un individuo puede aprender a **interactuar con el ambiente**.
2. Una persona puede aprender a **expresar datos**.
3. El individuo adquiere **habilidades para aprender**.
4. El sujeto aprende a **ejecutar movimientos** en varios actos motores organizados que llegan a formar parte de actividades.
5. El sujeto adquiere **actitudes** de acciones individuales.
 - TIPOS DE CONOCIMIENTO:
 - a) Conocimiento declarativo es el que puede manifestarse en palabras y supone “El saber qué” de algo.
 - b) Conocimiento procedimental: consiste en saber “Cómo hacer” algo y requiere de la actuación para demostrar que se sabe.
 - c) Conocimiento condicional o contextual: consiste en saber “Cuándo y Por qué” aplicar el conocimiento declarativo y procedimental.

Cierre de la sesión.

Para esta sesión se enfatizará respecto a la importancia de conocer con antelación los aspectos relacionados con el aprendizaje así como de sus procesos implicados.
Se responderán dudas (5 minutos)

SUGERENCIAS FINALES

- ☞ Se recomienda resolver dudas y ejemplificar de manera sencilla cada proceso implicado en el aprendizaje para lograr que éste resulte claro para los padres.

¿QUÉ SON LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE?**OBJETIVO:**

Los padres conocerán y comprenderán el concepto de Dificultades de Aprendizaje (DA) así como las características que subyacen en el perfil de un niño con DA.

META:

Los padres podrán identificar las áreas de aprendizaje de su hijo en las que presenta mayor dificultad de acuerdo al perfil presentado.

ACTIVIDAD 1.**¿CÓMO LO HAGO?****Objetivo:**

Sensibilizar a los padres para que reflexionen acerca de las DA que su hijo presenta.

Duración:

40 minutos.

Material de apoyo:

- Formatos de las tareas 1, 2 Y 3.
- Lápices
- Gomas
- Sacapuntas
- Espejos pequeños de aproximadamente 10 x 6 cm.

Desarrollo:

- Las facilitadoras pasarán lista con los gafetes.
- Se colocará la meta de la sesión en un lugar visible y será leída por alguno de los participantes (5 minutos).
- Se proporcionará a cada padre de familia un lápiz, una goma y un sacapuntas.
- Se explicará a los padres que les serán asignadas por separado 3 tareas diferentes que representan un área de aprendizaje en particular: escritura, lectura y cálculo.
- El toque de inicio y término de las tareas lo indicará la facilitadora
- A cada participante le será entregada la tarea. Para su realización dispondrán de 5 minutos.
- Las facilitadoras no resolverán ninguna duda que pudiera surgir durante la ejecución de las tareas.
- Concluido el tiempo, la tarea será entregada al compañero de a lado hasta llegar a la persona que encabeza la fila para que sean recogidas por las facilitadoras.
- La operación se repite para las siguientes dos tareas, sólo que en la tarea 3, además de la hoja correspondiente, se les proporcionará un espejo pequeño a cada uno de los participantes.
- Al término de las actividades se les pedirá a los padres de familia que pasen al frente y se sienten aquellos que hayan concluido con éxito la tarea; el resto del grupo se sentará al fondo de la sala.

- Con base en las siguientes preguntas planteadas verbalmente por las facilitadoras, se les pedirá a los padres que reflexionen y manifiesten su sentir según sea el caso ¿Qué tareas se les presentaron?, ¿Les resultó fácil o difícil realizarlas?, ¿Qué sintieron al haber podido o no realizarlas?, ¿Cómo se sintieron con la actitud de la facilitadora ante la negativa de resolver sus dudas y peticiones?, ¿Qué sintieron al disponer de poco tiempo para llevar a cabo las diversas tareas?, ¿Cómo se sintieron al ser ubicados según sus resultados (éxito/fracaso)?, ¿Qué hubieran necesitado para llevar a cabo con éxito sus tareas? ¿Creen que sus hijos experimentan algo similar ante determinadas tareas o situaciones? (15 minutos).

ACTIVIDAD 2

¿QUÉ SON LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE?

Duración:

30 minutos.

Material de apoyo:

- Rotafolios con la información correspondiente al tema.

Desarrollo:

- Las facilitadoras expondrán la siguiente información, retomando aspectos expresados por los padres durante el desarrollo de la actividad 1 (15 minutos).
- Al término de la ponencia las facilitadoras brindarán la oportunidad a los padres de familia de que expresen brevemente al grupo sus dudas o comentarios al respecto (5 minutos).
- De manera voluntaria los padres de familia expresarán las experiencias que han enfrentado con su hijo que presenta DA (10 minutos).

¿QUÉ SON LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE?

Las dificultades generales de aprendizaje se conciben en términos de procesos cognitivos y estructuras que cuando están ausentes o son ineficaces, conducen a una actuación pobre en una serie de tareas cognitivas.

Con base en lo anterior los niños con DA son aquellos que tienen dificultades en su aprovechamiento escolar en mayor o menor grado y que necesitan de una atención Educativa Especial, de acuerdo con esto se produciría una identificación entre Dificultades de Aprendizaje (DA) y Necesidades Educativas Especiales (NEE) ya que todos los niños con DA necesitan de una atención educativa adecuada a sus características.

Las Dificultades de Aprendizaje ocurren por diversas razones:

- 1.- El niño tiene alguna dificultad cognoscitiva inherente que hace que el aprendizaje de alguna destreza o destrezas sea más difícil de lo normal.
2. Resultado de problemas educacionales o del medioambiente que no están relacionados a las habilidades cognoscitivas del niño.
las estrategias educativas de enseñanza ineficientes pueden afectar seriamente el nivel de rendimiento del niño. Así entonces el fracaso escolar temprano puede conducir a la falta de confianza en si mismo con efectos perjudiciales posteriores en el aprendizaje.

A continuación se presentan las siete categorías académicas generales:

1. Dificultades en el aprendizaje académico.

Estas dificultades constituyen el principal criterio de las DA. Se incluye la lectura, la escritura, así como las matemáticas y la comprensión lectora; siendo la lectura la que presenta la mayor frecuencia.

2. Dificultades perceptuales y perceptuales-motoras.

Presentan baja ejecución en tareas que requieren de destrezas perceptuales visuales y auditivas (Dificultad para identificar, organizar y traducir los datos sensoriales e información significativa), destrezas perceptuales motoras y destrezas de coordinación general.

3. Trastornos del lenguaje.

Presentando mayor dificultad en el lenguaje expresivo. Las dificultades se dan en áreas fonológicas (formación de sonidos y reglas que organizan las palabras), sintácticas (sistema de reglas que permite unir palabras para formar oraciones), semánticas (significado de palabras), pragmáticas (como se utiliza el lenguaje sobre todo para comunicarse en situaciones sociales).

4. Dificultades en el procesamiento de la información.

Se incluye la memoria y el pensamiento, las dificultades en la decodificación de la información lingüística y el uso de estrategias para recordar la información adquirida. Los alumnos con DA tienen una limitada capacidad de memoria que parece estar relacionada con la dificultad para utilizar estrategias que faciliten el recuerdo.

5. Trastornos en la conducta.

Presentan déficit en la atención selectiva, relacionados con dificultades en la conducta y en la elaboración de estrategias de aprendizaje, presentando como consecuencia una incapacidad para separar lo relevante de lo irrelevante en una tarea o aprendizaje.

6. Dificultad en el desarrollo de habilidades sociales.

Dificultad para hacer amigos por comportamientos disruptivos, y funcionar inadecuadamente en situaciones de competencia social que impliquen relaciones interpersonales, teniendo dificultad para llegar a entender los estados emocionales de los otros por su dificultad para comprender la comunicación verbal y no verbal.

7. Dificultad en las conductas emocionales.

Los niños con DA generalmente experimentan un elevado nivel de ansiedad, interacciones problemáticas o de sobreprotección, dependencia hacia otros y dificultades para realizar sus actividades por sí mismo y ser autónomo, baja expectativa de éxito en cuanto a la percepción de su autoeficacia y mayor experimentación de fracaso.

Cierre de la sesión.

Se hará hincapié sobre la importancia de saber, comprender y reconocer que es una DA y las maneras en las que se manifiestan para poder entender la problemática a la que se enfrenta un niño diagnosticado con DA (5 minutos).

SUGERENCIAS FINALES

- ☞ Se recomienda ser cuidadoso (a) en el manejo de las emociones que puedan surgir o manifestarse en actividades.
- ☞ Proporcionar y pedir a los padres ejemplos cotidianos que se apliquen claramente a las dificultades de aprendizaje y sus categorías para que éstas puedan ser comprendidas por ellos de una mejor manera.
- ☞ Tratar los casos particulares al final para que la discusión sobre ellos no desvíe el curso del tema.

ANEXO 2

Tarea 1.

Tiempo de ejecución: 5 minutos.

Instrucción: LEA EL TEXTO CON ATENCIÓN.

THE LION AND HIS BOOKS.

Once upon a time, a Lion king lived in the jungle.

Lion King had lots of books with several stories.

All the animals of the jungle went everyday to read him his books.

The monkey, the mouse and the elephant were angry because of it and one day, they stop reading to Lion king.

They said, "Read the books by yourself"

Lion King was very sad and said, "I can't".

The animals asked "why?"

And Lion king them the truth "I do not know how to read".

The animals were surprised and decided to teach him.

After several weeks Lion king learned to read and from that day, every day, every time all the animal of the jungle joined to listen stories that Lion king read to them.

CON BASE EN EL TEXTO ANTERIOR, CONTESTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1.- Dibuje al personaje principal de la historia.

2.- ¿De qué trata la historia?

3.- ¿Cuál es el problema y la solución que se da en la historia?

4.- ¿Cuál es el final de la historia?

5.- Copie en inglés el párrafo 4 de la historia y tradúzcanlo.

Tarea 2.

Tiempo de ejecución: 5 minutos.

Instrucción: RESUELVA LOS SIGUIENTES EJERCICIOS.

1. $DXII + CCCXX + CX =$ _____

2. $M + LV + XI =$ _____

3. $MCCXLVIII + XVII =$ _____

4. $DCCLV / XXXV =$ _____

5. $(MMDCCCLXIII + III) - LIV =$ _____

Tarea 3.

Tiempo de ejecución: 5 minutos.

Instrucciones: EMPLEE EL ESPEJO PARA COPIAR LO SIGUIENTE.

Χδσηφφνιση
χιερυγηρνγυω φγβ
σηισγη

COMO FAVORECER EL APRENDIZAJE.**OBJETIVO:**

Que los padres de familia conozcan como se forman en sus hijos los procesos emocionales de autoestima, autoconcepto y motivación así como la implicación de los mismos en el proceso de aprendizaje.

META:

Los padres reconocerán la importancia que tiene la familia en la formación de los procesos socioafectivos de sus hijos para promover el aprendizaje.

ACTIVIDAD 1**LA FAMILIA*****Duración:***

20 minutos.

Material de apoyo:

- Proyector de acetatos
- Gafetes
- Cartel de meta

Desarrollo:

- Las facilitadoras pasarán lista con los gafetes
- Se colocará la meta de la sesión en un lugar visible, será leída por uno de los participantes (5 minutos).
- Las facilitadoras expondrán la siguiente información (15 minutos).

LA FAMILIA.

La familia es la organización social más pequeña de la que el sujeto forma parte y sin duda una de las que mayor influencia ejerce sobre él;

La familia como sistema social general tiene sus propios subsistemas y se divide en dos niveles, nivel de funcionalidad de las interacciones y nivel estructural.

c) Nivel de funcionalidad de las interacciones:

- ***El subsistema general*** implica las reglas universales, que rigen la organización familiar, por jerarquía de poder, niveles de autoridad y complementariedad de funciones.
- ***El subsistema de ideas*** implica los deseos mutuos de los diversos miembros de cada familia cuyo origen es el resultado de años de negociación, donde se dicen

las cosas abiertamente y se sabe la regla sobre acontecimientos diarios, suele ir unido al estilo de vida.

d) Nivel estructural:

- El subsistema conyugal: Pareja
- El subsistema parental: Aparece con el nacimiento del primer hijo.
- El subsistema fraterno: Configurado por el conjunto de hermanos.

Una de las **funciones** más importantes de la familia en el niño es la socialización y la enculturación, proceso en el cual un individuo adquiere la cultura de su grupo, las pautas de comportamiento y lo que se espera de ellos y estos valores hacen que se alaben o repriman determinados comportamientos del niño

En la familia existen 4 tipos de reglas:

1. Reglas reconocidas o de naturaleza explícita y acordada de manera directa.
2. Reglas implícitas no verbalizadas en la familia pero si respetadas.
3. Reglas secretas son las que se van generando en aquellos episodios anecdóticos de la vida familia.
4. Metareglas sirven para construir las verdaderas reglas familiares, y se constituyen por los principios, los valores, y creencias más significativas del grupo familiar, no aparecen de forma explícita a menos que uno de sus miembros la rompa.

La función de los límites

- Cuando en una familia existen los **límites difusos** encontramos que se encierran en sí mismas excesivamente, incrementando la comunicación y preocupación excesiva entre sus miembros, de tal forma que la distancia entre ellos se ve marcadamente disminuida denominándose a esta familia aglutinada o “muégano”.
- Cuando los **límites son tan rígidos** que se impide la comunicación entre los diferentes subsistemas se les denomina familias desligadas.
- El espectro normal de **límites claros** establece una estructura familiar adecuada, de ahí la importancia del establecimiento claro y consistente de límites en el interior de una familia, lo que constituye un parámetro útil para evaluar sus niveles de funcionalidad.

Comunicación reflexiva en la familia.

Debe estar basada en el respeto mutuo, estableciendo contacto visual y una postura determinada; nuestras acciones, expresiones faciales y tono de voz comunican si estamos escuchando o no.

Escuchar reflexivamente implica comprender lo que el niño siente, lo que quiere dar a entender y después expresar su significado de tal manera que el niño se sienta comprendido y aceptado. Existen diferentes maneras o estilos de reaccionar cuando nuestros hijos manifiestan sus sentimientos:

ACTIVIDAD 2

ESCUCHANDO A MI HIJO.

Objetivo:

Que los padres analicen la importancia de la comunicación y seleccionen los aspectos relevantes para su práctica.

Duración:

30 minutos

Material de apoyo:

- Formato de las tareas 1, 2, 3 (ver anexo).

Desarrollo:

- Las facilitadoras pedirán a los participantes que formen 3 diadas.
- A cada una de las parejas se le proporcionará una situación por escrito (tarea 1, tarea 2 y tarea 3) la cual tendrán que leer para acordar entre ellos el rol que representarán (5 minutos).
- Posteriormente cada pareja dispondrá de 5 minutos para pasar al frente a representar la situación ante el grupo (15 minutos).
- Finalmente se hará una reflexión con base en las siguientes preguntas que serán expresadas de manera verbal por las facilitadoras (10 minutos)
¿La comunicación es la adecuada en cada situación familiar que se ejemplificó?
¿Cómo consideran que es la interacción entre el padre/ madre y el hijo?
¿Qué características tiene la comunicación entre esas familias?
¿Qué propondrían para mejorar las deficiencias de la comunicación en cada situación?

ACTIVIDAD 3

¿ME CONOZCO?

Duración:

10 minutos.

Material de apoyo:

- Fotocopias de la tarea 4 (ver anexo)
- Lápices

Desarrollo:

- Se entregará a cada participante una fotocopia de la tarea 4 (cuestionario) y un lápiz.
- Se les indicará que dispondrán de 5 minutos para contestarlo
- Posteriormente y de manera voluntaria los padres compartirán sus respuestas con el grupo para reflexionar sobre las características propias. (5 minutos).

ACTIVIDAD 4

CONTINUACIÓN...FAMILIA.

Duración:

15 minutos

Material de apoyo:

- Proyector de acetatos

Desarrollo:

- Las facilitadoras continuarán con la exposición (10 minutos).

La familia ofrece ayuda y servicios concretos, cuida y mantiene a sus hijos hasta que éstos son capaces de vivir en forma independiente y les ofrecen un sistema de apoyo para las actividades que emprenden. Les proporciona un grupo de referencia y control determinado, les ayuda a resolver problemas. Es la base de la creación de:

La **autoestima**: Este proceso contiene por una parte la imagen que la persona tiene de sí misma y de sus relaciones reales con el ambiente y por otra, su jerarquía de valores, objetivos y metas. Surge cuando cada uno de nosotros juzga, evalúa o califica estos aspectos sobre sí mismo, este sentimiento se expresa con hechos. En un niño puede detectarse por lo que hace y cómo lo hace.

El **autoconcepto**: es el conocimiento que se tiene de sí mismo, sobre las propias capacidades, cualidades, deseos e intereses; está en función de la interacción con los demás en su ámbito familiar y luego escolar, de la actitud que tengan hacia él “los otros” significativos para el niño.

En su forma de comportarse también jugará un papel fundamental su estilo de aprendizaje es decir, cómo el niño aprende en el mundo y cómo es el propio mundo que le rodea, es decir si su estilo de aprendizaje es reflexivo o impulsivo y a qué atribuye su **éxito o fracaso**, pues si esta última experiencia se acumula, las expectativas (esperanza) de éxito disminuyen y con ello también su **motivación**.

Existen ciertos factores que influyen en el alumno para estar motivado a aprender:

- **Información.**
- **Forma en que se presenta.**
- **Recursos.**
- **Los resultados que obtiene el alumno.**
- **Evaluación, etc.**

A un niño se le puede motivar de la siguiente manera:

- a) **Motivación externa**: Recompensa / castigo útil en el momento, pero de efecto no duradero.
- b) **Motivación interna**: Aquella que le permite al niño sentir un reto adecuado a su nivel, le permitan lograr autonomía

LA FAMILIA Y LA ESCUELA.

La familia y la escuela son los dos contextos ambientales de aprendizaje más significativos. Un ambiente familiar caracterizado por la armonía en las relaciones de sus miembros y con estilo de control flexible, puede favorecer un mayor nivel de autoestima, adaptación y éxito escolar. Cuando los padres se implican en la educación de sus hijos éstos tienden a rendir más en la escuela y su progreso es mayor, aún teniendo en cuenta las diferencias en variables de tipo social - cultural de las familias y las aptitudes de los niños.

Así, lo que un niño puede llegar a aprender estará en función del entorno educativo – familiar del que forma parte, esto a su vez, está relacionado con las ideas que los padres tienen sobre la educación y desarrollo.

Cierre de la sesión:

Se resolverán dudas con respecto a la información proporcionada.

Se hará hincapié en la importancia de la familia como promotora de la motivación en el aprendizaje del niño.

SUGERENCIAS FINALES

- ☞ Considerar en otras sesiones el uso del roll playing, pues resultó ser un medio favorecedor del aprendizaje.
- ☞ Por la premura del tiempo, no se les dio a los participantes la actividad 4, por lo cual se recomienda tener un manejo más adecuado de los tiempos.

ANEXO 3

Tarea 1. ACTIVIDAD DE CARLOS

Carlos es un niño de 7 años de edad, ha concluido el curso escolar y presenta un gran conflicto, su mejor amigo Eric va a cambiarse de escuela para el siguiente curso, esto le produce a Carlos una profunda tristeza ya que aún no puede entender por qué las cosas son así. Carlos y Eric hicieron un pacto para ser amigos además se han prometido verse siempre en las vacaciones y todos los fines de semana del siguiente ciclo escolar, aún así Carlos se encuentra abatido.

Sugerencias:

***Pueden alterar el orden de las palabras e improvisar o agregar otras que concuerden con la historia que se les presenta.

Niño Carlos: llega a su casa y debe contarle a su mamá o papá el conflicto que tiene.

Papá o mamá: primero escucha a Carlos y contesta.

REPRESENTACIÓN 1.

- P: (Es un padre autoritario) Carlos olvídate de eso, no me gusta verte así, ya sabes que aquí en la casa las cosas deben ser como yo digo y tú tienes que estar alegre igual que todos mis hijos.
- C: Pero... papá esto si me pone muy triste porque ya no voy a volver a verlo.
- P: ¡Carlos! si no quieres entender lo que voy a hacer es no dejarte volver a verlo ni en las vacaciones para que entiendas que el mundo no se acaba por eso ¡vete al jardín y mejor juega con tu pelota, olvídate ya de eso!

Tarea 2. ACTIVIDAD DE CARLOS

Carlos es un niño de 7 años de edad, ha concluido el curso escolar y presenta un gran conflicto, su mejor amigo Eric va a cambiarse de escuela para el siguiente curso, esto le produce a Carlos una profunda tristeza ya que aún no puede entender por qué las cosas son así. Carlos y Eric hicieron un pacto para ser amigos además se han prometido verse siempre en las vacaciones y todos los fines de semana del siguiente ciclo escolar, aún así Carlos se encuentra abatido.

Sugerencias:

***Pueden alterar el orden de las palabras o agregar otras que concuerden con la historia que se les presenta.

Niño Carlos: llega a su casa y debe contarle a su mamá o papá el conflicto que tiene.

Papá o mamá: primero escucha a Carlos y contesta.

REPRESENTACIÓN 2.

- M: (Con voz de preocupación). Carlos, hijito es muy importante que tu debas hablar con tu amigo Eric y le digas lo importante que es para ti que él sea tu amigo; yo te he enseñado que los sentimientos de tristeza y enojo no dejan nada, tú debes ser un niño feliz en todo momento. Qué te preocupa, tienes a tu familia y a tu escuela, me tienes a mí, recuerda: debes pensar siempre positivamente
- C: Pero mamá... yo sé que tengo muchas cosas pero hoy estoy triste porque no volveré a verlo.
- M: Tienes que creerme, lo mejor es olvidarlo; los sentimientos negativos no te conducen a nada, que tal si mejor te compro una paleta en la tienda para que se te olvide todo. No te preocupes ya, yo sé lo que te digo (le da una palmadita en la espalda a Carlos).

Tarea 3. ACTIVIDAD DE CARLOS

Carlos es un niño de 7 años de edad, ha concluido el curso escolar y presenta un gran conflicto, su mejor amigo Eric va a cambiarse de escuela para el siguiente curso, esto le produce a Carlos una profunda tristeza ya que aún no puede entender por qué las cosas son así. Carlos y Eric hicieron un pacto para ser amigos además se han prometido verse siempre en las vacaciones y todos los fines de semana del siguiente ciclo escolar, aún así Carlos se encuentra abatido.

Sugerencias:

***Pueden alterar el orden de las palabras o agregar otras que concuerden con la historia que se les presenta.

Niño Carlos: llega a su casa y debe contarle a su mamá o papá el conflicto que tiene.

Papá o mamá: primero escucha a Carlos y contesta.

REPRESENTACIÓN 3.

- P: (Con voz de burla) ¡hay! mira enano esos problemas de niñitos como tú, no tiene importancia; al parecer no has aprendido a ser hombrecito, ¡chillón! Ya parece que vas a estar triste en verdad ¡Calmate mocoso! Ya quisiera yo que esos fueran mis problemas.
- C: ¡Papá! No me digas eso, la verdad es que si estoy triste y no lo voy a volver a ver ni un día más en mi escuela.
- P: Anda Carlitos entonces vete a llorar como una niña a tu cuarto, ¡híjole de veras! Ya veraz cuando crezcas que esas cosas no tienen importancia.

Tarea 4

Complete con sinceridad y brevedad las siguientes oraciones:

1.- Soy_____

2.- Mis 3 más grandes deseos son_____

3.- Creo que la familia perfecta es_____

4.- Soy diferente a los demás porque_____

5.- Me hace enfadar_____

6.- Mi mayor éxito ha sido_____

7.- Cuando estoy desanimado_____

8.- Me esfuerzo porque_____

9.- Ante los fracasos_____

10- Quiero ser una persona_____

¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS DE APRENDIZAJE?

OBJETIVO:

Los padres conocerán la importancia de las diversas estrategias de aprendizaje como parte de un proceso de optimización para adquirir para adquirir y reforzar conocimientos.

META:

Los padres aplicarán algunos tipos de estrategias cognitivas en distintas condiciones de aprendizaje.

Duración:

40 minutos.

Material de apoyo:

- Gafetes.
- Proyector de acetatos.
- Cartel de meta

Desarrollo:

- Las facilitadoras pasarán lista con los gafetes
- Se colocará la meta de la sesión en un lugar visible y será leída por un participante (5 minutos).
- Las facilitadoras expondrán la información correspondiente a las estrategias cognoscitivas de aprendizaje (25 minutos).
- Al término de la ponencia las facilitadoras brindarán la oportunidad a los padres de familia a que expresen al grupo sus dudas o comentarios al respecto (10 minutos)

ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS.

La enseñanza de estrategias cognoscitivas se basa en la suposición de que al desarrollarse cognoscitivamente, los niños crean estrategias para aprender apoyadas en experiencias previas, sin embargo algunos no producen estrategias de manera independiente y adecuada sus procesos de aprendizaje son ineficaces y desorganizados, porque han desarrollado estructuras mentales inadecuadas, los niños con DA tienen falta de conciencia cognoscitiva.

¿Qué son las estrategias cognoscitivas de aprendizaje?

Son aquellas que ayudan a los niños a producir estrategias adecuadas y volverse activos en su propio aprendizaje. Las estrategias son los planes, acciones, pasos y procesos diseñados para completar cualquier tarea de aprendizaje o solucionar tareas. La meta principal de enseñar a los niños a usar estrategias es ayudarlos a “*aprender como aprender*”, enseñando al niño a guiar su pensamiento y aprendizaje.

Las estrategias del estudiante incluyen:

- a) Las **metacognitivas** que comprenden una amplia conciencia general y el conocimiento propio de lo que se sabe y como se sabe. Estas implican: (1) reconocer que no se entiende algo, (2) saber como se puede aprender mejor y (3) la revisión y el control total del uso de la estrategia.
- b) Las **de control ejecutivo** se usan para controlar y dirigir otras estrategias de manera flexible según lo requiera la tarea. Estas incluyen: (1) elección y uso apropiado de la estrategia y (2) cambiar a otras cuando se modifiquen las demandas de la labor.
- c) Las de **tareas específicas** incluyen estrategias de estudio - como hojear, resumir, esquematizar y tomar nota – y la Modificación de la Conducta Cognoscitiva (**MCC**)-.

¿Cuáles son las estrategias de Modificación de la Conducta Cognoscitiva (MCC)?

- Las **verbalizaciones** con frecuencia se hacen al inicio de la tarea, se usan para guiar a los niños con DA por una serie de pasos de análisis a fin de producir conductas cognoscitivas y socioafectivas eficaces.
- La **modelación**: se usa como medio principal de instrucción en la cual el docente “modela” ante los alumnos el modo de utilizar una estrategia determinada, con la finalidad de que el estudiante intente copiar o imitar su forma de uso.
- La **autoinstrucción** proporciona un mecanismo para interpretar las secuencias conductuales en las que los alumnos deben ocuparse para organizar sus procesos de pensamiento, y comprender las expectativas de su conducta en la tarea.

Pasos para la autoinstrucción:

1. Modelación cognoscitiva: el maestro realiza la tarea que se va aprender en voz alta en tanto que el estudiante observa y escucha.
 2. Dirección abierta: el estudiante ejecuta la tarea usando las mismas verbalizaciones del maestro; este último ayuda cuando es necesario.
 3. Autodirección progresiva, el estudiante realiza la tarea autoinstruyéndose en voz baja sin ayuda del maestro.
 4. Autoinstrucción secreta, el estudiante ejecuta la tarea guiado por un habla secreta (pensando en la autoinstrucción que fue verbalizada).
- **Solución de problemas** requiere que los estudiantes estén conscientes de sus habilidades cognoscitivas para desautomatizar el proceso de aprendizaje. Una vez que esto se logra pueden aprender cuándo y cómo emplear una estrategia para solucionar problemas.

Requiere de:

1. Reconocer el problema.
 2. Definir el problema y la meta.
 3. Elaborar las soluciones alternativas.
 4. Evaluar las soluciones
 5. Autorreforzamiento.
 6. Diseñar un plan.
- **Recirculación de la información** supone un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje de la información al pie de la letra. La estrategia básica es el repaso el cual consiste en repetir una y otra vez la información que se ha de aprender en la memoria a corto plazo, hasta lograr establecer una asociación para luego integrarla en la memoria a largo plazo.

- **De elaboración:** supone básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes. También puede distinguirse entre la elaboración visual (imágenes visuales simples y complejas) y verbal – semántica- (estrategia de parafraseo, elaboración inferencial o temática).
- **De organización de la información:** permite hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información con la intención de lograr una representación correcta de la información y las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemáticas realizadas por el aprendiz.
- **Recuperación de la información.**

Son aquellas que permiten optimizar la búsqueda de la información que hemos almacenado en nuestra memoria a largo plazo, estas pueden ser:

1. Seguir la pista: permite hacer la búsqueda de la información repasando la secuencia temporal recorrida, entre ellas se encuentra la información que ha de recordarse. El esquema temporal de acontecimientos funciona como un indicio autogenerado que tenemos que seguir hacia delante o hacia atrás para recordar el evento de nuestro interés.
2. Búsqueda directa: se refiere al establecimiento de una búsqueda inmediata en la memoria de los elementos relacionados con la información demandada.

ACTIVIDAD 2

ASÍ ENSEÑO A MI HIJO.

Objetivo:

Que los padres reconozcan algunas estrategias instruccionales y apliquen los pasos de cada una de ellas.

Duración:

30 minutos.

Desarrollo:

- Las facilitadoras pedirán la participación de 4 voluntarios, los cuales formaran dos díadas
- A ambas parejas se les dará la información siguiente: “uno de ustedes fungirá como hijo y el otro como padre de familia” (5 minutos)
- Posteriormente al azar las parejas elegirán un sobre en el cual vendrán por escrito las instrucciones a seguir para la situación que deberán representar (ver anexo).
- Cada equipo dispondrá de 10 minutos para ponerse de acuerdo, exponer la situación e ir describiendo en su actuación la estrategia cognitiva.
- Los padres de familia podrán ayudar a las díadas en caso de ser necesario.
- Al finalizar la presentación, los padres de familia expresarán como se sintieron durante la representación, si les resultó fácil o difícil tomar el papel de padre o hijo.

Cierre de la sesión:

Se resolverán dudas (5 minutos) y enfatizará en la importancia de conocer las estrategias y aplicarlas adecuadamente para apoyar las dificultades de aprendizaje de sus hijos.

SUGERENCIAS FINALES

- Se recomienda poner en la medida de lo posible más ejemplos claros en los que cada estrategia pueda ser utilizada, así como pedir ejemplos a los propios padres.

ANEXO 4

Tarea 1

Estrategia: Autoinstrucción:

Tenga presente los pasos:

- Modelación cognoscitiva, el maestro realiza la tarea que se va a aprender en voz alta en tanto que el estudiante observa y escucha.
- Dirección abierta, el estudiante ejecuta la tarea usando las mismas verbalizaciones del maestro este último ayuda cuando es necesario.
- Autodirección progresiva, el estudiante realiza la tarea autoinstruyéndose en voz baja sin ayuda del maestro.
- Autoinstrucción secreta, el estudiante ejecuta la tarea guiado por un habla secreta (pensando en la autoinstrucción que fue verbalizada).

Problema:

A su hijo se le dificulta sumar porque no acomoda adecuadamente los números. Aplique la estrategia de autoinstrucción para enseñarle a sumar.

Tarea 2

Estrategia: Solución de problemas.

Tenga presente los pasos:

Requiere de:

- Reconocer el problema.
- Definir el problema y la meta.
- Elaborar las soluciones alternativas.
- Evaluar las soluciones
- Autorreforzamiento.
- Diseñar un plan.

Problema:

Su hijo generalmente está callado y aislado del resto de sus compañeros. Aunque quisiera acercarse siente que no puede hacerlo

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA ESCRITURA.**OBJETIVO**

Los padres definirán las dificultades de aprendizaje en la escritura.

META:

Los padres identificarán las dificultades en la escritura de su hijo.

ACTIVIDAD 1**¡VAMOS A ESCRIBIR!*****Duración:***

25 minutos

Material de apoyo:

- Gafetes
- Cartel de meta
- 1 block de cuadrícula grande
- Lápices
- 2 fotocopias de la tarea 1 (ver anexo)
- Guantes de látex

Desarrollo:

- Las facilitadoras pasarán lista con los gafetes.
- Se colocará la meta de la sesión en un lugar visible y será leída por alguno de los participantes (5 minutos).
- A cada participante se le proporcionará 1 guante de látex, 1 lápiz y 1 hoja de block de cuadrícula grande.
- Se les pedirá que se coloquen el guante en la mano que utilizan para escribir (5 minutos).
- Posteriormente, tomarán el lápiz con la mano que tiene el guante y realizarán el dictado de palabras que hará la facilitadora (5 minutos).
- Al finalizar se les preguntará a los padres de familia ¿Qué sintieron?, ¿Cómo se sintieron al tener que escribir con el guante?, ¿Creen que su hijo puede tener dificultades similares?, ¿Por qué? (10 minutos)
- Al finalizar se les preguntará a los padres de familia ¿Cómo se sintieron?, ¿Creen que su hijo puede tener dificultades similares?, ¿Por qué? (10 minutos)

ACTIVIDAD 2**DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA ESCRITURA*****Duración:***

25 minutos

Material de apoyo:

- Acetatos.
- Proyector de acetatos.

Desarrollo:

- Las facilitadoras expondrán la siguiente información (15 minutos).
- Al término de la ponencia las facilitadoras brindarán la oportunidad a los padres de familia a que expresen brevemente al grupo sus dudas o comentarios al respecto (10 minutos).

DIFICULTADES EN LA ESCRITURA.

Las Dificultades de Aprendizaje en la Escritura (DAE) se conocen de manera genérica con el término de **DISGRAFÍA**.

Los escritos de los alumnos con Dificultades de Aprendizaje en la Escritura (DAE) están repletos de faltas de ortografía, errores de sustitución (Ej: pelico por perico) y de omisión (Ej: peico por perico); en las mayúsculas, se nota mala letra, uniones y fragmentaciones incorrectas, etc. Sus escritos son cortos, pobremente organizados y con una puntuación inadecuada. En algunos casos presentan grandes dificultades para ejecutar los procesos cognitivos subyacentes a la composición tanto de generación de contenido como los sintácticos o los de estructuración y planificación del texto; olvidan revisar sus composiciones, generalmente no son conscientes de los procesos ni de las exigencias que plantea la redacción, tienden a sobreestimar su capacidad escritora, lo cual produce la escasa regulación y control de su actividad

La función de la escritura es comunicar un mensaje escrito.
En la escritura de palabras existen dos rutas posibles.

3) VÍA FONOLÓGICA (vía oído).

Es una regla de correspondencia en la que se utilizan los mecanismos de conversión fonema-grafema para obtener la palabra escrita una vez extraídas las unidades fonémicas (Ej: /c/ /a/ /m/ /a/) es decir, se decodifica eligiendo el grafema adecuado y se observa si se tiene o no en memoria auditiva.

4) RUTA VISUAL DIRECTA ORTOGRÁFICA (vía ojo).

Recurre a un almacén, el léxico ortográfico o grafémico donde estarían almacenadas las representaciones ortográficas de las letras o palabras que ya han sido procesadas.

Fases para el desarrollo de la escritura de palabras,

- Fase logográfica: no puede llamarse escritura realmente ya que son como dibujos y los niños no consideran los signos gráficos como símbolos de los sonidos.
- Fase alfabética: los niños aprenden a asociar los fonemas con sus grafemas. Cometen muchos errores de sustitución de un grafema por otro y en menor cuantía, los de omisión, adición o inversión del orden.
- Fase ortográfica: escriben muchas palabras sin necesidad de aplicar las reglas porque ya han ido formando y almacenando sus patrones ortográficos.

Disgrafía evolutiva y de retraso escritor.

Son las dificultades en el aprendizaje inicial de la escritura sin que exista una razón objetiva para ello.

Los problemas suelen estar en alguno de los siguientes niveles:

a) Disgráficos fonológicos. Presentan mayores problemas en el desarrollo de la vía fonológica lo que se traduce en una dificultad mayor en la escritura de pseudopalabras que en las palabras.

b) Disgráficos superficiales. Tienen problemas para instaurar la ruta ortográfica y, por lo tanto, cometen mayor número de errores en las palabras irregulares o no familiares que en las regulares o familiares.

c) Disgrafía mixta. Lo más frecuente es que los niños presenten dificultades en ambas.

Las **disgrafía motriz o caligráfica** indican una falta de consolidación del aprendizaje de los patrones motores de las letras en sus diversas formas que les lleva a mezclar mayúsculas y minúsculas, a confundir letras semejantes, a un trazo o tamaño inadecuados (muy grande o diminuto) o torcer las líneas horizontales, deficiente espaciado entre las letras dentro de una palabra, entre cada palabra y entre renglones, dificultades en la presión o color de la escritura ya sea por exceso o por falta de presión, problemas en la fluidez y el ritmo en la escritura y alteraciones tónico - posturales en el niño.

En la **escritura en espejo o disgrafía disléxica**, la posible causa estibaría en la dificultad para lograr una representación estable de las letras, sobre todo en aquellas que presentan una gran semejanza gráfica y/o de sonido (generalmente, b y d, p y q; f y t; u y v); omisión de letras, sílabas o palabras, inversión o trasposición del orden de las sílabas, invención de palabras o paragrafía escritora. Puede ocurrir que los niños mantengan la información sobre los fonemas que la constituyen pero olvidan su orden de colocación. La escritura en espejo o las inversiones aparecen también con frecuencia en los escritos de los niños zurdos, pero este problema se solventa fácilmente en lo que respecta a la forma de sujetar el lápiz y a la orientación del papel.

ACTIVIDAD 3

ASÍ ESCRIBE MI HIJO.

Objetivo:

Que los padres de familia reconozcan la problemática que envuelve a su hijo que presenta una DA en la composición escrita.

Duración:

10 minutos.

Material de apoyo:

- Rotafolio con texto “carta a mi padre”

Desarrollo:

- Las facilitadoras presentarán el rotafolio que contendrá el texto “carta a mi papá”, se pegará de manera tal que sea visible para todos los participantes, posteriormente se le pedirá a un padre de familia que en voz alta lea el texto y a los demás participantes se les pedirá que pongan atención a la forma en la que está escrito y al contenido del mismo.
- Al término de la ponencia las facilitadoras brindaremos a los padres de familia la oportunidad de expresar brevemente ante el grupo sus dudas o comentarios al respecto (10 minutos).

ACTIVIDAD 4

CONTINUACIÓN... DA

Duración:

10 minutos

Material de apoyo:

- Acetatos
- Proyector de acetatos

Desarrollo:

- Las expositoras darán la información correspondiente a la composición escrita.
- Se les preguntará a los padres de familia que digan a qué tipo de composición escrita corresponde “carta a mi padre”

Composición escrita (CE).

Es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados siendo un producto comunicativo y cultural. Es una actividad estratégica y autorregulada, el escritor trabaja en forma reflexiva y creativa en “solitario” sin una interacción directa con el destinatario lector.

Como proceso cognitivo complejo, la CE se analiza desde dos dimensiones:

1.- La funcional.

Se organiza en base a un tema determinado, en torno a un propósito comunicativo-instrumental esperado sobre un lector-destinatario y tomando en cuenta ciertos factores contextuales. El escritor debe tomar decisiones reflexivas sobre ¿Qué va a decir, Cómo es que va a hacerlo, para qué y para quiénes, con qué finalidad, intención o deseo se hará?

2.- La estructural.

Se construye en tres subprocesos:

- a) Planificación del escrito: se genera una representación abstracta de aquello que se desea escribir (se toma en cuenta la función del escrito), en esta representación se incluye una especificación más o menos detallada sobre el texto a escribir “el plan de escritura”.
- b) Textualización del escrito: realización del plan elaborado y la producción formal de frases coherentes y con sentido. Transformación de los contenidos semánticos en secuencias lingüísticas, se llama “linearización”.
- c) La revisión consiste en refinar o mejorar los avances y ejemplares logrados en la Textualización.

Cierre de la sesión:

Se resolverán dudas. (5 minutos)

Se hará hincapié en que la escritura es una habilidad tan importante como la lectura.

SUGERENCIAS FINALES

- ☞ Se recomienda que para la actividad 3 se lleve a cabo un manejo adecuado de las emociones que puedan surgir de los padres al realizar la lectura; de ser posible se sugiere la presencia de un experto en el tema.

ANEXO 5

TAREA 1.

DICTADO.

1. Gregüescos
2. Consustancialidad
3. Estratagenia
4. Megalocéfalo
5. Popayanense
6. Postromanticismo
7. Resinífero
8. Sericicultura
9. Tiquismiquis
10. Uraloaltaico

TAREA 2

“CARTA A MI PAPÁ ”

Recuerba qaqá que:

La armonia entre nuestra familia me dara seguribad anfe la viba y ara be mi un friunfabor.

Lo pue yo aqrenbo comtigo, lo recorbare toba la viba.

Yo tamdien tengo senfimientos qersonales pue puisiera comqartir con ustedes.

Y aunpue siempre te e fayado qorpue no se escridir te nesesito cono mi megor amijo.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA ESCRITURA

OBJETIVO:

Los padres de familia conocerán algunas estrategias para ayudar al desarrollo de habilidades en la escritura.

META:

Que los padres de familia apliquen algunas estrategias para favorecer el proceso de la escritura de su hijo.

ACTIVIDAD 1**¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS PARA LA ESCRITURA?*****Duración:***

15 minutos

Material de apoyo:

- Rotafolios con la información correspondiente
- Gafetes.
- Cartel de meta.
- Copias con ejemplos de ejercicios 1- 12 (ver anexo 6).

Desarrollo:

- Las facilitadoras pasarán lista con los gafetes.
- La meta de la sesión se colocará en un lugar visible y será leída por alguno de los participantes (5 minutos).
- Se expondrá la siguiente información (15 minutos) en la medida de lo posible, procurar que las estrategias tengan material ilustrado para facilitar la comprensión de la misma.

ESTRATEGIAS PARA LA ESCRITURA

Las incapacidades en las habilidades de **escritura** de muchos estudiantes son el resultado de no haber aprendido nunca a escribir de manera legible por déficit en el aprendizaje más básico; por consiguiente se proponen las siguientes estrategias que pueden ayudar al estudiante a desarrollar dichas habilidades:

- Enseñarle al niño a sostener el lápiz de manera apropiada.
- Para los niños que no pueden copiar líneas curvas de manera que su reproducción se curve en la misma dirección que la letra o formar lo que están intentando copiar, serán necesarias el copiado de líneas rectas, el sombreado dentro de una imagen de copiado grande, o actividades de tipo preescolar.
- Rastrear dobleces: el papel se dobla en varios patrones (p.ej: cuadrados), después de desdoblarlo, se dirige al niño a que rastree con su dedo índice lo que queda de los dobleces y después con una crayola o lápiz.
- Dibujar caminos: para que el niño rastree entre las líneas.
- Dibujos punteados.

Trastocamientos y Escritura de espejo o disgrafía disléxica.

- En lugar de vocalizar la palabra, procurar que el niño vocalice el sonido de cada letra en tanto que la rastrea, haciendo que el sonido tome tanto tiempo como le tome escribirla. Se debe alentar al niño para que una un sonido con el siguiente.

- Dibujar flechas apuntando hacia la derecha bajo las palabras que se trastocan regularmente.
- Dar al niño papel marcado con cuadros, uno para cada letra de la palabra que se está estudiando.
- Imprimir palabras que se trastocan con frecuencia en dos colores. Por ejemplo la primera letra impresa en color verde y las demás en rojo.
- Rastrear las palabras que se confunden con frecuencia. La lija o arena puestas sobre la palabra incrementa la información táctil.
- La lectura de grupo junto con otros niño que leen bien de izquierda a derecha van a mejorar los movimientos del ojo, cuando esto sea un problema.
- Usar tarjetas de palabras cubiertas con papel y moverlo lentamente hacia la derecha, descubriendo una letra a la vez.
- En caso de confusión de *b*, *d* y *p* dar una hoja de papel con estas letras en la parte superior con tres columnas abajo. Hacer que el niño lea material que contenga palabras con estas letras y haga una lista con ellas, después las leerá en voz alta (reforzamiento fonético); se le permitirá cambiar de columna cuando sienta que es correcto.
- Darle hojas con ejercicios en las cuáles se cambie el significado de las oraciones cuando las palabras sean trastocadas.
- Dar listas de palabras con las letras mezcladas y hacer que el niño las ponga en orden.

ACTIVIDAD 2

Duración:

20 minutos

Material de apoyo:

- Colores de madera
- Lápices
- Sacapuntas
- Goma
- Tarjetas
- Lija
- Hojas de colores
- crayolas
- Copias de la tarea 1-12 (ver anexo)

Desarrollo:

- Se les pedirá a los padres de familia que se organicen en equipos y se les otorgará lápices, colores de madera, goma y sacapuntas.
- A cada uno de los integrantes del equipo se le entregará 1 fotocopia de la tarea 1, para llevarla a cabo dispondrá de 3 minutos.
- El inicio y fin de la tarea lo indican las facilitadoras.
- Esta dinámica se repite para las siguientes tareas.
- Concluidas las actividades los padres de familia expresarán sus dudas o comentarios (5 minutos).

ACTIVIDAD 3

Duración:

15 minutos

Material de apoyo:

- Rotafolios con la información correspondiente.

Desarrollo:

- Se dará a los padres de familia de forma expositiva la información siguiente:

☞ **Recomendaciones para mejorar la composición escrita.**

Escenario: ¿Dónde y cuándo?

Personajes: ¿Quién es el personaje principal?, ¿Qué otros personajes intervienen?

Problema: ¿Qué les sucede? ¿Qué pretenden?

Acción: ¿Qué hechos importantes ocurren?

Resolución: ¿Cómo resuelven el problema?

Tema: ¿Qué intentaba comunicar?

☞ **Recomendaciones para facilitar el proceso de planificación:**

Generación de una nueva idea:

Una idea mucho mejor es..., un aspecto importante que no se ha considerado todavía es..., un argumento mejor sería..., un aspecto diferente sería..., nadie habrá pensado en...

Mejorar una idea:

No he expresado claramente lo que a cabo de poner así qué..., podría exponer mi argumento principal de forma más clara..., una crítica que debería incorporar en mi trabajo es que...

Elaborar una idea:

Un ejemplo de esto sería..., la razón por la que pienso así es..., otra forma de ponerlo sería...

Identificar metas:

Mi objetivo es..., un aspecto sobre el que debo escribir es...

Poner las ideas en un todo coherente:

Mi argumento principal es..., el orden de las ideas es..., puedo unir esto con...

☞ **Facilitar procedimientos para la revisión:**

Evaluación:

La gente no se va a creer que..., esta parte no es interesante..., esto podría decirse más claramente..., esto está muy bien..., aquí me salgo de la idea...

Frases directivas de la revisión:

Aquí debo poner un ejemplo..., debo explicar más este punto..., esto queda bien así..., debo cambiar esta frase por otra más simple..., este párrafo debo quitarlo.

ACTIVIDAD 4

Duración:

20 minutos

Material de apoyo:

- Copias de la tarea fichas para pensar (ver anexo 6)

Desarrollo:

- A cada participante le será proporcionada una fotocopia de la tarea (ver anexo) (5 minutos)
- Se les pedirá que de manera individual respondan a las preguntas, tomando como base el tema “estrategias para la escritura” (15 minutos)

Cierre de la sesión:

Los padres de familia que así lo deseen, compartirán con el resto del grupo su actividad (2 o 3 padres de familia) haciendo hincapié sobre los posibles problemas con los que se hayan topado, así como las ventajas y/o desventajas que pudieron haber tenido (10 minutos).

SUGERENCIAS FINALES:

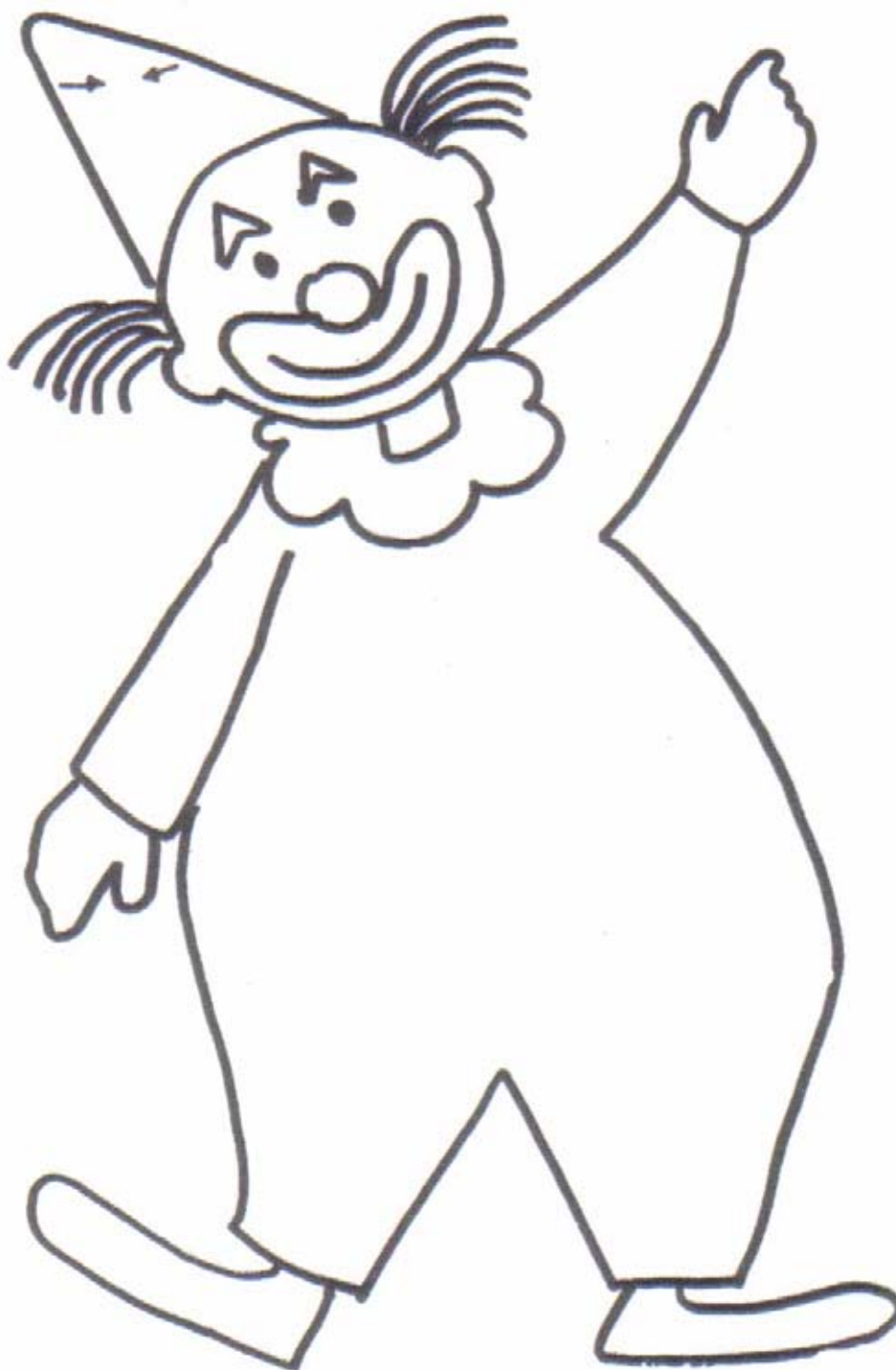
- ☞ Que los expositores preparen con anticipación el material del anexo 6 para cada uno de los participantes para que de manera conjunta se desarrollen durante la sesión.
- ☞ Esta sesión fue de mucho interés para los padres, sobre todo la actividad 2, por lo que la actividad 3 se revisó de manera muy somera. Se sugiere que haya una mejor organización del tiempo y de la planeación de las actividades.

ANEXO 6

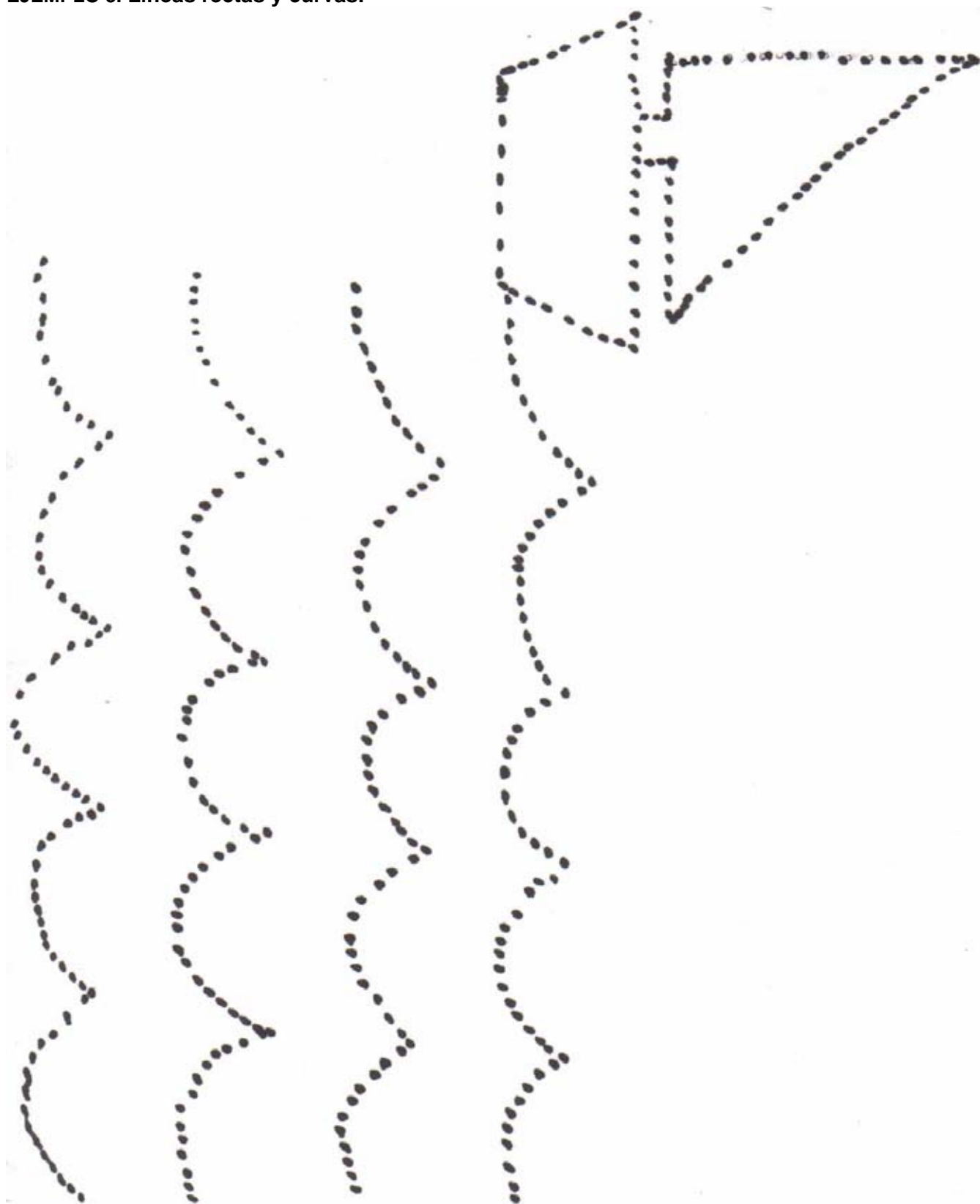
**EJEMPLO 1. ACTIVIDADES DE TIPO PREESCOLAR.
Dibujos con líneas y puntos**



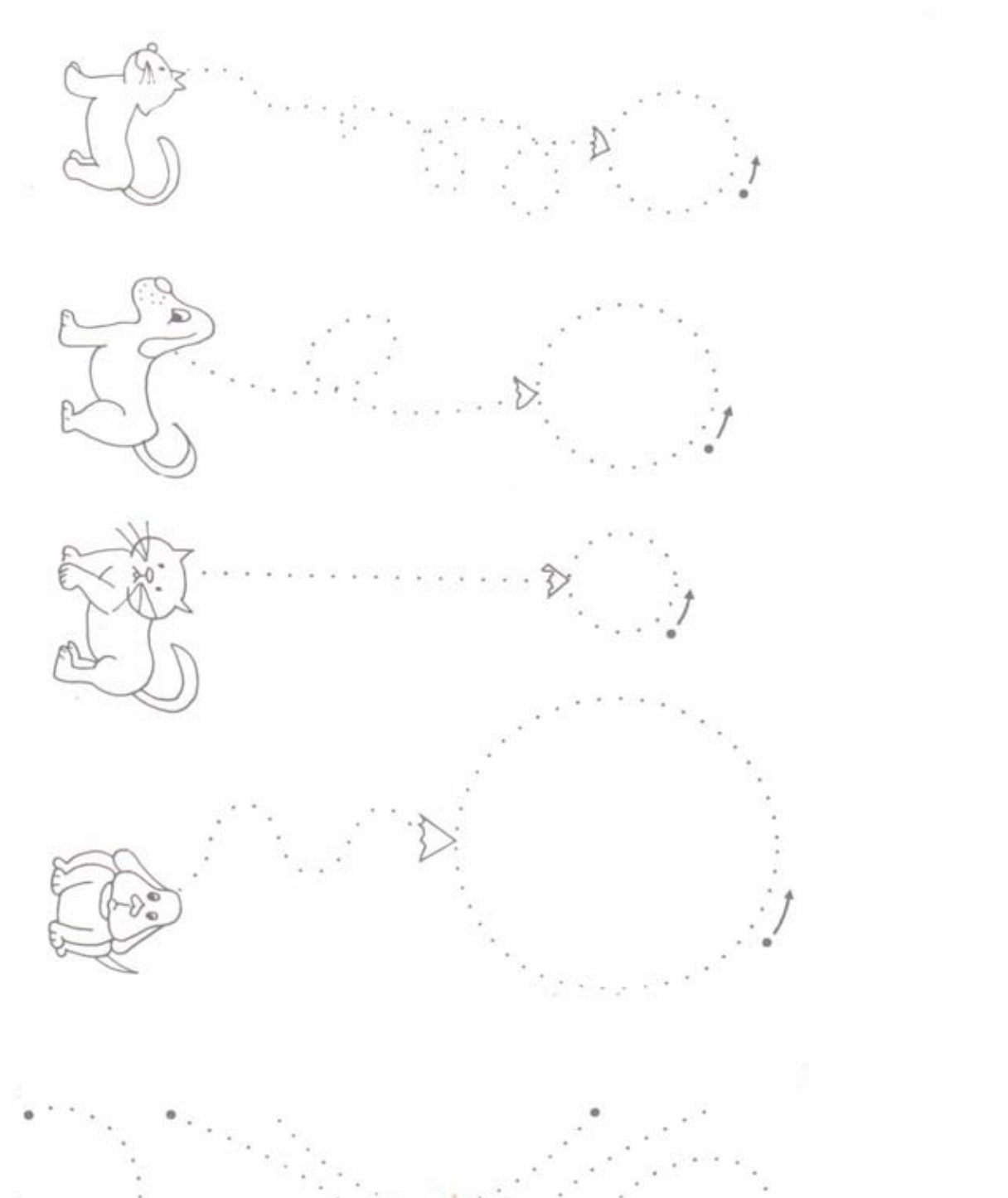
EJEMPLO 2. Sombreado dibujo grande.
Coloreado de izquierda a derecha.



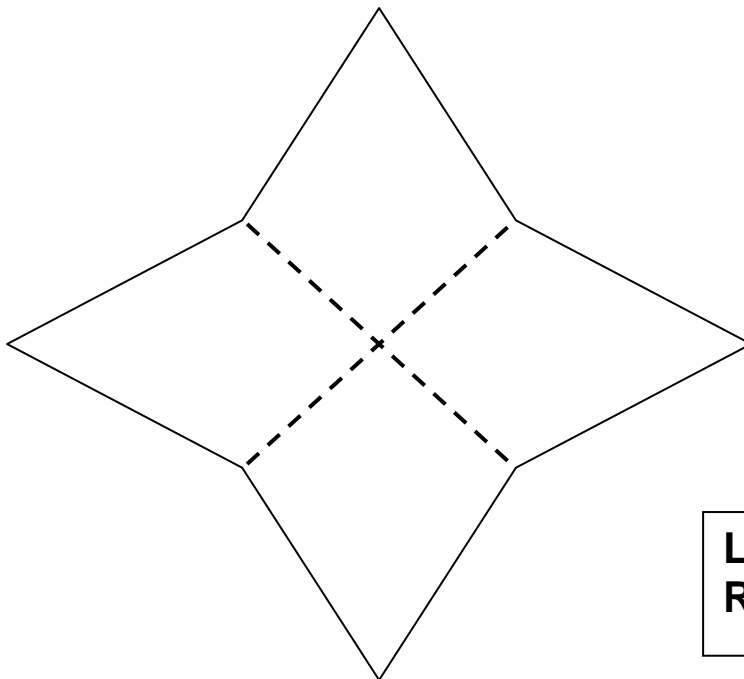
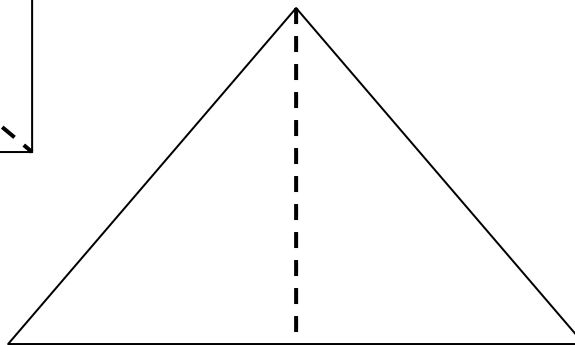
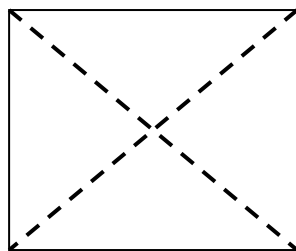
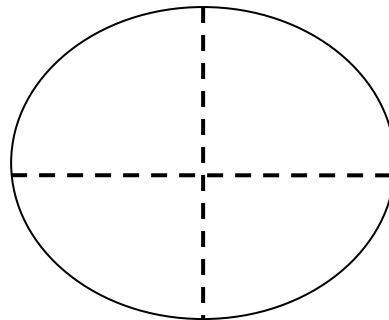
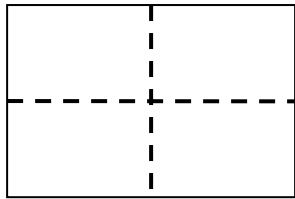
EJEMPLO 3. Líneas rectas y curvas.



EJEMPLO 4. Líneas curvas.

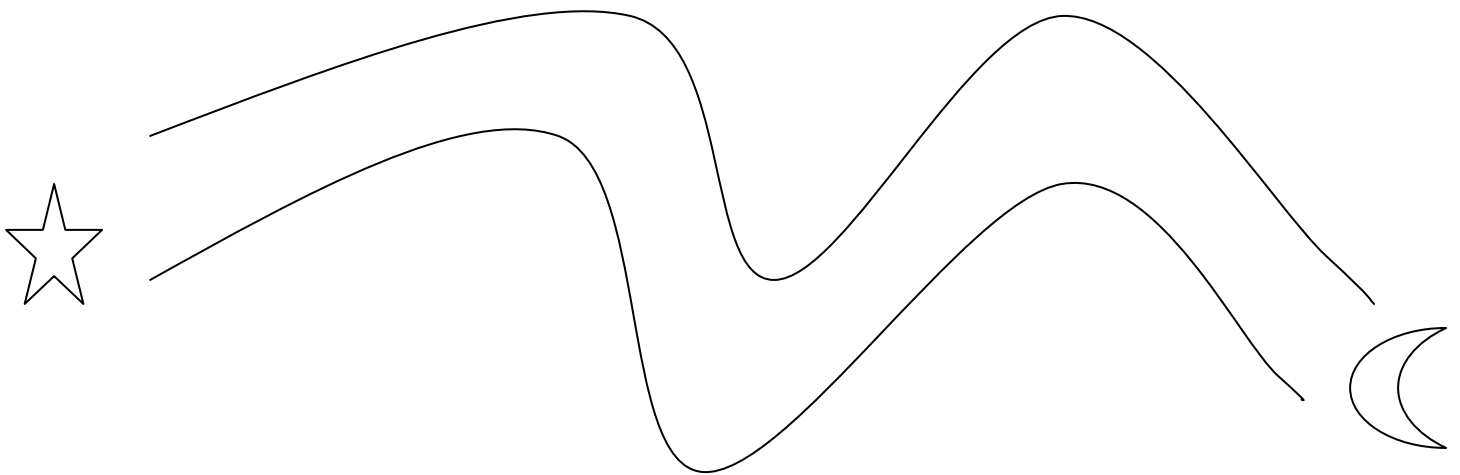
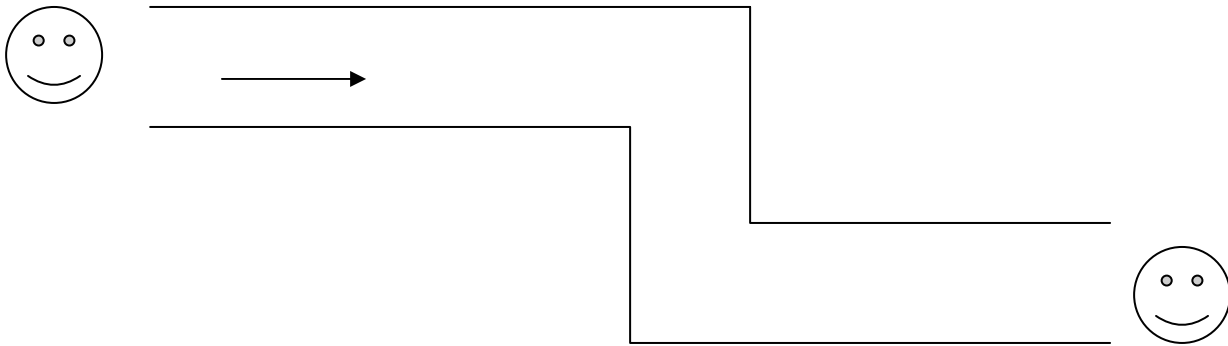


EJEMPLO 5.

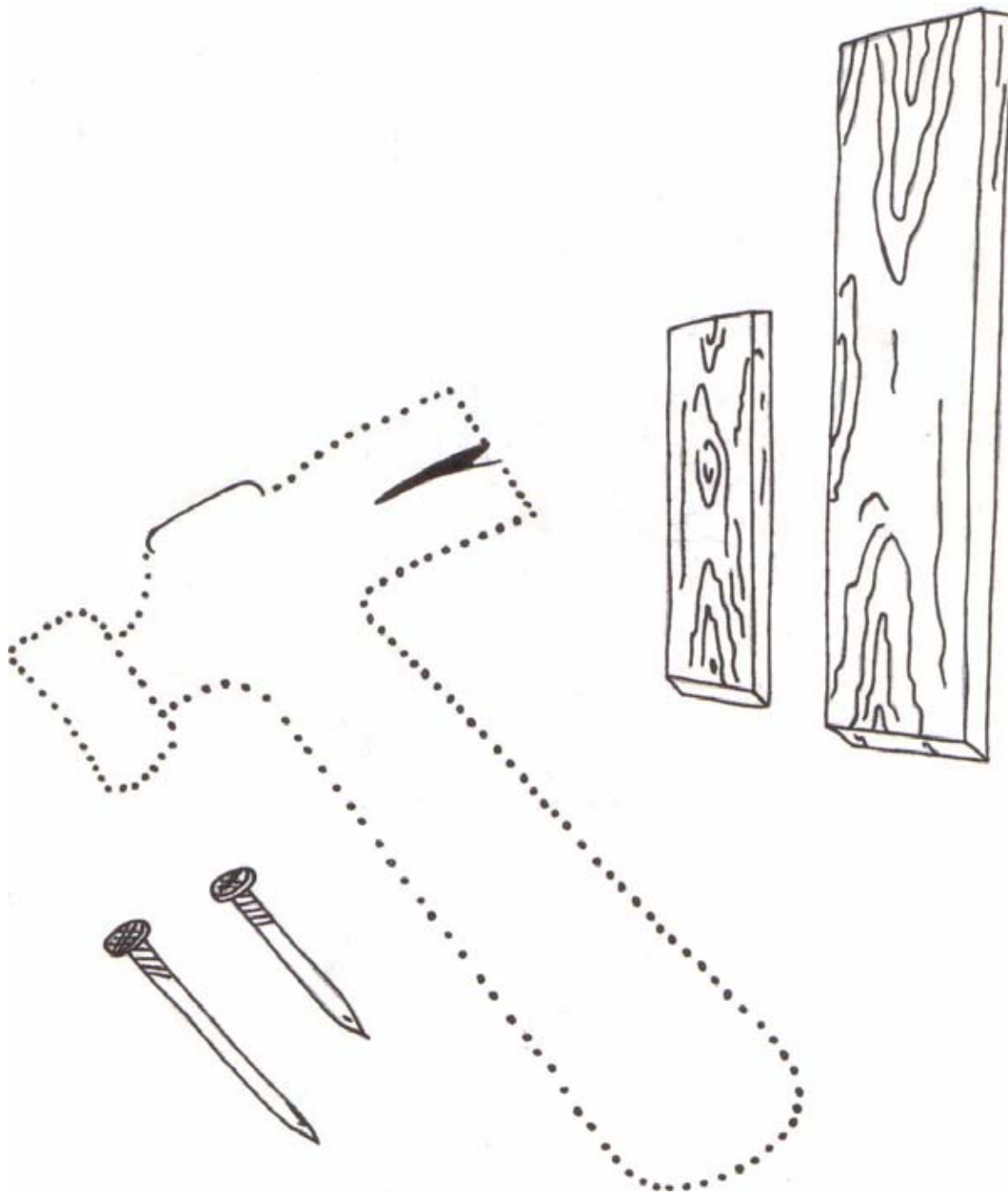


**LINEAS PARA
RASTREO -----**

EJEMPLO 6. Dibujo de caminos.



EJEMPLO 7. Dibujos punteados.



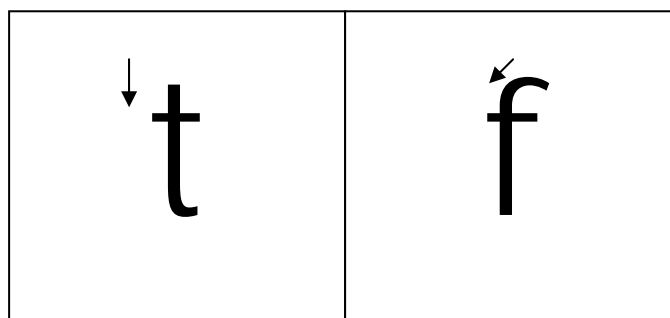
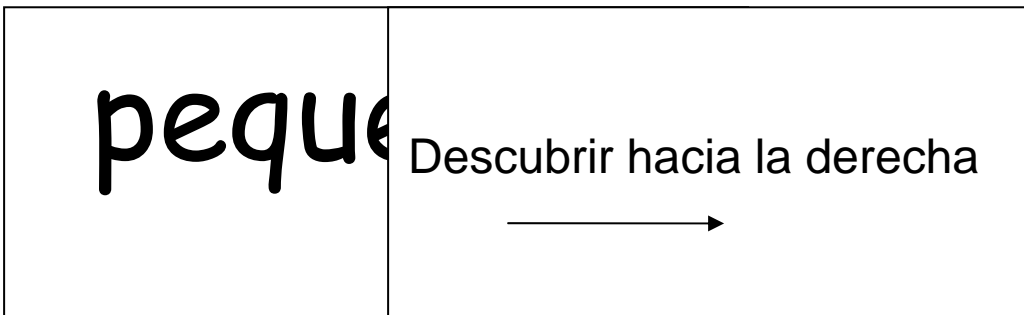
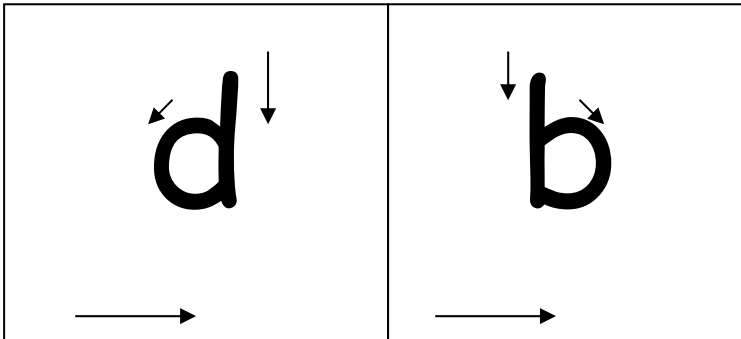
EJEMPLO 8.

 **papá****bebé**
→

f	o	t	o
----------	----------	----------	----------

dedo
→

EJEMPLO 9.



Rastreo en lija indicar siempre el sentido del trazo con flechas

EJEMPLO 10.

RECOMENDACIONES: LEER AL NIÑO UN CUENTO O HISTORIA QUE CONTENGA LAS LETRAS **b, d, p, y q**, POSTERIORMENTE EL NIÑO LAS IDENTIFICARÁ Y HARA UN LISTADO COPIANDOLAS EN LA COLUMNA CORRESPONDIENTE.

b	D	p	q

El ejercicio se hará en una hoja completa

EJEMPLO 11.

Instrucción: FORMA PALABRAS:

1. TU--- ES---FA:_____

2. FAN---E---TE---LE---:_____

3. DON---FON:_____

4. TI---GE---LA---NA:_____

5. ME---DAR---GEN:_____

6. P---P---L---O---U:_____

7. A---L---D---F---A:_____

8. RA---KA---TE---CA:_____

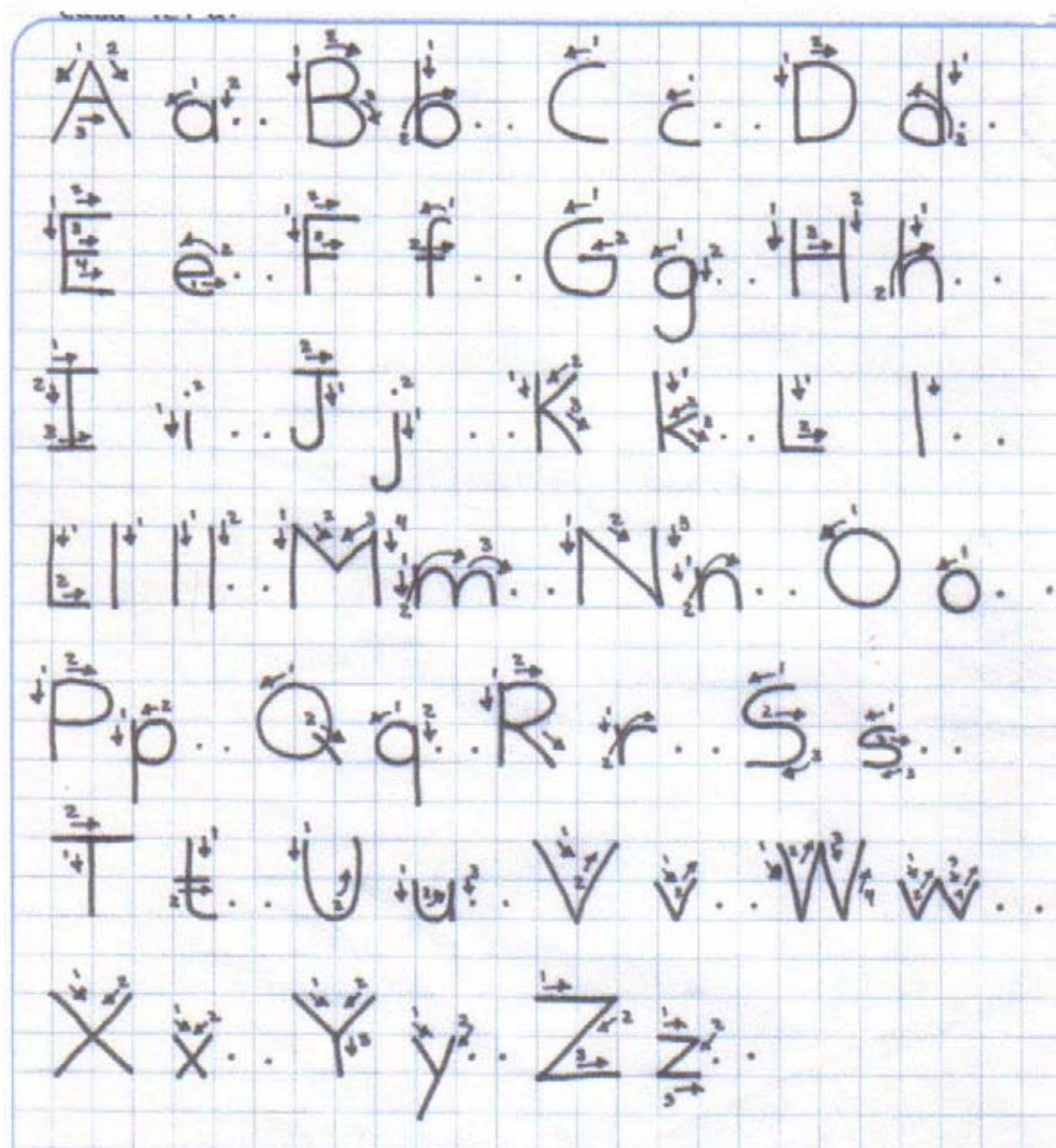
9. NA---GI---PA:_____

10. GE---NE---RAL:_____

EJEMPLO 12. Trastocamientos.

Seguir secuencia de las letras con las flechas

Preferible usar el número de cuadros que indica cada letra.



Tarea.

EJEMPLO DE UNA FICHA PARA PENSAR

Tema: Dificultades de aprendizaje en la escritura.

Planificación.

Nombre: _____ Fecha: _____

Tema: _____

¿QUIÉN?

¿A quién estoy escribiendo? _____

¿POR QUÉ?

¿Por qué estoy escribiendo? _____

¿QUIÉN?

¿Qué conozco sobre el tema? (lluvia de ideas)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

¿CÓMO?

¿Cómo puedo agrupar mis ideas?

1. _____
2. _____
3. _____

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA.**OBJETIVOS:**

Los padres definirán e identificarán las características de los niños con dificultades en la lectura.

META:

Los padres de familia conocerán qué son las Dificultades de Aprendizaje en la lectura. Lograr que los padres comprendan que es posible extraer información de diferentes tipos de texto.

ACTIVIDAD 1**VAMOS A LEER*****Duración:***

20 minutos

Material de apoyo:

- Fotocopias de la tarea 1 (ver anexo)
- Lápices
- Gomas
- Sacapuntas
- Gafetes
- Cartel de meta de la sesión

Desarrollo:

- Las facilitadoras pasarán lista con los gafetes
- La meta de la sesión se colocará en un lugar visible y será leída por uno de los participantes (5 minutos).
- A cada integrante se le proporcionará una fotocopia de la tarea 1 y 1 lápiz. Se les indicará que no podrán ver el contenido hasta que se les indique.
- Las facilitadoras indicarán el inicio y termino de la actividad (10 minutos).
- Los padres de familia comentarán sus respuestas (5 minutos)

ACTIVIDAD 2**DESARROLLO DE LA LECTURA.*****Duración:***

20 minutos

Material de apoyo:

- Proyector de acetatos.

Desarrollo:

- Se expondrá la información sobre desarrollo de la lectura (20 minutos)

DESARROLLO DE LA LECTURA.

Las dificultades en la lectura o dislexia se consideran como una alteración en la recepción, comprensión y ejecución en el lenguaje oral y escrito en ausencia de un déficit perceptual o visual.

Los niños que están aprendiendo a leer dependen considerablemente del uso de la estructura fonológica de la palabra. Este proceso normalmente se denomina *decodificación*.

Se proponen los siguientes estadios:

1. Estrategia logográfica: asociar los estímulos visuales de una palabra completa con la respuesta de una palabra hablada.
2. Estrategia alfabética: descompone las palabras en letras, se caracteriza por traducir las letras a sonidos en la decodificación.
3. Representación fonológica: se usa la lectura para traducir letra-sonido (se denomina grafema-fonema)

Los niños con DAL tienen una conciencia pobre de estas correspondencias y ello ocasiona problemas en la lectura de nuevas palabras.

Las **dificultades fonológicas** se caracterizan por:

- Pueden leer bien las palabras regulares, familiares.
- No pueden leer pseudopalabras o palabras desconocidas.
- Abundan los errores visuales en las pseudopalabras que se parecen a la palabra original (playa por blaya).
- Errores frecuentes en la lectura de palabras parecidas (firme por forma).
- Influyen frecuentemente los errores morfológicos los cuales se mantiene la raíz pero cambian el sufijo (andaba por andar).
- Errores frecuentes en las palabras funcionales.

Las **dificultades superficiales** se caracterizan por:

- Leen mejor las palabras regulares, familiares o no familiares, que las palabras homófonas (leen mejor canino por perro que vaca por baca).
- Errores frecuentes de omisión, sustitución o adición, trasposición de sílabas.

Las **dificultades en la lectura profunda** se caracterizan por:

- No pueden leer pseudopalabras.
- Dificultad para acceder al significado de la palabra.
- Presencia frecuente de errores visuales en la lectura de las palabras.
- Dificultad frecuente en palabras abstractas, verbos y palabras fusión.
- Gran presencia de errores semánticos, es decir intercambian palabras (asno por burro, feliz por navidad).

Algunos escolares pueden presentar problemas en:

- Reconocimiento de formas (letras, sílabas, palabras).
- Traducción a un código fonológico (vía fonológica)
- Activación de los significados semánticos de esa entrada.
- Asignación del caso semántico.
- Construcción de una proposición, etc.
- Vinculación entre proposiciones.
- Construir el significado global o la macroestructura.

-
- Activar el esquema de un cuento (o según el caso, otro tipo de texto) y sus variables o categorías (marco, acontecimiento, meta, intento, resultado, reacción).

ACTIVIDAD 3

CONTINUACIÓN...DESARROLLO DE LA LECTURA

Duración:

25 minutos

Material de apoyo

- Proyector de acetatos

Desarrollo:

- Al finalizar la exposición se les dirá a los papás el título de la lectura “lavado de ropa” y se les pedirá que vuelvan a leer el texto (5 minutos)
- Al termino de la misma se les preguntará si la lectura les resultó más comprensible y porqué (10 minutos).
- Se expondrá la información respecto a las D.A. en la lectura (10 minutos)

Los niños con dificultades en la lectura tienen problemas en la comprensión de textos. La lectura y la comprensión de los textos se considera una actividad crucial al aprendizaje escolar, sin embargo la lectura y la comprensión de textos no sólo es importante en el contexto escolar. Poder leer, comprender e interpretar textos escritos de diversos tipos, con diferentes intenciones y objetivos, contribuye de forma decisiva a la autonomía de las personas. La lectura es un instrumento necesario para manejarse exitosamente en una sociedad letrada. Es posible definir a la comprensión de textos como una actividad constructiva compleja de carácter estratégico que implica la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto determinado. En la comprensión de textos el autor reconstruye lo que está leyendo por medio de las experiencias que ha tenido, ya sea con textos o terminologías semejantes.

Un lector siempre está construyendo constantemente un texto desde el punto de vista de que no todos los lectores toman por relevantes o sobresalientes las mismas partes de un texto debido a que esto depende de factores motivacionales, áreas de interés, conocimientos previos, habilidades y actitudes.

Factores que influyen en las dificultades de comprensión lectora:

- a. Deficiencias en la decodificación: olvidan el significado de las palabras que aparecieron al principio, pierden el hilo conductor y no pueden captar el significado global de la frase del texto.
- b. Confusión respecto a las demandas de la tarea: tienen ideas equivocadas respecto a lo que realmente significa leer, se centran y dan más importancia a los procesos de decodificación que a los procesos de comprensión.
- c. Pobreza de vocabulario: los malos lectores identifican un menor número de palabras y tienen dificultades en las palabras abstractas, largas o poco frecuentes.
- d. Escasos conocimientos previos: si el lector tiene pocos conceptos y escasa información sobre el tema que trata su comprensión puede hacerse muy difícil.
- e. Problemas de memoria: la memoria a corto plazo permite mantener la información ya procesada durante un corto periodo de tiempo, mientras se lleva a

cabo el procesamiento de la nueva información que va llegando al sistema, al mismo tiempo que se recupera información de la memoria a largo plazo.

- f. Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión: los alumnos que fallan en la comprensión se caracterizan por tener una actitud pasiva cuando leen, lo que les lleva a una actividad rutinaria, carente de esfuerzo hacia la búsqueda y construcción del significado, y por lo tanto, a una falta de ajuste de las estrategias lectoras a las demandas de la tarea.
- g. Escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas): alude al conocimiento y control de la propia actividad cognitiva por parte del sujeto que la realiza; implica dos aspectos, por un lado la conciencia de los procesos, habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad; y por otro, la capacidad para guiar, revisar, evaluar y controlar esa actividad, de manera que el sujeto puede realizar correcciones cuando detecta que sigue un proceso equivocado.
- h. Baja autoestima.
- i. Escaso interés en la tarea.

Cierre de la sesión

Algunos padres de familia comentarán las experiencias que han tenido con sus hijos (10 minutos).

Se expresarán dudas o comentarios al respecto, estas procuraran ser resueltas por el resto del grupo (5 minutos)

SUGERENCIAS FINALES.

- ☞ Para complementar la información se recomienda que padres y expositores ejemplifiquen con situaciones y/o experiencias de los propios niños para que la información sea comprendida de mejor manera.

ANEXO 7**TAREA 1****INSTRUCCIÓN:**

LEAN EL SIGUIENTE TEXTO Y CONTESTEN LAS PREGUNTAS QUE SE ENCUENTRAN AL FINAL DE LA HOJA.

“El procedimiento en realidad es muy sencillo; en primer lugar, se distribuyen las piezas en distintos grupo. Por supuesto, en función del trabajo que hay que realizar puede bastar con un solo montón; si la falta de instalaciones adecuadas le obliga a trasladarse éste es un elemento para tener en cuenta. En caso contrario la tarea es más sencilla. Es importante no sobre cargarse, es decir, e preferible hacer pocas cosas que intentar hacer demasiadas a la vez. A corto plazo esto puede parecer sin importancia pero es fácil que surjan complicaciones. Cualquier error podría costar caro. Al principio el procedimiento puede ser laborioso. Sin embargo, con la práctica pronto será simplemente una faceta más de la vida cotidiana. Resulta difícil prever en el futuro inmediato el cese definitivo de la necesidad de este trabajo. Una vez completado el proceso, de nuevo debe ordenarse el material en diferentes grupos, debe colocarse cada pieza en el lugar adecuado, mismas que se utilizarán de nuevo y deberá repetirse todo el ciclo, pero eso forma parte consustancial de nuestra vida ”.

Preguntas:

1. ¿De qué trata el párrafo anterior?

2. ¿Sobre qué se está hablando?

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA LECTURA

OBJETIVO:

Los padres de familia conocerán algunas de las estrategias para ayudar al desarrollo de las habilidades en la lectura de sus hijos.

META:

Que los padres de familia apliquen algunas estrategias para favorecer el proceso de lectura de sus hijos.

ACTIVIDAD 1**ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA.*****Duración:***

60 minutos

Material de apoyo:

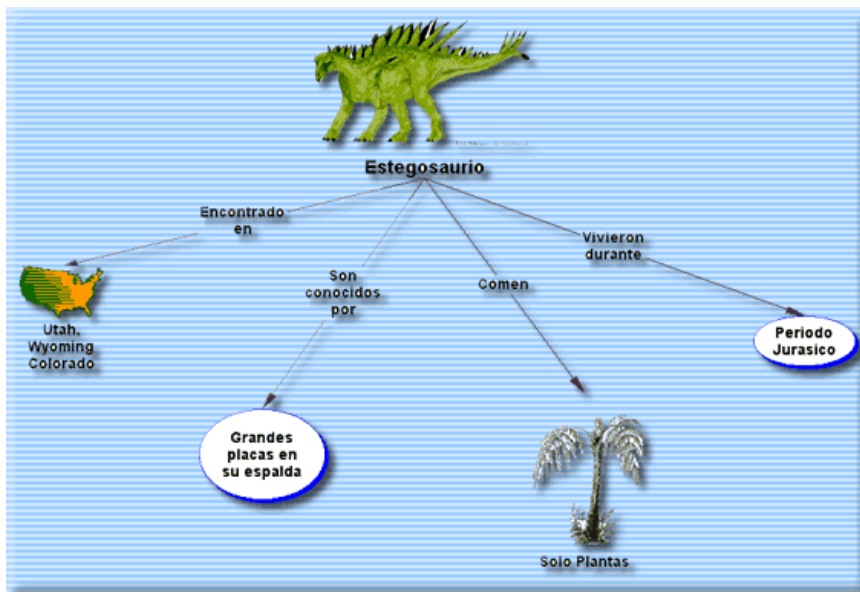
- Proyector de acetatos
- Gafetes
- Cartel de meta

Desarrollo:

- Las facilitadoras pasarán lista con los gafetes.
- La meta de la sesión se colocará en un lugar visible y será leída por alguno de los participantes (5 minutos).
- Posteriormente las facilitadoras expondrán la información sobre estrategias de aprendizaje en la lectura (40 minutos).
- Al termino de la ponencia las facilitadotas darán la oportunidad a los padres de familia a que expresen sus dudas o comentarios al respecto (15 minutos)

ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA**MAPAS CONCEPTUALES.**

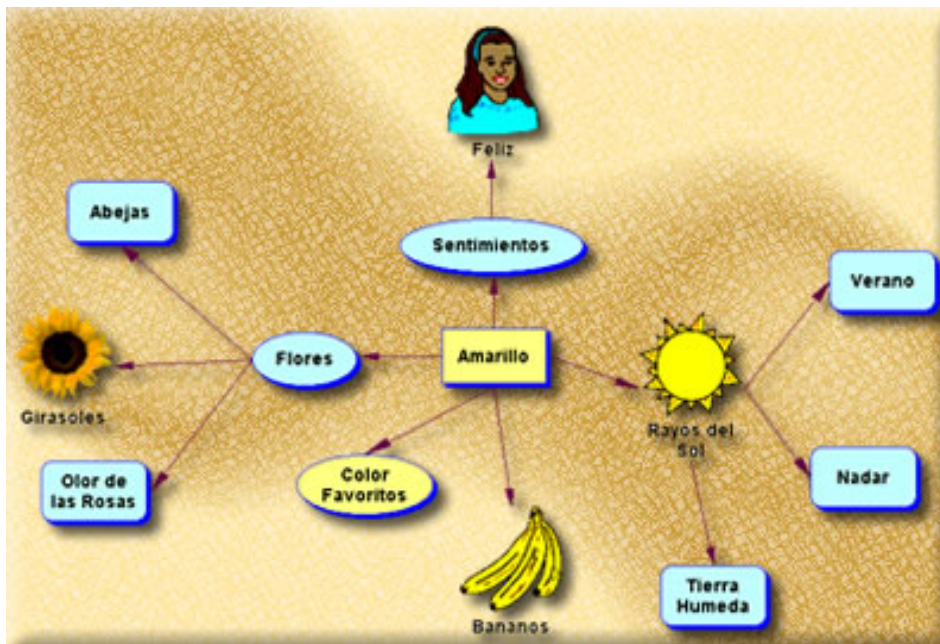
Sirven para organizar, incrementar y alentar la comprensión; ayudan a los estudiantes en el aprendizaje de nueva información mediante la integración de cada nueva idea a su cuerpo de conocimientos ya existente.



Mapa Conceptual que muestra los conceptos asociados a un dinosaurio en particular

MAPAS DE IDEAS

Se usan para: generar lluvia de ideas, solucionar problemas y elaborar planes. Son redes no lineales de posibles ideas y observaciones



Mapa de Ideas que muestra lo que puede representar el color amarillo.

ACTIVIDAD 2

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS.

Duración:

25 minutos.

Material de apoyo:

- Fotocopias de texto (ver anexo 8, tarea 1).
- Plumón para acetato

Desarrollo:

- A cada participante se le entregará 1 fotocopia del texto y 1 lápiz.
- La facilitadora en conjunto con ellos elaborarán un mapa conceptual de la lectura “Agricultura y alimentación” (20 minutos)
- Para finalizar se les preguntará a los padres ¿Qué tan fácil o difícil resultó la actividad? (5 minutos)

Cierre de la sesión:

Se hará hincapié en la importancia de la comprensión de textos para el desarrollo de la vida diaria.

Se resolverán dudas (5 minutos).

SUGERENCIAS FINALES:

- ☞ Se sugiere que para esta sesión se les pida a los padres lleven textos de uso funcional para que puedan trabajar con ellos durante el desarrollo de la sesión.
- ☞ Hacer hincapié en los padres en que esta información les facilita la comprensión de cualquier tipo de texto.

ANEXO 8**TAREA 1****LECTURA:****AGRICULTURA Y ALIMENTACIÓN.****IMPORTANCIA DEL MAÍZ (ÉPOCA PREHISPÁNICA).**

Las civilizaciones prehispánicas de mesoamérica fueron esencialmente agrícolas, permitiendo su asentamiento y desarrollo. El producto más importante fue el maíz el cual constituyó la base de su alimentación; consumían no sólo el grano sino también el tallo del cual extraían jugo, empleaban las hojas.

Formas de cultivo.

Emplearon diversas formas de cultivo que les aportaron mayor productividad; la primera de ellas fue el sistema de roza, pero como la tierra pronto perdía sus propiedades orgánicas lo fueron abandonando; desarrollaron el riego artificial; para ello abrieron canales e incorporaron el sistema de terrazas.

En los mexicas el crecimiento de la población produjo faltas de tierras, así el sistema de las islas artificiales o chinampas les permitió aumentar sus áreas de cultivo.

Propiedad de la tierra.

Entre los mexicas la propiedad de la tierra era hereditaria y podía ser comunal o particular. Los grupos familiares poseían comunalmente su territorio y lo trabajaban ellos mismos, eran pertenecientes al calpulli; los nobles la tenían en propiedad particular; la obtenían por herencia o por concesión del estado en pago a sus servicios.

Influencia de la propiedad comunal.

Mediante esta forma de propiedad, la tierra se conservaba dentro de una comunidad, cultural – familiar y de generación en generación. La tierra, los instrumentos de labranza y las cosechas eran propiedad de la comunidad. Los productos de ella eran fundamentalmente para autoconsumo de la comunidad, sólo se comerciaba lo que sobraba.

La diversidad de cultivos y la preparación de alimentos.

Los principales cultivos de mesoamérica fueron el maíz, posteriormente calabaza, frijol y chile, aunque hubo enorme variedad de plantas cultivadas para satisfacer las necesidades alimenticias y el abastecimiento de materias primas.

Algunos otros productos agrícolas de mayor consumo eran el camote, maguey (y sus derivados), zapote, capulín, tejocote, nopal y tuna, así como diversos granos y semillas.

Entre los productos para la manufactura y el trabajo tenían especial importancia: el chicle y hule; henequén, ixtle y raíz de zacatón para fibras, algodón, con el que se elaboraban mejores telas que con las fibras de maguey.

Así pues, la dieta se complementaba con animales domésticos como el perro, patos, guajolotes y productos de la pesca, la caza y la recolección que incluyen conejos, armadillos, miel de abeja, vainas de árboles, insectos, algas, entre otros.

Los alimentos se preparaban de distintas formas: tuvieron como base las tortillas, algunas salsas y caldillos de las carnes. Las aves, peces y carne eran asadas o sazonadas, no se empleaban grasas o aceites, también se preparaban tamales rellenos de carne y legumbres y bebidas como el atole, la chía, el aguamiel de donde se derivaba el pulque, el chocolate para preparar bebidas perfumadas con vainilla.

TAREA 2

Realizar un mapa conceptual o un mapa de lluvia de ideas retomando la lectura agricultura y alimentación.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EL CÁLCULO**OBJETIVO:**

Los padres conocerán en qué consisten las principales dificultades en las matemáticas.

META:

Que los padres de familia conozcan de manera general qué son las dificultades de aprendizaje en las matemáticas y apliquen algunas estrategias para favorecer su comprensión.

ACTIVIDAD 1**DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EL CÁLCULO*****Duración:***

30 minutos

Material de apoyo:

- Gafetes
- Cañón
- Cartel de meta de la sesión
- Posible material que ilustre la tabla de las actividades.

Desarrollo:

- Las facilitadoras pasarán lista con los gafetes.
- La meta de la sesión se colocará en un lugar visible y será leída por alguno de los participantes (5 minutos).
- Cuando se exponga el contenido de la tabla de actividades, se mostrará a los padres de familia el material que ilustra dicha habilidad, de ser posible podrán manipularlo.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EL CÁLCULO

El objetivo de las matemáticas no es aprender las 4 operaciones básicas, geometría y unidades de medida; sino que los niños puedan resolver problemas y aplicar conceptos y habilidades matemáticas en la vida cotidiana.

Entre los problemas más frecuentes en la adquisición del sistema numérico en los niños con DAM en particular, está:

- a) La dificultad para reconocer y escribir algunos números (Ej.: es bastante común sobre todo al escribirlos, la confusión entre 6 y 9 o la inversión de algunos números).
- b) Dificultad en la adquisición de los órdenes de las unidades y el valor posicional de los números. La clave de la comprensión de los órdenes de unidades está en la comprensión del papel de la posición que ocupan las cifras en cada caso y en reconocer que los números de varias cifras representan una expresión numérica que hay que aprender a codificar y decodificar de acuerdo con una regla.
- c) Adquisición de la regla de los ceros intermedios.

CÁLCULO ARITMÉTICO.

- **ADICIÓN:** los errores más frecuentes están en la alineación o colocación correcta de las cifras y en los procedimientos de llevar (Ej: $15+17=$ primero se suman las unidades, en este caso $5+7=12$, se coloca el 2 en el lugar que corresponde a las unidades y se lleva 1 –este número 1 se retiene en el registro sensorial- el cual se suma a los siguientes dígitos correspondientes a las decenas, con lo cual nos da un total de 32 unidades), sobre todo cuando está presente el cero.
- **SUSTRACCIÓN:** los errores que cometen los niños son:
 - 1.- Errores debido al desconocimiento de las combinaciones numéricas básicas, hechos numéricos y tablas.
 - 2.- Errores en el proceso de llevar o reagrupar.
 - 3.- Errores originados por los ceros.
 - 4.- Errores originados por tener el minuendo menos números que en el sustraendo.
- **MULTIPLICACIÓN:** errores más frecuentes:
 - 1.- Errores en las combinaciones básicas.
 - 2.- Errores en la suma de los números que se lleva.
 - 3.- El alumno escribe una hilera de ceros cuando hay un cero en el multiplicador.
 - 4.- Errores en la adición.
 - 5.- Tomar el multiplicando como multiplicador.
- **DIVISIÓN:** implica una reorganización del concepto de multiplicación cuyo resultado final debe ser una estructura de conocimiento aritmético unificada, que incluya las cuatro operaciones.
- **Problemas planteados verbalmente.**

Es frecuente que los niños tengan dificultades para representar en forma matemática los problemas cuantitativos del mundo real, aspecto que es el primer paso necesario para resolver esos problemas. Pueden aparecer dificultades en la comprensión del problema, en la construcción del modelo matemático o en la ejecución de las estrategias de resolución de los problemas planteados verbalmente. No obstante, parece ser que los principales determinantes de la actuación son la complejidad del texto del problema planteado y la disponibilidad de una base apropiada para su representación matemática.

TABLA DE ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA FAVORECER LA COMPRESIÓN DE LAS MATEMÁTICAS.

HABILIDAD MATEMÁTICA ELEMENTAL	SUBHABILIDAD	ACTIVIDAD
NUMERACIÓN	Relación y asociación de cada número con su representación gráfica y cantidad. Manipulación de objetos: correspondencia 1 a 1. Ordenación estable. Cardinalidad Abstracción. Irrelevancia del orden.	Contar progresivamente, regresivamente y a intervalos. Escritura de número con palillos/ cuadro con relaciones de número y dibujo. Uso de material.
CÁLCULO	Memorizar las 4 operaciones básicas junto con una variedad de acepciones: suma (agregar/ aumentar), resta (disminuir o quitar), multiplicación (suma abreviada) y división (repartir, partición), número de veces que cabe un número en otro, dar igual a cada parte. Practicar algoritmos hasta automatizarlos.	Suma: contar con dedos y cuidar la alineación de los dígitos. Resta: incluir la idea de menos. Multiplicación: elaboración de tablas de multiplicar a partir de sumas. División: jugar rummy o dominó aritmético.
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Entender el texto del problema ¿Qué pide? Estrategias adecuadas para su solución: esquemas de relación, cambios, combinar y comparativo. Problemas con textos claros: ilustrarlos, discutirlos y justificar estrategias de solución.	Pasos: Definir – representar el problema. Planificar la solución. Ejecutar el plan- solución. Revisar. Control de solución.
ESTIMACIÓN	Redondear, hacer una operación equivalente para anular otra, multiplicar para hacer una suma estimativa Estimación de cantidades.	Calcular cantidades, dimensiones, volumen.
CONOCIMIENTO DE FRACCIONES Y DECIMALES.	Relaciones entre las partes y el todo con experiencias concretas.	Dividir en fracciones.
MEDIDA.	Tiempo: llevar un calendario, atención a los días de la semana, los meses del año, llevar un horario en rutinas diarias. Sistema monetario: jugar a la tiendita, administración de dinero, ahorro, poner etiquetas con precios a productos de la alacena, jugar al súper, turista	Listado de actividades con dinero.
GEOMETRÍA.	Manipulación de formas y relación entre ellas.	Demostración de superficies y longitud, altura, volúmen, capacidad

ACTIVIDAD 2

PARA COMPRENDER LAS MATEMÁTICAS.

Objetivo:

Los padres de familia reconocerán la importancia de la comprensión matemática.

Duración:

40 minutos.

Material de apoyo:

- 5 m. de listones.
- Plastilina de colores.
- Hojas blancas de papel.
- Lápices
- 1 regla de 30 cm.
- 1 kg de frijol.
- 40 tarjetas blancas (20 estarán rotuladas con números y 20 con cantidades)
- Formato de las actividades (ver anexos).
- 20 botecitos limpios de yakult.

Desarrollo:

- Las facilitadoras pedirán a los integrantes que formen equipos de 4 o 5 personas.
- A cada equipo le será entregada 1 bolsa con el material necesario y las instrucciones a seguir.
- Se les dirá que ejecutarán tareas diferentes que corresponden a las habilidades matemáticas elementales. En cada actividad deberán participar todos los integrantes y no podrán pasar a la siguiente actividad sin antes haber concluido todos la anterior
- Cada equipo dispondrá de 20 minutos para realizar las actividades. El inicio y fin de las mismas será indicado por las facilitadoras.
- Al finalizar este tiempo los integrantes del equipo expresaran como se sintieron al realizar las actividades; así mismo comentarán que utilidad tienen en la vida diaria (10 minutos).
- Finalmente se reflexionará la manera en la que éstas actividades pueden apoyar el aprendizaje activo de las matemáticas (5 minutos).

Cierre de la sesión

Las facilitadoras harán hincapié sobre:

- Los sentimientos que los padres experimentan en torno a las matemáticas, pueden ayudar a los hijos a pensar positivamente. Si se llegaran a sentir nerviosos ante cierto tema, procurar no transmitir esos sentimientos a su hijo, compartirán sus sentimientos, pero sólo los que le ayuden.
- Al iniciar una tarea el padre preguntará a su hijo qué es lo que debe hacer, de esta manera sabrá por dónde empezar y en qué necesita ayuda, así mismo se verá favorecida la comunicación entre ambos.
- Demostrará a sus hijos que las matemáticas no son sólo operaciones aritméticas, sino que le ayudan a analizar, razonar y planear cualquier tarea.
- Y sobre todo hacer del aprendizaje de las matemáticas algo divertido.

SUGERENCIAS FINALES:

- ☞ Las actividades que se diseñaron para esta sesión son muy largas por lo cual se tuvieron que realizar en dos etapas, por esta razón la actividad diseñada para la sesión 12 no se llevó a cabo pues su contenido también se trató en esta sesión con la tarea número 2.
- ☞ Dado que el contenido de la sesión les resultó además de interesante, agradable, dos sesiones no fueron suficientes para concluir las por lo que se prolongaron a 13 sesiones.

ANEXO 9. Tabla de actividades para favorecer la comprensión de las matemáticas

HABILIDAD MATEMÁTICA ELEMENTAL	SUBHABILIDAD	ACTIVIDAD	INSTRUCCIONES
NUMERACIÓN	Relación y asociación de número con su representación gráfica y cantidad.	Unir pares de tarjetas.	El equipo ordenará en secuencia progresiva las tarjetas y buscará el par correspondiente a la cantidad numérica.
CÁLCULO	Suma, resta, multiplicación y división.	Resolver operaciones básicas.	El equipo resolverá los ejercicios de cálculo asignados. (ver anexo 4, sesión 7, tarea 1)
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Comprensión del texto del problema.	Leer un problema y llegar al resultado.	El equipo leerá el problema presentado y con base en el formato para resolución de problemas (ver anexo tarea 2) llegarán a la solución.
ESTIMACIÓN	Estimación de cantidades.	Calcular cuántos botecitos de yakult se pueden llenar con 1 Kg. de frijol.	Cada uno de los participantes deberá dar una cantidad aproximada para calcular el número de botecitos a llenar con 1kg. De frijol, mismas que serán anotadas para después verificarse. (ver anexo 6, sesión 7, tarea 3)
CONOCIMIENTO DE FRACCIONES Y DECIMALES.	Relaciones entre las partes y el todo.	Dividir en fracciones barras de plastilina.	El equipo dividirá la plastilina según sea el número fraccionario que se le indique (ver anexo).
MEDIDA.	Medición	Cortar tres listones de distintas medidas.	Los integrantes cortarán el listón según sea la medida indicada en cuartas (1 cuarta, 3 cuartas y 2 cuartas y media).
GEOMETRÍA.	Manipulación de formas y relación entre ellas.	Cálculo de perímetro de un área.	Los integrantes medirán el perímetro del salón apoyados con una regla de 30cm y anotarán el resultado en la hoja correspondiente. .

Tarea 1

En la parte derecha de la hoja ordenen verticalmente las siguientes cifras para formar las operaciones de cálculo que se les pide según sea el signo, en el caso de la división recuerden que el número menor será el dividendo.

Resuélvanlas

+	
1, 0.05, 385, 57, 1284945, 1105	
-	
358978, 2459	
X	
6945785, 77.5	
/	
397, 57955.50	

Tarea 2.

INSTRUCCIÓN: Resuelvan el siguiente problema

PROBLEMA:

Si una caja de chocolates tiene 24 barras, ¿Cuántas barras de chocolate habrá en 6 cajas?

FORMATO PARA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Representación del problema (ilustrar)	Localizar palabras clave (subrayar)	¿Qué es lo que se nos pide?	Datos	Operaciones	Resultado

REVISIÓN DEL PROCEDIMIENTO.

- ¿El resultado al que llegué es lógico?
- ¿Las operaciones están realizadas correctamente?
- ¿Contesté lo que se me pidió?
- ¿Estoy convencido del resultado al que llegué?
- Comparar mi resultado con el de mis compañeros y discutirlo o revisarlo con la maestra, explicándoles cómo y por qué lo solucioné de tal forma.

Tarea 3.

INSTRUCCIÓN: escriban su nombre y la cantidad estimada de botecitos a llenar con 1Kg. de frijol. Compruébenlo llenando los botecitos y escribiendo en la línea inferior la cantidad real. Comparen su resultado con el real.

1. Nombre _____
Cantidad estimada _____

2. Nombre _____
Cantidad estimada _____

3. Nombre _____
Cantidad estimada _____

4. Nombre _____
Cantidad estimada _____

5. Nombre _____
Cantidad estimada _____

6. Nombre _____
Cantidad estimada _____

7. Nombre _____
Cantidad estimada _____

8. Nombre _____
Cantidad estimada _____

9. Nombre _____
Cantidad estimada _____

CANTIDAD REAL: _____

Tarea 4.

INSTRUCCIÓN: Dividan las barras de plastilina como a continuación se indica según el color, contesten en la línea inferior lo que se les pide.

Plastilina.	Fracción
Roja	$\frac{6}{8}$
Amarilla	$\frac{5}{10}$
Verde	$\frac{1}{2}$
Café	$\frac{6}{10}$
Azúl	$\frac{4}{4}$
Blanca	$\frac{9}{12}$
Negra	$\frac{3}{9}$
Naranja	$\frac{1}{3}$
Rosa	$\frac{2}{5}$

Cuenten los trozos con las fracciones que se les pidieron y anoten en la línea cuántos tienen en total.

Total_____

Tarea 5

INSTRUCCIÓN:

Midan el perímetro del salón, pueden apoyarse con la regla para medir
Realicen una representación gráfica del mismo.

_____ Perímetro total.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA EL CÁLCULO MATEMÁTICO

ACTIVIDAD 1.**¿CÓMO RESOLVER PROBLEMAS DE MATEMÁTICAS?****Duración:**

15 minutos

Material de apoyo:

- Cartel con meta de la sesión.
- Gafetes
- Rotafolios con la información respecto a solución de problemas.

Desarrollo:

- Las facilitadoras pasarán lista con los gafetes.
- La meta de la sesión se colocará en un lugar visible y será leída por alguno de los participantes (5 minutos).
- Las facilitadoras expondrán la siguiente información (10 minutos).

ESTRATEGIAS PARA EL CÁLCULO MATEMÁTICO

La resolución de problemas es la meta última de toda enseñanza, en el caso de las matemáticas la investigación con niños con Dificultades de Aprendizaje en el Cálculo (DAC) enfatiza la importancia de enseñar explícitamente las frases y estrategias implicadas en la resolución de los problemas “Qué hacer y Cómo hacerlo.”

El entrenamiento autoinstruccional constituye un procedimiento de entrenamiento de estrategias planteadas verbalmente:

- Identificar el objetivo.
- Identificar los datos.
- Definir la solución requerida.
- Realizar el cálculo.
- Producir una respuesta.
- Verificar la respuesta.

Estas preguntas van de la mano con las fases de la estrategia autoinstruccional anterior que proporcionan estrategias sobre como proceder, centrando la atención específicamente sobre los aspectos relevantes de la tarea.

- ¿Cómo he de empezar?
- ¿Qué tipo de operación matemática es ésta?
- ¿Qué tengo que hacer para sumar?
- ¿Qué tengo que hacer después?
- ¿Ahora qué tengo que sumar?
- ¿Es correcta la respuesta?

Al término de la ponencia las facilitadoras brindarán la oportunidad a los padres de familia a que expresen sus dudas o comentarios al respecto (5 minutos).

ACTIVIDAD 2

OBSERVO, PIENSO Y HAGO

Duración:

20 minutos

Material de apoyo:

- 1 rotafolio con ejercicio.
- Plumones.
- Fotocopias formato 1 (ver anexo).

Desarrollo:

- Las facilitadoras guiarán un ejercicio dónde se apliquen los pasos de la autoinstrucción (25 minutos).
- Simultáneamente se irán resolviendo las dudas que surjan por parte de los participantes.

ACTIVIDAD 3

Duración:

25 minutos

Material de apoyo:

- Fotocopias del formato 2 (ver anexo)
- Lápices
- Goma
- Sacapuntas.

Desarrollo:

- A cada participante se le entregará una fotocopia del formato 2, un lápiz y una goma.
- Se les pedirá que sugieran un problema, lo escriban y le den solución empleando los pasos de la autoinstrucción (10 minutos)
- Al concluir el tiempo, 2 o 3 padres de familia pasarán al frente a explicar la forma en como lo hicieron.
- Al termino de cada una de ellas, el resto del grupo podrá juzgar si la forma en que lo hicieron fue la adecuada.
- A l finalizar a cada participante se le brindará un aplauso.

ACTIVIDAD 4

PRINCIPIOS DE LAS MATEMÁTICAS

Duración:

10 minutos

Material de apoyo:

- Rotafolios.

Desarrollo:

- Se expondrán los principios de las matemáticas y algunas formas que se pueden brindar como apoyo en casa al niño con D.A. en cálculo.

Principios de las matemáticas

a) La adquisición del conocimiento matemático es una construcción activa y no solo absorción de conocimientos. El niño debe establecer relaciones para que logre representaciones cognitivas.

b) Los conocimientos previos son cruciales. Es importante ayudar al niño a que conecte la nueva información con la que ya adquirió de manera informal.

c) Existen en las matemáticas dos tipos de conocimiento: el declarativo (conocimiento de los conceptos) y procedimental (el cómo y el qué en la aplicación de algoritmos y estrategias de resolución). En un niño con DA hay que enfatizar que no porque sepa que es una suma sabe como hacerla.

d) Es necesario la automatización de procedimientos. Las subhabilidades deben practicarse tanto hasta que no requiera el niño una atención consciente para que le dedique más esfuerzo al control de la ejecución matemática, así como en la interpretación de las matemáticas.

e) En el comportamiento del niño influyen los aspectos motivacionales, de ahí la importancia en evitar y/o enseñar a manejar el fracaso con estrategias de solución de problemas ya que éste les crea una actitud de ansiedad y de evitación de tareas matemáticas.

f) Aplicar el conocimiento en una variedad de contextos funcionales.

g) Errores sistemáticos de principios, reglas y estrategias. Analizar dónde y cuáles son los errores sistemáticos.

Apoyo en casa:

- Explorar las matemáticas en la vida diaria
- Demuéstrele que las matemáticas no son sólo sumar, restar, etc., sino que le ayudan a analizar, razonar y planear cualquier tarea..
- Motívelo a que exprese verbalmente sus pensamientos y razonamientos.
- Procurar que maneje un reloj desde pequeño.
- Buscar juegos donde se apliquen las matemáticas.
- Establecer comunicación con el maestro.

Cierre de la sesión

Se les agradecerá por su valiosa participación en el curso - taller.

Se les informará sobre la entrega de constancias.

Se les pedirá a los padres de familia que manifiesten si el curso – taller les fue de utilidad, si se lograron aclarar sus dudas.

Finalmente se les comentará si desean hacer alguna sugerencia o comentario.

SUGERENCIAS FINALES

- ☞ Para el cierre de la sesión se llevaron galletas y refrescos.

ANEXO 10

FORMATO 1.

ACTIVIDAD
TRAZO DE NÚMEROS 6, 9,
ESTRATEGIA: AUTOINSTRUCCIÓN

FORMATO 2.

PROBLEMA: _____

SOLUCIÓN: